



UNIVERSITAT
POLITÈCNICA
DE VALÈNCIA

LA GESTIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL
COMO COMPETENCIA DISTINTIVA EN LA DOCENCIA
ONLINE PARA LA MEJORA DE LA GESTIÓN DEL
PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EL
ÁMBITO DE LAS CIENCIAS SOCIALES

TESIS DOCTORAL

Doctoranda:

Dña. María Luisa Vercher Ferrándiz

Dirigida por:

Dra. Doña María del Val Segarra Oña

Dr. Don Ángel Peiró Signes

Valencia, Julio 2019

Resumen

En la sociedad actual se hace necesaria la formación permanente a lo largo de la vida para responder de manera ágil y eficaz a las demandas sociales de tipo cultural, científico, artístico o profesional, valorándose cada vez más las posibilidades que ofrece la formación *online* por la flexibilidad que la define al permitir conciliar ésta, con la vida profesional y personal de los participantes. Es por ello que, las instituciones de formación, focalizan su interés en la calidad del proceso de mediación e intervención de los actores humanos y la efectiva adquisición de competencias, destrezas y conocimientos de los participantes como medida indiscutible de la calidad de la formación a través de medios tecnológicos.

El presente trabajo de investigación se centra en estudiar las buenas prácticas en la tutorización *online*, como respuesta a las necesidades y dificultades de los estudiantes y la gestión de las competencias en inteligencia emocional que deben reunir los profesionales que se dedican a ello, por lo que se estudiará el proceso de tutorización que se lleva a cabo en diferentes cursos, las funciones que realizan los tutores/as y las competencias que necesitan para ser excelentes en su trabajo, poniendo el foco en las personas y en cómo las competencias y habilidades de los actores de este nuevo escenario pueden facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado y aumentar con ello la calidad de la formación *online*.

A través de la metodología del estudio de casos, se han analizado seis casos de formación continua *online* del área de las ciencias sociales, concretamente de formación en finanzas, impartidos a través del Centro de Formación Permanente de la Universitat Politècnica de València con el fin de investigar: las dificultades a las que se enfrentaban los y las estudiantes, las funciones que realizan los tutores y las tutoras y las competencias clave que éstos necesitaban para desarrollar con excelencia su trabajo, para con ello, poder diseñar un modelo de tutorización *online* que mejore la gestión del proceso enseñanza-aprendizaje.

Del análisis, se extrae que las principales dificultades a las que se enfrentan los estudiantes de este estudio de casos son: la procrastinación o demora en iniciar el curso, el desconocimiento de la metodología y procedimientos a seguir y la disponibilidad de tiempo para realizar el curso.

Para mejorar la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje el tutor/a deberá de desarrollar con mayor relevancia su función orientadora para reencauzar a los estudiantes y conseguir con ello aumentar la tasa de aptos, disminuir la tasa de abandonos y elevar el nivel de satisfacción general con el curso.

Para alcanzar este objetivo, el tutor/a debe de enfocarse en un modelo proactivo de tutorización, basado en el acompañamiento continuo y orientación personal del estudiante, que aborda cuatro momentos clave como son el acceso, el avance, la evaluación y el resultado, sustentado a partir de la gestión y aplicación de la inteligencia emocional y concretamente de la orientación al servicio, la empatía y la comunicación como competencias clave.

Palabras clave: Tutorización *online*, dificultades de los estudiantes *online*, función tutorial, competencias de los tutores *online*, gestión del proceso enseñanza-aprendizaje.

Abstract

In today's society, lifelong learning is necessary to respond in an agile and efficient way to social demands of a cultural, scientific, artistic or professional nature. This is achieved by valuing more the possibilities offered by online training, which allows for greater flexibility of combining professional and personal life of the participants.

Therefore, training institutions focus their interests on the quality of the mediation and intervention of human factors and the effective acquisition of skills and knowledge of the participants as an indisputable measure of the quality of training through technological means.

This research focuses on studying good practices in online tutoring, in response to the needs and difficulties of students and the management of emotional intelligence competencies that professionals in this field should possess. Therefore, the tutoring process that takes place in different courses, the tasks performed by the tutors and the skills they need to excel in their work will be studied by focusing on the human factors and ON how the skills and abilities of the participants of this new scenario can facilitate the students' learning process and increase the quality of online training.

Six case studies of continuous online training in the area of social sciences have been analyzed, in particular training in finance, taught by the Permanent Training Center of the Universitat Politècnica de València. The aim is to investigate the difficulties faced by the students, the tasks performed by the tutors and the key skills they need to develop their work with excellence, thus allowing for the design of an online tutorial model that improves the management of the teaching and learning process.

The analysis shows that the main difficulties faced by students in this case study are: procrastination or delay in starting the course, ignorance of the methodology and procedures to be followed, and the availability of time to complete the course.

To improve the management of the learning process, the tutor must develop with greater relevance their guiding role in redirecting the students and thereby increasing the pass rate, decreasing the dropout rate and raising the level of general satisfaction with the course.

In order to achieve this objective, the tutor must focus on a proactive model of tutoring, based on continuous monitoring and personal instruction to the student. This model addresses four key moments such as access, progress, evaluation and result, supported from the

management and application of emotional intelligence and in particular from guidance, empathy and communication as key skills.

Keywords: Online tutoring, difficulties of online learning, tutor's role, online tutor's skills, management of the teaching and learning process.

Resum

En la societat actual es fa necessària la formació permanent al llarg de la vida per a respondre de manera àgil i eficaç a les demandes socials de tipus cultural, científic, artístic o professional, valorant-se cada vegada més les possibilitats que ofereix la formació *online* per la flexibilitat que la defineix en permetre conciliar aquesta, amb la vida professional i personal dels participants. És per això que, les institucions de formació, focalitzen el seu interès en la qualitat del procés de mediació i intervenció dels actors humans i l'efectiva adquisició de competències, destreses i coneixements dels participants com a mesura indiscutible de la qualitat de la formació a través de mitjans tecnològics.

El present treball de recerca estudia les bones pràctiques en la tutorització *online*, com a resposta a les necessitats i dificultats dels estudiants i la gestió de les competències en intel·ligència emocional que han de reunir els professionals que es dediquen a això, per la qual cosa s'estudiarà el procés de tutorització que es du a terme en diferents cursos, les funcions que realitzen els tutors/as i les competències que necessiten per a ser excel·lents en el seu treball, posant el focus en les persones i en com les competències i habilitats dels actors d'aquest nou escenari poden facilitar el procés d'ensenyament-aprenentatge de l'alumnat i augmentar amb això la qualitat de la formació *online*

A través de la metodologia de l'estudi de casos, s'han analitzat sis casos de formació contínua *online* de l'àrea de les ciències socials, concretament de formació en finances, impartits a través del Centre de Formació Permanent de la Universitat Politècnica de València amb la finalitat d'investigar: les dificultats a les quals s'enfrontaven els i les estudiants, les funcions que realitzen els tutors i les tutores i les competències clau que aquests necessiten per a desenvolupar amb excel·lència el seu treball, per a poder dissenyar un model de tutorització *online* que millore la gestió del procés ensenyament-aprenentatge.

De l'anàlisi, s'extrau que les principals dificultats a les quals s'enfronten els estudiants d'aquest estudi de casos són: la procrastinació o demora a iniciar el curs, el desconeixement de la metodologia i procediments a seguir i la disponibilitat de temps per a realitzar el curs.

Per a millorar la gestió del procés d'ensenyament-aprenentatge el tutor/a haurà de desenvolupar amb major rellevància la seua funció orientadora per a ajudar als estudiants i aconseguir amb això augmentar la taxa d'aptes, disminuir la taxa d'abandons i elevar el nivell de satisfacció general amb el curs.

Per a aconseguir aquest objectiu, el tutor/a ha d'enfocar-se en un model proactiu de tutorització, basat en l'acompanyament continu i orientació personal de l'estudiant, que aborda quatre moments clau com són l'accés, l'avanç, l'avaluació i el resultat, sustentat a partir de la gestió i aplicació de la intel·ligència emocional i concretament de l'orientació al servei, l'empatia i la comunicació com a competències clau.

Paraules clau: Tutorització *online*, dificultats dels estudiants *online*, funció tutorial, competències dels tutors *online*, gestió del procés ensenyament-aprenentatge.

Agradecimientos

Debo, en primera instancia, agradecer a mis directores de tesis la Dra. D^a Marival Segarra Oña y el Dr. D. Ángel Peiró Signes, su aliento constante y su acompañamiento continuo y orientación personal durante estos largos años, cual buenos *tutores* que son, sin ellos no estaría escribiendo estas palabras.

Debo de reconocer también los valores, enseñanzas y determinación que me inculcó mi madre, soy fruto de ello y seguro que se enorgullece allá donde esté. Gracias mamá, siempre conmigo.

Gracias también a mis hijos, por su apoyo, por su ánimo todos los días y a todas horas, sus besos y abrazos han sido mi energía vital.

Gracias a todas las personas que han sido islas en mi vida y oasis en mi desierto, para ellos que son muchos y no quiero nombrar para no dejarme a nadie, estas palabras atribuidas a Walt Witman.

No dejes que termine el día sin haber crecido un poco,

sin haber sido feliz, sin haber aumentado tus sueños.

No te dejes vencer por el desaliento.

No permitas que nadie te quite el derecho a expresarte,

que es casi un deber.

No abandones las ansias de hacer de tu vida algo extraordinario.

No dejes de creer que las palabras y las poesías

sí pueden cambiar el mundo.

Pase lo que pase nuestra esencia está intacta.

Somos seres llenos de pasión.

La vida es desierto y oasis.

Índice

Índice	10
Figuras	13
Tablas	17
1. Contexto de la investigación	20
1.1 La formación a distancia	20
1.1.1. eLearning	21
1.1.2. bLearning o bLended learning	22
1.1.3. dLearning o direct elearning	22
1.2. La Fundación Estatal para la Formación en el Empleo	22
1.3. Las universidades y la formación permanente en España	24
1.4. Evolución de la formación <i>online</i>	25
1.5. La calidad en la formación <i>online</i>	26
1.6. Propósito y objetivos de investigación	28
2. Marco teórico del estudio	32
2.1. La tutorización <i>online</i> y el papel del tutor	32
2.2. Las dificultades de los estudiantes <i>online</i>	35
2.3. Las funciones del tutor/a <i>online</i>	43
2.4. Las competencias del tutor/a <i>online</i>	48
2.5. Las competencias profesionales de los tutores <i>online</i>	53
3. Marco conceptual	62
3.1. Las dificultades de los estudiantes <i>online</i>	62
3.2. Las funciones del tutor <i>online</i>	64
3.3. Las competencias del tutor <i>online</i>	65
4. Metodología y diseño de investigación	66
4.1. Enfoque metodológico	66
4.1.1 Definir la unidad de análisis y los casos que serán estudiados	67
4.1.2 Desarrollo teórico, proposiciones y otros aspectos	68
4.1.3 Identificar el diseño del estudio de caso	69
4.1.4 Criterios de calidad de los diseños de investigación	72
4.2. Enfoque analítico y plan de análisis	74
4.2.1 Desarrollar una descripción del caso	75
4.2.2 Apoyarse en las proposiciones teoréticas	75
4.2.3 Trabajar los datos inductivamente	75
4.2.4 Cadena de evidencias	76

4.2.5	Examinar explicaciones rivales plausibles	76
5.	Estudio empírico	78
5.1.	Diseño de la investigación	78
5.1.1	Definir la unidad de análisis y el estudio de casos	78
5.1.1	Desarrollo teórico y proposiciones del estudio de casos	81
5.1.2	Diseño del estudio de caso	83
5.1.3	Protocolo de recogida de datos y procedimientos de calidad	85
5.2.	Enfoque analítico y plan de análisis	89
5.2.1.	Estrategias analíticas	89
6.	Casos de estudio	95
6.1.	Asistente Financiero Europeo (EIA)	98
6.1.1.	Caso EIA-3	102
6.1.1.1.	Las dificultades de los estudiantes	103
6.1.1.2.	Las funciones del tutor/a	108
6.1.1.3.	Las competencias del tutor/a	112
6.1.1.4.	Conclusiones caso EIA-3	119
6.1.2.	Caso EIA-6	126
6.1.2.1.	Las dificultades de los estudiantes	128
6.1.2.2.	Las funciones del tutor/a	136
6.1.2.3.	Las competencias del tutor/a	144
6.1.2.4.	Conclusiones caso EIA-6	152
6.1.3.	Análisis comparativo entre casos EIA	160
6.2.	Agente Financiero Europeo (EIP)	164
6.2.1.	Caso EIP-5	168
6.2.1.1.	Las dificultades de los estudiantes	169
6.2.1.2.	Las funciones del tutor/a	174
6.2.1.3.	Las competencias del tutor/a	179
6.2.1.4.	Conclusiones caso EIP-5	186
6.2.2.	Caso EIP-8	193
6.2.2.1.	Las dificultades de los estudiantes	195
6.2.2.2.	Las funciones del tutor/a	201
6.2.2.3.	Las competencias del tutor/a	207
6.2.2.4.	Conclusiones caso EIP-8	214
6.2.3.	Análisis comparativo entre casos EIP	221
6.3.	Asesor Financiero (CAF)	225

6.3.1.	Caso CAF-4	228
6.3.1.1.	Las dificultades de los estudiantes	230
6.3.1.2.	Las funciones del tutor/a	235
6.3.1.3.	Las competencias del tutor/a	240
6.3.1.4.	Conclusiones caso CAF-4	248
6.3.2.	Caso CAF-5	254
6.3.2.1.	Las dificultades de los estudiantes	255
6.3.2.2.	Las funciones del tutor/a	260
6.3.2.3.	Las competencias del tutor/a	265
6.3.2.4.	Conclusiones caso CAF-5	271
6.3.3.	Análisis comparativo entre casos CAF	278
6.4.	Análisis comparativo entre todos los casos	282
7.	Conclusiones, limitaciones y desarrollos futuros	295
7.1.	Discusión de los resultados y conclusiones	295
7.2.	Las limitaciones de la investigación y líneas de trabajo futuro	301
	Referencias bibliográficas	302
	Anexo 1 Detalle terminológico	307
	Anexo 2 Entrevista en profundidad a tutores/as <i>online</i>	309
	Anexo 3 Cuestionario valoración competencias tutores/as <i>online</i>	315
	Anexo 4 Pautas del análisis documental	317
	Anexo 5 Carta informativa y consentimiento	320

Figuras

Figura 1 <i>Horas de formación a través de FUNDAE según modalidad de impartición</i>	24
Figura 2 <i>Evolución de la formación a distancia</i>	26
Figura 3 <i>Criterios de calidad en la formación a distancia</i>	28
Figura 4 <i>Objetivo de los procesos de tutorización online</i>	43
Figura 5 <i>Elementos de un resultado competente por parte del tutor/a</i>	55
Figura 6 <i>Componentes comprendidos en la ejecución de las competencias</i>	57
Figura 7 <i>Marco referencial de las competencias emocionales</i>	60
Figura 8 <i>Tipos de diseños de estudio de casos</i>	71
Figura 9 <i>Esquema del diseño del estudio de casos</i>	78
Figura 10 <i>Tipo de impartición de las actividades formativas del CFP de la UPV</i>	79
Figura 11 <i>El diseño del estudio de casos</i>	84
Figura 12 <i>Estrategia analítica</i>	90
Figura 13 <i>Plan de análisis</i>	94
Figura 14 <i>Actividades formativas del PEC en Asesoría Financiera de la UPV</i>	97
Figura 15 <i>Resultados del programa Asistente Financiero Europeo</i>	101
Figura 16 <i>Resultados tasa de aptos, no aptos y abandono del Caso EIA-3</i>	102
Figura 17 <i>Gráfico comparativo de la encuesta Caso EIA-3 frente a la media de la universidad</i>	103
Figura 18 <i>Dificultades del alumno/a-Entrevista-Caso EIA-3</i>	107
Figura 19 <i>Funciones-Correo-Caso EIA-3</i>	110
Figura 20 <i>Funciones-Entrevista-Caso EIA-3</i>	111
Figura 21 <i>Competencias sociales-Correo-Caso EIA-3</i>	114
Figura 22 <i>Competencias autogestión-Entrevista-Caso EIA-3</i>	116
Figura 23 <i>Competencias sociales-Entrevista-Caso EIA-3</i>	117
Figura 24 <i>Valoración competencias por parte del tutor-Caso EIA-3</i>	119
Figura 25 <i>Dificultades de los estudiantes-Triangulación-Caso EIA-3</i>	120
Figura 26 <i>Funciones-Triangulación-Caso EIA-3</i>	121
Figura 27 <i>Función técnica-Caso EIA-3</i>	121
Figura 28 <i>Función organizativa-Caso EIA-3</i>	121
Figura 29 <i>Función orientadora-Caso EIA-3</i>	122
Figura 30 <i>Competencias-Triangulación-Caso EIA-3</i>	122
Figura 31 <i>Interrelaciones del modelo tutorial-Caso EIA-3</i>	124
Figura 32 <i>Resultados tasa de aptos, no aptos y abandono del caso EIA-6</i>	126
Figura 33 <i>Gráfico comparativo de la encuesta Caso EIA-6 frente a la media de la universidad</i>	128
Figura 34 <i>Dificultades de los estudiantes-Anuncios-Caso EIA-6</i>	130
Figura 35 <i>Dificultades de los estudiantes-Chat-Caso EIA-6</i>	132

Figura 36 <i>Dificultades del alumno/a -Correo-Caso EIA-6</i>	133
Figura 37 <i>Dificultades del alumno/a -Entrevista-Caso EIA-6</i>	135
Figura 38 <i>Funciones-Correo-Caso EIA-6</i>	139
Figura 39 <i>Secuencia funciones proactivas del tutor-Correo-Caso EIA-6</i>	140
Figura 40 <i>Funciones-Entrevista-Caso EIA-6</i>	142
Figura 41 <i>Competencias sociales-Correo-Caso EIA-6</i>	147
Figura 42 <i>Competencias autogestión-Entrevista-Caso EIA-6</i>	149
Figura 43 <i>Competencias sociales-Entrevista-Caso EIA-6</i>	150
Figura 44 <i>Valoración competencias por parte del tutor-Caso EIA-6</i>	152
Figura 45 <i>Dificultades de los estudiantes-Triangulación-Caso EIA-6</i>	153
Figura 46 <i>Funciones-Triangulación-Caso EIA-6</i>	153
Figura 47 <i>Función orientadora-Caso EIA-6</i>	154
Figura 48 <i>Función académica-Caso EIA-6</i>	154
Figura 49 <i>Función organizativa-Caso EIA-6</i>	155
Figura 50 <i>Competencias-Triangulación-Caso EIA-6</i>	155
Figura 51 <i>Interrelaciones del modelo tutorial-Caso EIA-6</i>	158
Figura 52 <i>Comparativa resultados evaluación-Casos EIA</i>	163
Figura 53 <i>Comparativa resultados encuesta-Casos EIA</i>	163
Figura 54 <i>Resultados del programa Agente Financiero Europeo</i>	167
Figura 55 <i>Resultados tasa de aptos, no aptos y abandono del caso EIP-5</i>	168
Figura 56 <i>Gráfico comparativo de la encuesta Caso EIP-5 frente a la media de la universidad</i>	169
Figura 57 <i>Dificultades del alumno/a -Entrevista-Caso EIP-5</i>	173
Figura 58 <i>Funciones-Correo-Caso EIP-5</i>	177
Figura 59 <i>Funciones -Entrevista-Caso EIP-5</i>	178
Figura 60 <i>Competencias sociales-Correo-Caso EIP-5</i>	181
Figura 61 <i>Competencias autogestión-Entrevista-Caso EIP-5</i>	184
Figura 62 <i>Competencias sociales-Entrevista-Caso EIP-5</i>	184
Figura 63 <i>Valoración competencias por parte del tutor-Caso EIP-5</i>	186
Figura 64 <i>Dificultades de los estudiantes-Triangulación-Caso EIP-5</i>	187
Figura 65 <i>Funciones-Triangulación-Caso EIP-5</i>	188
Figura 66 <i>Función técnica-Caso EIP-5</i>	188
Figura 67 <i>Función orientadora-Caso EIP-5</i>	188
Figura 68 <i>Función técnica-Caso EIP-5</i>	189
Figura 69 <i>Competencias-Triangulación-Caso EIP-5</i>	189
Figura 70 <i>Interrelaciones del modelo tutorial-Caso EIP-5</i>	191
Figura 71 <i>Resultados tasa de aptos, no aptos y abandono del caso EIP-8</i>	193

Figura 72 <i>Gráfico comparativo de la encuesta Caso EIP-8 frente a la media de la universidad</i>	195
Figura 73 <i>Dificultades de los estudiantes-Anuncios-Caso EIP-8</i>	197
Figura 74 <i>Dificultades del alumno/a -Correo-Caso EIP-8</i>	199
Figura 75 <i>Dificultades del alumno/a -Entrevista-Caso EIP-8</i>	201
Figura 76 <i>Funciones-Correo-Caso EIP-8</i>	204
Figura 77 <i>Funciones -Entrevista-Caso EIP-8</i>	206
Figura 78 <i>Competencias sociales-Correo-Caso EIP-8</i>	209
Figura 79 <i>Competencias autogestión-Entrevista-Caso EIP-8</i>	212
Figura 80 <i>Competencias sociales-Entrevista-Caso EIP-8</i>	212
Figura 81 <i>Valoración competencias por parte del tutor-Caso EIP-8</i>	214
Figura 82 <i>Dificultades de los estudiantes-Triangulación-Caso EIP-8</i>	215
Figura 83 <i>Funciones-Triangulación-Caso EIP-8</i>	216
Figura 84 <i>Función orientadora-Caso EIP-8</i>	216
Figura 85 <i>Función social-Caso EIP-8</i>	216
Figura 86 <i>Función académica-Caso EIP-8</i>	217
Figura 87 <i>Competencias-Triangulación-Caso EIP-8</i>	217
Figura 88 <i>Interrelaciones del modelo tutorial-Caso EIP-8</i>	219
Figura 89 <i>Comparativa resultados evaluación-Casos EIP</i>	224
Figura 90 <i>Comparativa resultados encuesta-Casos EIP</i>	224
Figura 91 <i>Resultados tasa de aptos, no aptos y abandono del programa Asesor Financiero</i>	227
Figura 92 <i>Resultados tasa de aptos, no aptos y abandono del caso CAF-4</i>	228
Figura 93 <i>Gráfico comparativo de la encuesta Caso CAF-4 frente a la media de la universidad</i>	229
Figura 94 <i>Dificultades del alumno/a-Correo-Caso CAF-4</i>	233
Figura 95 <i>Dificultades del alumno/a-Entrevista-Caso CAF-4</i>	234
Figura 96 <i>Funciones-Correo-Caso CAF-4</i>	237
Figura 97 <i>Funciones-Entrevista-Caso CAF-4</i>	239
Figura 98 <i>Competencias sociales-Correo-Caso CAF-4</i>	242
Figura 99 <i>Competencias autogestión-Entrevista-Caso CAF-4</i>	245
Figura 100 <i>Competencias sociales-Entrevista-Caso CAF-4</i>	245
Figura 101 <i>Valoración competencias por parte del tutor-Caso CAF-4</i>	247
Figura 102 <i>Dificultades de los estudiantes-Triangulación-Caso CAF-4</i>	248
Figura 103 <i>Funciones-Triangulación-Caso CAF-4</i>	249
Figura 104 <i>Función orientadora-Caso CAF-4</i>	249
Figura 105 <i>Función social-Caso CAF-4</i>	250
Figura 106 <i>Función académica-Caso CAF-4</i>	250
Figura 107 <i>Competencias-Triangulación-Caso CAF-4</i>	250

Figura 108 <i>Interrelaciones del modelo tutorial-Caso CAF-4</i>	252
Figura 109 <i>Resultados tasa de aptos, no aptos y abandono del caso CAF-5</i>	254
Figura 110 <i>Gráfico comparativo de la encuesta Caso CAF-5 frente a la media de la universidad</i>	255
Figura 111 <i>Dificultades del alumno/a -Correo-Caso CAF-5</i>	259
Figura 112 <i>Dificultades del alumno/a -Entrevista-Caso CAF-5</i>	260
Figura 113 <i>Funciones -Correo-Caso CAF-5</i>	262
Figura 114 <i>Funciones-Entrevista-Caso CAF-5</i>	264
Figura 115 <i>Competencias sociales-Correo-Caso CAF-5</i>	267
Figura 116 <i>Competencias autogestión-Entrevista-Caso CAF-5</i>	269
Figura 117 <i>Competencias sociales-Entrevista-Caso CAF-5</i>	270
Figura 118 <i>Valoración competencias por parte del tutor-Caso CAF-5</i>	271
Figura 119 <i>Dificultades de los estudiantes-Triangulación-Caso CAF-5</i>	272
Figura 120 <i>Funciones-Triangulación-Caso CAF-5</i>	273
Figura 121 <i>Función orientadora-Caso CAF-5</i>	273
Figura 122 <i>Función académica-Caso CAF-5</i>	273
Figura 123 <i>Función organizativa-Caso CAF-5</i>	274
Figura 124 <i>Competencias-Triangulación-Caso CAF-5</i>	274
Figura 125 <i>Interrelaciones del modelo tutorial-Caso CAF-5</i>	276
Figura 126 <i>Comparativa resultados evaluación-Casos CAF</i>	281
Figura 127 <i>Comparativa resultados encuesta-Casos CAF</i>	281
Figura 128 <i>Dificultades del alumno/a-todos los casos</i>	282
Figura 129 <i>Funciones-todos los casos</i>	283
Figura 130 <i>Competencias de autogestión-todos los casos</i>	284
Figura 131 <i>Competencias sociales-todos los casos</i>	284
Figura 132 <i>Comparativa resultados evaluación-todos los casos</i>	285
Figura 133 <i>Comparativa resultados evaluación-todas las ediciones impartidas</i>	286
Figura 134 <i>Comparativa resultados encuesta-todos los casos</i>	287
Figura 135 <i>Dificultades del estudiante-Casos tutorización proactiva</i>	288
Figura 136 <i>Dificultades del estudiante-Casos tutorización reactiva</i>	288
Figura 137 <i>Funciones del tutor-Casos tutorización proactiva</i>	289
Figura 138 <i>Funciones del tutor-Casos tutorización reactiva</i>	289
Figura 139 <i>Competencias sociales-Casos tutorización proactiva</i>	290
Figura 140 <i>Competencias sociales-Casos tutorización reactiva</i>	290
Figura 141 <i>Encuestas satisfacción-Todos los casos</i>	291
Figura 142 <i>Modelo de tutorización proactiva basado en la gestión de las competencias de inteligencia emocional</i>	294

Tablas

Tabla 1 <i>Problemas de los estudiantes de formación online vs. literatura</i>	42
Tabla 2 <i>Funciones de los tutores online</i>	47
Tabla 3 <i>Problemas en cuanto a investigación y aplicación del Enfoque de Competencias</i>	54
Tabla 4 <i>Inventario de competencia emocional vs. revisión de la literatura</i>	61
Tabla 5 <i>Dificultades a las que se enfrenta el estudiante de formación online</i>	63
Tabla 6 <i>Funciones del tutor online</i>	64
Tabla 7 <i>Competencias del tutor online</i>	65
Tabla 8 <i>Estrategias para la selección de muestras y casos</i>	68
Tabla 9 <i>Definiciones y tipos de estudios de casos</i>	70
Tabla 10 <i>Tácticas de prueba en los diseños de estudio de casos</i>	72
Tabla 11 <i>Matriz relacional datos-propósito</i>	76
Tabla 12 <i>Programas formativos en finanzas</i>	80
Tabla 13 <i>Unidades de análisis</i>	80
Tabla 14 <i>Revisión de la literatura</i>	81
Tabla 15 <i>Meta-matriz comparativa tema-casos</i>	93
Tabla 16 <i>Programas formativos de la UPV acreditados por la CNMV</i>	96
Tabla 17 <i>Ediciones del Curso Asistente Financiero Europeo</i>	100
Tabla 18 <i>Resultados encuesta Caso EIA-3</i>	103
Tabla 19 <i>Dificultades de los estudiantes-Guía alumno-Caso EIA-3</i>	105
Tabla 20 <i>Las funciones del tutor-Guía del alumno-Caso EIA-3</i>	108
Tabla 21 <i>Las funciones del tutor-Anuncios-Caso EIA-3</i>	109
Tabla 22 <i>Las funciones proactivas del tutor-Correo-Caso EIA-3</i>	110
Tabla 23 <i>Las funciones del tutor-Entrevista-Caso EIA-3</i>	112
Tabla 24 <i>Competencias del tutor-Correo-Caso EIA-3</i>	115
Tabla 25 <i>Competencias del tutor-Entrevista-Caso EIA-3</i>	118
Tabla 26 <i>Resultados encuesta Caso EIA-6</i>	127
Tabla 27 <i>Dificultades de los estudiantes-Guía alumno-Caso EIA-6</i>	128
Tabla 28 <i>Las funciones del tutor-Guía del alumno-Caso EIA-6</i>	137
Tabla 29 <i>Las funciones del tutor-Anuncios-Caso EIA-6</i>	138
Tabla 30 <i>Las funciones proactivas del tutor -Correo-Caso EIA-6</i>	140
Tabla 31 <i>Las funciones reactivas del tutor -Correo-Caso EIA-6</i>	141
Tabla 32 <i>Las funciones del tutor-Entrevista-Caso EIA-6</i>	143
Tabla 33 <i>Competencias del tutor-Anuncios-Caso EIA-6</i>	145
Tabla 34 <i>Competencias del tutor-Correo-Caso EIA-6</i>	148
Tabla 35 <i>Competencias del tutor-Entrevista-Caso EIA-6</i>	151

Tabla 36 <i>Adecuación de las encuestas para su comparación</i>	157
Tabla 37 <i>Resultados encuesta adaptada Caso EIA-6</i>	157
Tabla 38 <i>Comparativa resultado Casos EIA-3 y EIA-6</i>	160
Tabla 39 <i>Ediciones del Curso Agente Financiero Europeo</i>	166
Tabla 40 <i>Resultados encuesta Caso EIP-5</i>	169
Tabla 41 <i>Dificultades de los estudiantes-Guía alumno-Caso EIP-5</i>	171
Tabla 42 <i>Las funciones del tutor-Guía del alumno-Caso EIP-5</i>	175
Tabla 43 <i>Las funciones del tutor-Anuncios-Caso EIP-5</i>	176
Tabla 44 <i>Las funciones proactivas del tutor -Correo-Caso EIP-5</i>	177
Tabla 45 <i>Las funciones del tutor -Entrevista-Caso EIP-5</i>	179
Tabla 46 <i>Competencias del tutor-Correo-Caso EIP-5</i>	182
Tabla 47 <i>Competencias del tutor-Entrevista-Caso EIP-5</i>	185
Tabla 48 <i>Resultados encuesta Caso EIP-8</i>	194
Tabla 49 <i>Dificultades de los estudiantes-Guía alumno-Caso EIP-8</i>	196
Tabla 50 <i>Las funciones del tutor-Guía del alumno-Caso EIP-8</i>	202
Tabla 51 <i>Las funciones del tutor-Anuncios-Caso EIP-8</i>	203
Tabla 52 <i>Las funciones proactivas del tutor -Correo-Caso EIP-8</i>	205
Tabla 53 <i>Las funciones del tutor -Entrevista-Caso EIP-8</i>	207
Tabla 54 <i>Competencias del tutor-Correo-Caso EIP-8</i>	210
Tabla 55 <i>Competencias del tutor-Entrevista-Caso EIP-8</i>	213
Tabla 56 <i>Resultados encuesta adaptada Caso EIP-8</i>	218
Tabla 57 <i>Comparativa resultado Casos EIP-5 y EIP-8</i>	221
Tabla 58 <i>Ediciones del Curso Asesor Financiero</i>	226
Tabla 59 <i>Resultados encuesta Caso CAF-4</i>	229
Tabla 60 <i>Dificultades de los estudiantes-Guía alumno-Caso CAF-4</i>	231
Tabla 61 <i>Las funciones del tutor-Guía del alumno-Caso CAF-4</i>	236
Tabla 62 <i>Las funciones del tutor-Anuncios-Caso CAF-4</i>	236
Tabla 63 <i>Las funciones del tutor-Foros-Caso CAF-4</i>	237
Tabla 64 <i>Las funciones proactivas del tutor -Correo-Caso CAF-4</i>	238
Tabla 65 <i>Las funciones del tutor-Entrevista-Caso CAF-4</i>	240
Tabla 66 <i>Competencias del tutor-Correo-Caso CAF-4</i>	243
Tabla 67 <i>Competencias del tutor-Entrevista-Caso CAF-4</i>	246
Tabla 68 <i>Resultados encuesta Caso CAF-5</i>	255
Tabla 69 <i>Dificultades de los estudiantes-Guía alumno-Caso CAF-5</i>	256
Tabla 70 <i>Las funciones del tutor-Guía del alumno-Caso CAF-5</i>	261
Tabla 71 <i>Las funciones del tutor-Anuncios-Caso CAF-5</i>	261

Tabla 72 <i>Las funciones proactivas del tutor -Correo-Caso CAF-5</i>	263
Tabla 73 <i>Las funciones del tutor-Entrevista-Caso CAF-5</i>	265
Tabla 74 <i>Competencias del tutor-Correo-Caso CAF-5</i>	268
Tabla 75 <i>Competencias del tutor-Entrevista-Caso CAF-5</i>	270
Tabla 76 <i>Comparativa resultado Casos CAF-4 y CAF-5</i>	278

1. Contexto de la investigación

Son tiempos interesantes y retadores para la formación, la sociedad global hace evolucionar y aumentar la demanda de formación continua de las personas; se necesita aprender nuevas habilidades constantemente durante todo el ciclo vital (Woolf, 2009: xi), de este modo se inicia el trabajo de Beverly Park Wolf sobre los tutores inteligentes interactivos donde se explora en profundidad el papel de estos profesionales en la formación a distancia.

La formación permanente o continua se define como “toda actividad de aprendizaje a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes con una perspectiva personal, cívica, social o relacionada con el empleo” (Consejo de Europa, 2000), así pues, debe de ser vista como un proceso que se desarrolla a lo largo de la vida de los individuos y que persigue diferentes objetivos y motivaciones como la mejora profesional, el ansia de aprender del ser humano o cumplir con las nuevas exigencias profesionales o normativas y que por todo ello debe de ser perfectamente compatible con la vida profesional y personal de los individuos que conforman la sociedad.

Esta necesidad de formación permanente a lo largo de la vida y de conciliación con la actividad laboral y la dimensión personal de los individuos ha sido uno de los motivos del auge de la formación a distancia que además, se ha visto propulsada por el rápido desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) siendo una de las claves del acceso universal a la educación, tal y como se reafirma en la declaración de Qingdao (UNESCO, 2015), en la que se incide en que el aprendizaje a lo largo de toda la vida es la base para aumentar el conocimiento y las competencias de las personas hacia el mundo laboral y la vida, siendo pues necesario imponer una cultura de la calidad tanto en lo que respecta al apoyo de los profesionales que se dedican a ello como a los estudiantes y esto sólo se puede llevar a cabo a través de planificaciones y desarrollos estratégicos, de la elaboración de planes de estudio y de la preparación e impartición de cursos de calidad.

1.1 La formación a distancia

Para García-Aretio (2003), la educación a distancia ha sido denominada de distintas maneras en función de la época, las características que se quieren destacar, la institución que la promueve, el curso o programa que se imparte o de la actividad discente o docente. La formación a distancia es para este autor “un sistema tecnológico de comunicación masiva y bidireccional, que sustituye la interacción personal en el aula de profesor y alumno como medio preferente de enseñanza, por la acción sistemática y conjunta de diversos recursos didácticos y el apoyo de una organización tutorial, que propician el aprendizaje autónomo de los estudiantes.”(García Aretio, 1991, p. 9)

Así pues, se puede encontrar en la literatura distintos términos como: Enseñanza por correspondencia, autoformación, teleformación, aprendizaje abierto, aprendizaje a distancia, aprendizaje flexible, enseñanza semipresencial o *blended learning*, enseñanza distribuida o educación distribuida, educación *online*, educación virtual, enseñanza digital y aprendizaje digital (EAD), e-Learning, etc.

El término formación en línea, o formación *online* e incluso *eLearning* son términos que en muchos contextos se utilizan como sinónimos y han llegado a ser tan populares y comúnmente aceptados como lo ha sido el uso de la tecnología e Internet en cualquier entorno, incluso en la formación estrictamente presencial. Tal y como indica Seoane-Pardo (2014), la formación en línea puede ser presencial y la formación presencial puede tener lugar, en determinados momentos o para ciertas actividades, en entornos *online*. Desvincular por lo tanto el uso de la tecnología, de Internet e incluso de entornos *online* de aprendizaje de la formación puramente presencial, es imposible hoy en día. En cualquier ámbito formativo, tanto en colegios, universidades como en entornos de formación empresarial se utilizan dispositivos tecnológicos diversos, se accede a recursos mediante Internet, se realizan actividades de aprendizaje a través de medios virtuales y además, se suele utilizar la comunicación virtual y todo ello como valor añadido a la formación estrictamente presencial. Tal vez la forma más coherente de clasificar la formación *online* sea a través del grado de presencialidad y del porcentaje de horas presenciales frente a las de horas *online* de la iniciativa de formación.

En lo que respecta al concepto de presencia, surge una nueva discusión en cuanto a si se debe de considerar ésta como la concurrencia de estudiantes y docentes en un mismo espacio físico y de forma síncrona o bien si se puede considerar también la presencia en un espacio virtual de forma síncrona o asíncrona. De estos matices depende el nivel de flexibilidad de la iniciativa en cuanto a flexibilidad espacial y flexibilidad temporal.

1.1.1. *eLearning*

En la actualidad (2019), se denomina *eLearning* de forma genérica a toda iniciativa de formación que utiliza de alguna manera Internet como medio formativo. En cuanto al concepto de presencia física se refiere, el *eLearning* se define como una “forma de aprendizaje no presencial en la que suele predominar el componente asíncrono, de modo que se garantiza una absoluta flexibilidad espacial y, en función de cómo se planifiquen las iniciativas, una cierta flexibilidad temporal (Seoane-Pardo, 2014).

1.1.2. *bLearning o bLended learning*

El *Blended Learning* o formación semipresencial es compaginar la formación presencial con la *online*, habiéndose popularizado el término de formación mixta que trata de maximizar las ventajas y minimizar los inconvenientes de ambas modalidades.

Esta modalidad de aprendizaje permite la realización de actividades síncronas y asíncronas, presenciales o virtuales, individuales, por pares o grupos de diverso tamaño, además de fomentar el contacto personal ente los participantes.

La formación semipresencial tiene gran aceptación en el entorno empresarial al minimizar los costes de desplazamiento y dietas, sin eliminar por completo el factor relacional entre los propios empleados. En el entorno de la formación para el empleo, la modalidad mixta se identifica con aquella formación que combina parte presencial con parte *online* o de teleformación en una misma acción formativa, atendiendo a que la presencialidad sea igual o superior a un 20% de la duración total pues de ser inferior, ésta se encuadraría en la modalidad de teleformación. (España. Ministerio de Empleo y Seguridad Social, 2017) .

1.1.3. *dLearning o direct elearning*

El *dLearning* o *eLearning* directo, combina elementos de la formación presencial y de la formación *online*, con la característica diferenciadora de la sincronía, es decir, no es una mezcla de ambas pues se caracteriza por la presencia tanto física como virtual, teniendo lugar siempre de forma síncrona, al igual que la enseñanza presencial pero mezclando elementos y estrategias de la enseñanza presencial convencional y de la formación *online* (A. M. Seoane-Pardo, 2014).

Los principales actores que participan en la oferta de formación a distancia en España son empresas privadas que ofertan cursos de formación para trabajadores bonificables a través del Sistema de Formación para el Empleo y las universidades a través de su oferta de formación permanente y que revisaremos en los apartados siguientes.

1.2. La Fundación Estatal para la Formación en el Empleo

El Sistema de Formación para el Empleo a través de la Fundación Estatal para la Formación en el Empleo (FUNDAE), tiene como objetivo el de formar y capacitar a las personas para el trabajo, a la vez que el de actualizar sus conocimientos y competencias durante su vida profesional con el fin de dar respuesta a las necesidades del mercado de laboral y contribuir con ello al desarrollo de una economía sustentada en el conocimiento.

La FUNDAE trata de ser el punto de referencia del aprendizaje a lo largo de la vida y estar presente en todos los ámbitos de la vida económica, social y en el ámbito laboral. Los tipos de

iniciativas formativas que ofrece para dar un rápida respuesta a las distintas necesidades individuales y del sistema productivo son (España, 2015):

- Formación programada por las empresas para sus trabajadores.
- Oferta formativa de las administraciones competentes para trabajadores ocupados.
- Oferta formativa de las administraciones competentes para trabajadores desempleados.

El Sistema de formación para el empleo, además de las aportaciones del Estado a partir de los Presupuestos del Servicio Público de Empleo Estatal y del Fondo Social Europeo, se nutre principalmente de la cuota de formación profesional (0,7% sobre la base de cotización por contingencias comunes) que aportan a la Seguridad Social tanto trabajadores (0,1%) como empresarios (0,6%).

Se establecen (España, 2015) varias modalidades para la impartición de la formación profesional para el empleo, siendo éstas: formación presencial, teleformación o la combinación de ambas. Queda excluida de esta normativa, en lo que respecta a su financiación con fondos públicos (España. Ministerio de Empleo y Seguridad Social, 2017), la formación a distancia convencional con el fin de fomentar la formación *online* que converge con el desarrollo de las TIC y la garantía que ofrecen estos nuevos medios en cuanto a calidad y alcance.

En lo que respecta a los criterios que diferencian la teleformación de la formación mixta en este ámbito, se especifica en esta misma Ley que para que sea considerada formación mixta la parte presencial de la acción formativa deberá de ser como mínimo el 20% de la duración total, siendo el resto teleformación, que debe de ser impartida a través de una plataforma virtual que facilite la interactividad entre los participantes, tanto alumnos/as como tutores/as, también debe de estar preparada para la gestión de la actividad formativa, la evaluación y seguimiento del alumnado mediando una acción tutorial y exigiendo que los tutores-formadores cuenten con formación específica o experiencia en formación a distancia con el fin de cumplir con las funciones estipuladas en la orden ministerial citada.

El crédito dispuesto por las empresas que realizó formación en 2017 ha sido de 517,1 millones de euros, una cantidad algo superior a la de 2016, y que supone un 65,8% del crédito total sobre el que podían bonificarse cuotas de la Seguridad Social.

En 2017, a través de este sistema se formaron a 4.017.000 de participantes con un total de 63.822.032 horas de formación de las cuales el 41% se impartió en la modalidad de teleformación y el 4% en modalidad mixta, tal y como se puede apreciar en el Figura 1, aumentando año tras año el porcentaje de formación mixta y teleformación sobre el de la modalidad presencial.

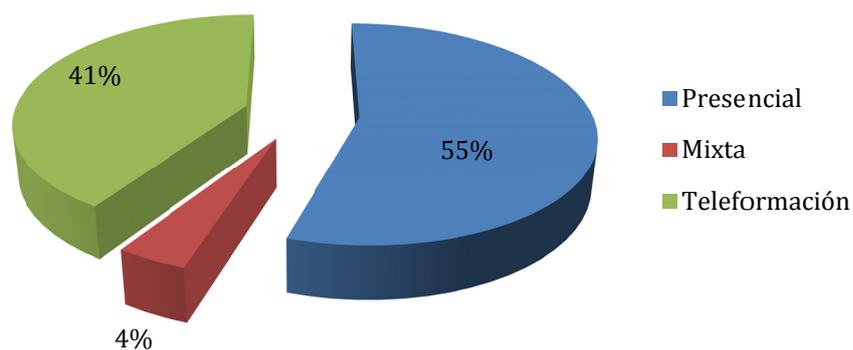


Figura 1 *Horas de formación a través de FUNDAE según modalidad de impartición*

Fuente: Series estadísticas de la FUNDAE (2017).

<https://www.fundae.es/Observatorio/Pages/Series-Estadisticas.aspx>

Las actuales normativas que imposibilitan la bonificación a través de este sistema de la formación a distancia tradicional suponen un incentivo adicional para potenciar la teleformación sustentada por el desarrollo de las nuevas tecnologías y la base de que estos nuevos medios propician una mayor calidad (España. Ministerio de Empleo y Seguridad Social, 2017).

1.3. Las universidades y la formación permanente en España

La Formación Permanente es una de las funciones de la Universidad a través de la cual y de forma ágil y rápida dan respuesta a las necesidades de formación de los ciudadanos, ya que la formación a lo largo de la vida, es parte de su primera misión (Ministerio de Educación, 2011).

Desde las primeras Declaraciones sobre educación (Bolonia, 1999; Lisboa: 2000; Praga: 2001; Berlín: 2003; Bergen: 2005; Londres: 2007; Lovaina, 2009), se puso en valor la relevancia de la formación permanente en el entorno universitario dentro del contexto europeo a través de la configuración del Espacio Europeo de Educación Superior, siendo éste un hecho relevante que apoya la importancia de la oferta de formación continua en este entorno.

Las universidades españolas ofertan gran cantidad de programas formativos con certificación propia y reconocida tanto social como profesionalmente. La ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales regula además de los ciclos formativos oficiales, la oferta formativa propia clasificándola en: másteres, diplomas de postgrado, títulos de experto o especialista, diplomas o certificados de extensión universitaria, certificados de formación específica o continua, etc. (España, 2007). Es a través del acuerdo del pleno del Consejo de Universidades del día 6 de julio de 2010, refrendado por la conferencia general de política universitaria en su sesión del día 7 de julio de 2010, dónde se establecen las líneas generales en cuanto a criterios y características de las formaciones ofertadas para con ello facilitar una

clasificación coherente y el reconocimiento entre las distintas Universidades en cuanto a denominación, titulaciones y certificaciones.

Se establece en el informe Estrategia Universidad 2015, Contribución de las universidades al progreso socioeconómico español (Ministerio de Educación, 2011), que la formación permanente debe de ser lo suficientemente flexible como para adaptarse a las necesidades de los individuos o colectivos interesados, e incluyéndose bajo esta denominación los títulos propios de máster, diploma de postgrado, experto, especialista, e incluso los cursos cortos y los de extensión universitaria así como los de reciclaje, formación ocupacional, *in-company* o a medida, pudiendo impartirse a través de matrícula abierta o bajo demanda.

En el mismo informe, se establecen como objetivos de la formación permanente atender las nuevas necesidades formativas de la sociedad tanto a nivel personal como laboral, estableciendo criterios de calidad y sistemas de acreditación de la misma e implicando a las propias universidades en ello como una más de sus funciones básicas que, a partir de las posibilidades que ofrecen las TIC, favorezcan la conciliación de la actividad laboral, la formación y la vida familiar.

Se puede concluir a partir de lo expuesto, la relevancia de la formación permanente en el ámbito universitario así como la necesidad de unos criterios que garanticen la calidad y acreditación de la formación impartida y el hecho de que la aplicación de las TIC puedan favorecer la conciliación de la formación con la actividad laboral y la vida familiar impulsando con ello la formación *online*.

1.4. Evolución de la formación *online*

En la evolución de la formación a distancia, teleformación, enseñanza semipresencial, formación *online*, e-learning, etc. (consultar el Anexo 1 para un detalle terminológico) que se ha dado en los distintos ámbitos formativos de la sociedad, bien en instituciones de formación superior, bien en formación continua para empresas, se vislumbran tres enfoques diferentes en función del periodo de implantación: en los periodos iniciales el enfoque era tecnológico, basado en que la sofisticación del entorno tecnológico proporcionaría la calidad del proceso de construcción del conocimiento, en fases posteriores el enfoque fueron los contenidos bajo la creencia de que unos materiales altamente sofisticados proporcionarían la calidad, mientras que en una etapa más avanzada el enfoque ha sido el metodológico, centrado en el alumnado y que partiendo de criterios pedagógicos basa la calidad en la adecuada combinación de la tecnología, la función pedagógica y los aspectos organizativos del proceso (Salinas, 2004).

Al respecto de la evolución de la formación a distancia, Barberá (2008), citado por Fernández-Jiménez (2015), plantea tres etapas en el uso educativo del E-learning, una primera etapa centrada en la tecnología que repercute en la gran inversión realizada por las instituciones en cuanto a los medios necesarios para su puesta en marcha, una segunda etapa tecno-pedagógica centrada en la elección de la plataforma teledocente y una tercera focalizada en el uso pedagógico del E-learning, tal y como se expone en la Figura 2 dónde se muestra el esquema de la evolución de la formación a distancia.

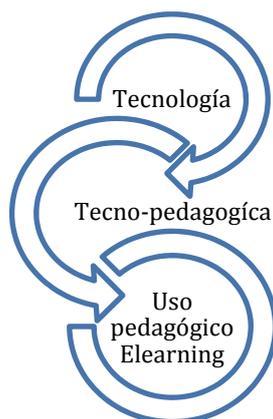


Figura 2 *Evolución de la formación a distancia*
Adaptado de Barberá (2008)

En otros casos, las etapas del rápido desarrollo de la formación asistida por medios tecnológicos han sido identificadas como “generaciones” (Seoane Pardo y García Peñalvo, 2007) siendo la primera de ellas la focalizada en el desarrollo de entornos tecnológicos y contenidos digitales que ha evolucionado hacia una preocupación por el “modelo” de e-learning y, en consecuencia hacia el desarrollo de estrategias de implantación e interoperabilidad de entornos de formación *online* que buscan un modelo de eficiencia y calidad, sin embargo en esta segunda generación, los resultados de aprendizaje no fueron los deseados al tratar de disminuir la intervención de los docentes, de forma que se hace necesario evolucionar hacia una nueva generación en la que se tenga en cuenta “que el factor humano en la formación *online* desempeña un papel crucial, no sólo desde el punto de vista de la planificación y el diseño estratégico, sino especialmente como elemento presente en todos los estadios del itinerario formativo” (Seoane Pardo y García Peñalvo, 2007).

1.5. La calidad en la formación *online*

Tras estas etapas, que definen la evolución de las instituciones a través de sus intereses y objetivos en cada una de ellas, la concepción de la calidad del e-learning también ha evolucionado a lo largo del tiempo.

En el artículo “*Issues in Distance Learning*”, Sherry (1996), revisa los factores de éxito o fracaso de los sistemas de formación a distancia siendo los más relevantes: a) la influencia de las teorías del aprendizaje a distancia en el diseño instruccional, b) la redefinición de los roles de los docentes en este modelo formativo y la necesidad de equipos con diversos perfiles profesionales, c) la selección de medios tecnológicos, d) los métodos y estrategias para aumentar la interactividad y el aprendizaje activo, e) las características del alumnado, f) las cuestiones operativas y de gestión, y g) la mediación docente y el apoyo al alumnado.

Para el Grupo de investigación en interacción y eLearning de la Universidad de Salamanca (Seoane-Pardo, García-Peñalvo, Nieto-Bosom, Fernández- Recio, y Hernández-Tovar, 2006, p. 43), la calidad en e-learning se define como:

“La efectiva adquisición de una serie de competencias, habilidades, conocimientos y destrezas por parte de un conjunto de alumnos, mediante el desarrollo de contenidos de aprendizaje adecuados, impartidos a través de unas herramientas web eficientes y con el apoyo de una red de servicios añadidos, cuyo proceso -desde el desarrollo de los contenidos hasta la adquisición de las competencias y el análisis de la intervención formativa en su conjunto- está garantizado por un exhaustivo y personalizado proceso de evaluación y certificación, y monitorizado por un equipo humano que ejerce una labor tutorial integral durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje”.

Con la evolución de la formación en red, se redefinen las variables críticas de calidad, pasando a un segundo plano la tecnología o el tipo de plataforma teledocente y dejando paso a otras variables como: a) el soporte institucional o los aspectos organizativos, b) las competencias tecnológicas, c) el que se centre en el estudiante, d) las E – actividades, e) las funciones del tutor, f) el papel del estudiante, g) los modelos de evaluación , h) el entorno tecnológico, i) la comunicación e interacción y las herramientas destinadas a ese fin, j) la metodología y la estrategia didáctica, k) los contenidos, y l) el sentido de pertenencia a, y la sociabilización (Cabero-Almenara y Lorente-Cejudo, 2007).

Montesinos-Sanchis (2014), citando a Lupion (2010) y Moore (2011), indica que ambos coinciden en que la calidad de los procesos de aprendizaje en las universidades virtuales no solo depende de la tecnología, sino también de la calidad de los contenidos desarrollados y de la calidad en el proceso de tutorización a través de la atención a las dudas de los discentes.

Tras esta breve revisión, se podrían sintetizar los criterios de calidad de la formación *online*, tal y como se muestra en la Figura 3, en que el medio tecnológico que la soporta sea eficiente e intuitivo, que exista una red de servicios de apoyo al alumnado que le aporte valor

añadido, que los contenidos sean adecuados al objeto del curso, que el modelo metodológico favorezca la adquisición de las competencias, habilidades y destrezas definidos, que se dé un proceso de evaluación exhaustivo y de certificación de la acción formativa y por último, y común en todos los autores citados, un adecuado y personalizado proceso de tutorización de los estudiantes, que los acompañe en su experiencia formativa, que propicie la interactividad y el aprendizaje activo y que los apoye y resuelva sus dudas. Así pues, se puede afirmar que la tutorización y el papel del tutor es una variable relevante a la hora de evaluar la calidad de una acción formativa asistida por medios tecnológicos.

Criterios de calidad en formación a distancia	Herramientas tecnológicas eficientes
	Apoyo de servicios añadidos
	Contenidos de aprendizaje adecuados
	Modelo metodológico
	Evaluación y certificación
	Tutorización

Figura 3 *Criterios de calidad en la formación a distancia*

Una vez establecidos los criterios de calidad de la formación *online*, habría que preguntarse de qué manera medirlos y la forma más habitual, tanto en los entornos universitarios como en la formación para el empleo, es la utilización de cuestionarios de satisfacción en los que además de preguntar al usuario por su nivel de satisfacción general con el curso, se pregunta por el resto de factores descritos, y en lo que respecta a los resultados académicos, siempre y cuando exista un proceso de evaluación de la efectiva adquisición de competencias, habilidades, conocimientos y destrezas, también se podría afirmar que es un indicador de la calidad del proceso de formación.

1.6. Propósito y objetivos de investigación

Tras revisar las etapas, que definen la evolución de las instituciones a través de sus intereses u objetivos en cada una de ellas sobre la formación *online*: tecnológica, tecnopedagógica y pedagógica, y la propia evolución de los criterios de calidad de la misma, tal vez sea posible afirmar que se está ante un nuevo enfoque en la que el interés u objetivo principal de las instituciones está centrado en la calidad del proceso de mediación e intervención de los actores humanos y la efectiva adquisición de competencias, destrezas y conocimientos de los participantes como medida indiscutible de la calidad de la formación a través de medios tecnológicos. Esta nueva visión pone el foco en las personas y en como las competencias y habilidades de los actores de este nuevo escenario pueden facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado y aumentar con ello la calidad de la formación *online* pues la

tecnología en el entorno cotidiano ya no es una novedad, tampoco lo es en el entorno de la formación, ni tan siquiera en la formación presencial dónde se combina la presencialidad con medios de apoyo virtuales dónde los estudiantes pueden encontrar los materiales de apoyo, realizar las entregas de trabajos, comunicarse con los profesores, etc. incluso a edades muy tempranas dónde los libros dejan paso a los dispositivos electrónicos y muchas comunicaciones, evaluaciones y entregas de trabajos se realizan a través de medios virtuales. También en la formación superior proliferan las universidades virtuales y en las que siguen abogando por la presencialidad, sino en exclusiva en una gran parte, existen campus virtuales y una parte importante de la interactividad se produce a través de esos medios y, si se habla de la formación para el empleo, la virtualización se está imponiendo dadas las ventajas que suponen el no tener que desplazarse y la flexibilidad horaria que ofrece.

La necesidad de formación permanente a los largo de la vida es un hecho y las posibilidades que ofrece la formación *online* también, así pues, la presente investigación pretende centrarse en estudiar las buenas prácticas en la tutorización *online*, como respuesta a las necesidades y dificultades de los estudiantes y como indicador de calidad en el e-learning y las competencias que deben reunir los profesionales que se dedican a ello, por lo que se estudiará el proceso de tutorización que se lleva a cabo en diferentes cursos, las funciones que realizan los tutores y las competencias que necesitan para ser excelentes en su trabajo cotidiano pues “una vez puesto en marcha el curso de formación, las interacciones formador-alumno determinarán en buena parte la calidad de las experiencias de aprendizaje que se ofrecen” (Marcelo, Puente, y Palazón, 2003).

En base a lo anterior, se plantea como propósito de esta investigación o *statement of purpose*, la declaración de intenciones que focaliza el tema central y dirección del proyecto (Saldaña 2011), el estudio del desempeño profesional de los tutores/as en el proceso de tutorización de cursos *online* como respuesta a las dificultades a las que se enfrenta el alumnado y las competencias y habilidades que se movilizan para ello y cuyo fin último es que el estudiante finalice exitosamente el programa, con el objetivo de identificar y describir los factores e indicadores que más contribuyen a ello en base a los casos estudiados y determinar cuál es el modelo óptimo de tutorización en la formación *online*.

A partir del propósito de la investigación se plantean como objetivo general y pregunta de investigación:

Objetivo general: Describir, explorar y explicar cómo y por qué un modelo tutorial centrado en el alumnado y las competencias de los tutores *online* son un factor determinante en

el apoyo al autoaprendizaje y motivación del alumnado de cursos a distancia o semipresenciales y un elemento clave en la calidad percibida del medio formativo.

Pregunta de investigación general: ¿Cómo y por qué el modelo tutorial empleado y las competencias del tutor a distancia son factores determinantes en el proceso de autoaprendizaje y motivación del alumnado de cursos a distancia y un elemento clave de la calidad del curso impartido?

La concreción de objetivos específicos y preguntas de investigación dirigen la atención a los aspectos a examinar dentro de los límites del estudio definiendo con ello los parámetros y el camino a seguir en la consecución del objetivo general, siendo los siguientes, los objetivos específicos y preguntas de investigación que persigue este estudio:

Objetivo 1: Realizar un análisis documental bibliográfico sobre formación *online* para describir los conceptos implicados en el proceso de tutorización.

P.1. ¿Cómo se describe en la literatura la interacción tutorial en la formación *online*?

Objetivo 2: Describir y analizar las dificultades a las que se enfrenta el alumnado de formación *online* que afectan al proceso de tutorización.

P.2. ¿A qué dificultades se enfrentan los estudiantes y cómo afectan al proceso de tutorización?

Objetivo 3: Describir y analizar las actividades y acciones que se realizan durante el proceso de tutorización *online*.

P.3. ¿Qué actividades y acciones se realizan durante el proceso de tutorización y por qué se llevan a cabo?

Objetivo 4: Describir y analizar las competencias del tutor/a *online* que éste necesita para realizar un trabajo excelente.

P.4. ¿Qué competencias destacan en el trabajo de tutorización?

Objetivo 5: Evaluar la importancia que otorga el tutor a las competencias en inteligencia emocional en su trabajo diario.

P.5. ¿Qué competencias son más valoradas por el tutor *online* en el proceso de tutorización?

Objetivo 6: Analizar las interrelaciones entre las dificultades de los estudiantes *online*, el modelo de tutorización, las competencias del tutor y la percepción en la calidad del curso *online*.

P.6. ¿Cómo y de qué manera se interrelacionan las dificultades de los estudiantes *online*, el modelo de tutorización, las competencias del tutor y la percepción en la calidad de un curso *online*?

Objetivo 7: En base a la investigación realizada, desarrollar un modelo de tutorización fundamentado en la gestión de la inteligencia emocional como competencia distintiva en la docencia *online* para la mejora de la gestión del proceso enseñanza-aprendizaje.

P.7. ¿Cómo se enfocaría un proceso de tutorización fundamentado en la gestión de la inteligencia emocional como competencia distintiva en la docencia *online* para la mejora de la gestión del proceso enseñanza-aprendizaje?

Este trabajo se estructura en siete capítulos. En el primero de ellos, se ha expuesto cuál ha sido el origen del presente estudio, estableciendo el propósito y los objetivos concretos del mismo. En el segundo capítulo, se expone el marco teórico que fundamenta esta investigación en el que se revisa en qué consiste el proceso de tutorización, cuál es su utilidad, qué funciones realizan los tutores/as *online* como respuesta a los problemas a los que se enfrenta el alumnado *online*, para abordar por último, las competencias que los tutores/as deben de poseer a la hora de ejercer profesionalmente su labor. En el tercer capítulo, se desarrolla el marco conceptual que guiará la toma de datos así como el posterior análisis de los mismos. En el cuarto capítulo, se abordan la justificación metodológica de la presente investigación para continuar en el capítulo siguiente especificando el diseño de la investigación seguido, la aproximación metodológica, la técnica de toma de datos, la selección de la muestra, los aspectos éticos y de calidad observados así como la descripción de la estrategia seguida en el análisis de los datos y la interpretación de los mismos. En el sexto capítulo, se exponen los resultados de la investigación, finalizando este trabajo con un último capítulo en el que se exponen las conclusiones del estudio, las limitaciones del mismo y las líneas futuras de investigación.

2. Marco teórico del estudio

El referente teórico es el compendio de lecturas abordadas para encuadrar el diseño de la investigación, los conceptos que le sirven de soporte para elaborar las preguntas de investigación y articular un marco conceptual para el estudio, haciéndolo operativo, siendo objetivo de la presente investigación, analizar la bibliografía disponible sobre formación *online* para describir los conceptos implicados en el proceso de tutorización.

2.1. La tutorización *online* y el papel del tutor

Definir qué es la tutorización *online* va a permitir dirimir que interacciones y funciones va a desarrollar el docente o tutor/a en el proceso de tutorización en entornos de aprendizaje virtuales, con los matices que se puedan deber al modelo metodológico o a la estrategia didáctica elegida en la iniciativa formativa.

Tal y como se exponía en la introducción de este trabajo, la tutorización en entornos de formación *online* es una variable relevante a la hora de evaluar la calidad de este medio formativo, según la define Padula Perkins (2002) es la relación orientadora, ejercida por el docente o docentes, hacia los alumnos con el fin de que comprendan los contenidos, entiendan los descripciones procedimentales en cuanto a la realización de trabajos, actividades o autoevaluaciones, y ante todo supone la aclaración de las dudas puntuales y de forma personalizada. Esta definición permite vislumbrar de forma general, que la tutorización en entornos *online*, además de fomentar una relación personal entre tutores/as y estudiantes debe de integrar al alumnado en el entorno tecnológico, explicar los procedimientos establecidos así como, orientar hacia la comprensión de los contenidos, atendiendo de forma personalizada las dudas que surjan. Llorente-Cejudo (2006) añade a esta definición el término de “proceso de orientación” lo que pone de manifiesto que no se trata de una intervención puntual sino que persiste a lo largo de la acción formativa con el fin de alcanzar los diferentes objetivos explicitados o bien “simplemente la superación del aislamiento que estos entornos producen en el individuo, y que son una de las principales causas de la alta tasa de abandono en este modelo formativo”, situación que no suele producirse al inicio, sino más bien tras cierto tiempo de trabajo autónomo.

En el entorno de cursos *online*, que se basan en modelos de aprendizaje colaborativo, Gutiérrez (2008) define la tutorización como “la mediación colaborativa en la construcción del conocimiento y en la creación de un ambiente en el que se perciba con claridad la dimensión o presencia social en el proceso”, siendo, en este caso, el modelo metodológico el que necesariamente define la tutorización como mediación y presencia social del tutor.

López Martínez (2009), define la tutorización *online* como “la tarea que consiste básicamente en hacer un seguimiento día a día del trabajo de los estudiantes, que compartiendo en muchos aspectos las funciones de un tutor presencial, difiere de esta ya que algunas de sus tareas diarias son específicas y condicionadas por el entorno de comunicación en el que se desarrollan este tipo de cursos”. Este autor introduce como elemento el entorno de comunicación como condicionante que impone diferencias destacables frente a la tutorización presencial y no solo el modelo metodológico utilizado, destacando, la importancia del seguimiento de los estudiantes.

Seoane-Pardo (2014) define la tutorización *online* como “la acción docente compuesta por el conjunto de actividades que los docentes llevan a cabo como parte del proceso formativo”, definiendo distintos roles docentes como: tutor académico, tutor psicopedagógico y tutor personal, que según el autor, bien pueden ser desempeñados por un único profesional o por varios, según la extensión y complejidad del curso o bien del número de estudiantes.

Así pues, se puede definir la tutorización *online*, en base a los conceptos claves desarrollados en los párrafos anteriores como un proceso de orientación, facilitación, guía y seguimiento del estudiante, fomentado a partir del establecimiento de una relación personal entre tutores y estudiantes, que incluye diversas actividades cuyos objetivos son la integración del estudiante en el entorno tecnológico, la comprensión de los procesos, mecánica del curso y evaluación y la asimilación de los contenidos docentes con el fin último de que el estudiante finalice el curso satisfactoriamente y adquiera las competencias, destrezas y habilidades definidos como objetivos formativos.

El modelo de tutorización *online*, es decir las actividades que éste conlleva, pueden variar en función del modelo institucional, de la organización, planificación y duración del curso, de su complejidad, del modelo metodológico, del número de estudiantes e incluso de la propia sensibilidad del tutor/a hacia las necesidades y dificultades particulares a las que se puede enfrentar cada estudiante en su proceso de aprendizaje, si bien hay un consenso general en la relevancia de la tutorización en entornos *online* y la necesaria profesionalización de este docente como garantía de calidad de este modelo formativo (Seoane-Pardo y García-Peñalvo, 2007).

En un entorno virtual de aprendizaje, la función del profesor o docente es distinta a la de la clásica formación presencial pero no menos importante y tal y como expone Fernández-Jiménez (2015), “no se podría plantear una formación a distancia sin que estuviera presente la figura del tutor” dado el relevante papel que adquiere ya que se requiere que el docente no sea un mero transmisor de conocimientos sino “un tutor en el sentido literal del término, es decir un profesor que adopte el rol de mentor y facilitador del aprendizaje” (Blázquez Entonado y Díaz,

2009) que acompañe al estudiante en su proceso formativo, atento a sus carencias y necesidades, y que actúe como mediador entre el entorno tecnológico, los recursos y el estudiante pues, una de las funciones principales de la tutorización *online* es atender y gestionar las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes para que éstos puedan evolucionar adecuadamente a lo largo de la actividad formativa y consigan alcanzar los objetivos establecidos, evitando con ello el desaliento, la frustración, la pérdida de motivación y por último el abandono o deserción del curso ya que en los contextos *online*, a pesar de la excelencia de los recursos formativos, de lo intuitivo del entorno tecnológico y de la adecuada organización del curso, nada sustituye a la acción docente de tutorización y a la interacción humana (A. M. Seoane-Pardo, 2014).

En el desarrollo y puesta en marcha de una acción formativa *online*, dado en muchos casos la complejidad de la misma, se establecen distintos perfiles profesionales en base a la función que desempeñen: desarrollo de materiales y estructuración didáctica, organización en el entorno tecnológico, planificación y estructuración temporal, gestión administrativa, interacción con los participantes y evaluación de la acción formativa, distinguiendo entre docente, tutor o mentor y estableciendo distintos niveles de reconocimiento profesional entre ellos (Ardizzone y Rivoltella, 2006). Se establece pues, una diferenciación entre los distintos perfiles profesionales, siendo los docentes los creadores de los materiales, contenidos y actividades y los que planifican y diseñan el curso así como los encargados de desarrollar la metodología utilizada, mientras que los tutores virtuales se encargarían de la mediación entre los alumnos, y docentes, y los contenidos y el aprendizaje (Sherry, 1996; Castrillo de Larreta-Azelain, García-Cabero, y Ruipérez, 2007; Yot-Domínguez y Marcelo-García, 2013).

Seoane-Pardo (2014), rechaza la idea de diferenciar entre docente o tutor abogando por un único perfil profesional que puede adoptar diferentes roles y al que se le denomina docente *online* o docente virtual, que además tiene atribuciones docentes, manteniendo estas atribuciones y vínculos con las de otros perfiles como el técnico, el de planificación del aprendizaje, el de desarrollo de contenidos, etc. y que se encarga además del trabajo diario con los estudiantes, descartando con ello un modelo de producción industrial de contenidos empaquetados en el que las labores de tutorización son realizadas por los llamados tutores *online* que son perfiles de soporte docente.

Este trabajo se va a centrar en describir y analizar las actividades y acciones que se realizan durante el proceso de tutorización *online*, ejercidas por el profesional o figura docente, denominado en este ámbito formativo como tutor (Bawane y Spector, 2009; Smith, 2005; Denis, Watland et al., 2004; McPherson, Nunes y Zafeiriou, 2003; Reid, 2002, 2003; Barker 2002a,

2002b; Goodyear, Salmon et al., 2001; citados por Yot-Domínguez y Marcelo-García, 2013). En la literatura podemos encontrar otras denominaciones como e-profesor (Fernández Rodríguez, 2002) citado por Blázquez Entonado y Díaz (2009) o docente *online* o virtual Seoane-Pardo (2014) si bien en este trabajo se va a denominar a este profesional como tutor *online* en base al medio a través del cual ejerce su cometido.

La característica clave del tutor *online* es que es el encargado de interactuar con el alumnado y por lo tanto es el elemento visible y tangible de la acción formativa, actuando como representante de la institución promotora del curso, del equipo docente, del técnico y de todos los elementos que forman parte de ésta, con independencia de que además del proceso de tutorización sea el responsable del desarrollo de contenidos, la planificación didáctica, etc. pues “su papel (un papel de importancia crucial) consiste en ayudar y apoyar a los que aprenden, que, en la medida de lo posible, tomen las riendas de su propio aprendizaje” (Vásquez, 2007), de lo que se entiende que el proceso de tutorización debe de ir más allá de las acciones o actividades propiamente instrumentales, siendo el medio de atención, gestión y solución a los problemas y retos generarles, particulares y personales de los estudiantes que serán tratados en el apartado siguiente.

2.2. Las dificultades de los estudiantes *online*

Existen ciertas actividades de tipo organizativo, técnico y académico o pedagógico que son previas al proceso de tutorización propiamente dicho y que constituyen una parte esencial de la actividad formativa, si bien este trabajo pretende centrarse en el proceso de orientación, facilitación, guía y seguimiento del estudiante, fomentado a partir del establecimiento de una relación personal entre tutor y estudiante y que, ante todo, debe de suponer la atención personalizada y la gestión de las dificultades a la que se enfrenta el participante en su proceso formativo, evitando con ello y, en la medida de lo posible, el abandono del curso, problema destacado de este medio formativo (Fernández-Jiménez, 2015).

En un estudio de Hara y Kling (1999), citado por Borges (2005), se demostró que el principal problema del alumnado con el que tenían que lidiar los tutores *online* era la frustración, si bien, inicialmente se pensó que el aislamiento sería lo que más afectaría al estudiante.

A partir de observaciones y entrevistas analizaron qué factores de frustración sufrían los estudiantes que dificultaban su aprendizaje y menguaban su nivel de implicación. El autor clasifica el origen de los factores causantes de frustración en tres áreas: el propio estudiante, el docente y la institución:

En cuanto a los factores de frustración relacionados con el propio estudiante, Borges (2005) identifica los siguientes:

- Tiempo de dedicación
- Expectativas y matriculación
- Estrategias y destrezas
- Colaboración
- Canales de ayuda
- Factores añadidos

Entre los factores de frustración relacionados con el propio docente y la intervención tutorial que éste lleva a cabo, Borges (2005) cita los siguientes:

- Su propia formación y capacitación
- Respuesta a los estudiantes
- Presencia en el aula
- Claridad en las indicaciones
- Cercanía y flexibilidad
- Interacción y colaboración

Y por último, Borges (2005) identifica los factores de frustración del estudiante relacionados con la institución o empresa promotora de la acción formativa:

- Ayuda técnica
- Capacitación del docente en línea
- Organización del curso
- Orientación y apoyo al estudiante
- Expectativas y matriculación
- Situación del estudiante
- Trámites administrativos
- Formación preliminar al estudiante

Cabría preguntarse si la frustración de los estudiantes *online* es un problema en sí devenido por los factores descritos en los puntos anteriores o bien, se podría pensar, que en algunos de los casos, es el resultado lógico de la ineficiente gestión de las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes *online*: “frustraciones que no eran casuales, sino que se debían a acciones o carencias por parte de los agentes de la formación, es decir, del propio estudiante, del docente y de la institución” (Borges, 2005).

Describir y analizar las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes en los entornos de aprendizaje virtuales puede propiciar el diseñar un proceso de tutorización focalizado en prevenir y dar respuesta a los retos a los que tienen que enfrentarse los alumnos/as de cursos *online*, de ahí el interés de la cuestión para este estudio.

Al respecto de las dificultades más recurrentes de los estudiantes *online*, el evidenciar que no se dispone de suficiente tiempo para el correcto seguimiento de la acción formativa, es un problema que se manifiesta en muchos estudiantes, resultado de una incorrecta planificación temporal de las actividades docentes o bien por una sobrecarga de trabajo en el puesto laboral, las obligaciones familiares y sociales, (Borges, 2005; Vásquez Martínez y Rodríguez Pérez, 2007; Romero y Barberà, 2013).

En este entorno de formación, la gran mayoría de estudiantes son adultos que deben de compatibilizar trabajo, familia y estudios, y que además de la falta de tiempo, deben de afrontar circunstancias sobrevenidas con las que no contaban al inicio de la formación, tales como problemas familiares o de salud, viajes inesperados, cambios de destino, etc. que le impiden el desarrollo normal de la actividad formativa (A. M. Seoane-Pardo, 2014).

En relación a la percepción que algunos estudiantes tienen al respecto de la formación *online*, existe una tendencia a pensar que la formación *online* necesita de poco esfuerzo o incluso que la implicación es mínima siendo que realmente requiere tanto esfuerzo como cualquier aprendizaje que se realice a través de otros medios (Borges, 2005), también descrito por Seoane-Pardo (2014) al indicar que en los modelos de formación *online* de calidad se exige más esfuerzo por parte de los tutores y de los estudiantes que en un curso presencial. En consecuencia, esta falsa percepción genera en los estudiantes unas expectativas irreales en cuanto al esfuerzo que requiere el abordar un curso *online* y que en algunos casos se ve agravada cuando además, el estudiante no comprueba si los contenidos, el sistema de evaluación, la metodología y los objetivos del curso convergen o se adaptan a los propios, e incluso si existen requisitos de acceso en cuanto a conocimientos previos y si los cumple, lo que según Vásquez Martínez y Rodríguez Pérez (2007) propicia la “falta de compromiso e identificación del alumno con el programa de estudio”.

La falta por parte del alumnado de estrategias, habilidades, destrezas y actitudes básicas para la formación *online* (Borges, 2005) es también un problema acuciante con el que el tutor/a del curso deberá de enfrentarse ya que se ha demostrado que son un predictor del éxito de los estudiantes *online* como señalan Smith, Murphy, y Mahoney (2003), citados por Hung, Chou, Chen, y Own, (2010). Un nivel de competencia tecnológica deficiente supondrá un grave problema en cuanto al uso de la plataforma teledocente, la realización de búsquedas en Internet

y el uso de medios tecnológicos y programas informáticos de uso habitual que son los pilares de este modelo formativo (Borges, 2005; Hung et al., 2010; Vercher-Ferrándiz, 2016). Estas carencias suponen un sobre esfuerzo para el alumnado que debe de dedicar parte de su tiempo a familiarizarse con el entorno y conseguir esas destrezas para poder abordar la formación con éxito y también un trabajo adicional para el tutor/a que además de facilitar la integración de las competencias, conocimientos y destrezas objeto del curso debe de conseguir que el alumnado sea autosuficiente en el entorno tecnológico en el que se ofrece el curso.

El desconocimiento o falta de estrategias y habilidades en relación a la comunicación en línea (Borges, 2005) se presenta como otra dificultad añadida a la que debe de enfrentarse el alumno/a ya que en el entorno de un curso *online* se ofrecen herramientas para facilitar la comunicación interpersonal entre los tutores y estudiantes tales como foros de discusión, correo electrónico, chat, mensajes instantáneos, Skype y otros medios, a través de los cuales los estudiantes pueden hacer preguntas, solventar dudas e intercambiar ideas para mejorar su aprendizaje (Hew y Cheung, 2008; Roper, 2007; citados por Hung et al., 2010).

Otro problema al que se enfrentan algunos estudiantes *online* es la deficiente capacidad para trabajar solos, es decir para el aprendizaje autónomo o autoaprendizaje (Borges, 2005; Hung et al., 2010; Seoane-Pardo y García-Peñalvo, 2007; Vercher-Ferrandiz, 2016) esta carencia conlleva que el estudiante no sea capaz de establecer sus propias metas, identificar los recursos que necesita, elegir la estrategia de aprendizaje más adecuada y autoevaluar los resultados de su aprendizaje (Knowles, 1975; citado por Hung et al., 2010). Esto se da principalmente en los estudiantes con poca o nula experiencia en aprendizaje a distancia y en consecuencia poca habilidad para “navegar” por los contenidos y estructura y falta de criterio para distinguir la información relevante de la accesoria, (A. M. Seoane-Pardo, 2014).

Dada la flexibilidad de la formación *online* y de los distintos modelos metodológicos, otra de los retos a los que deben de enfrentarse los estudiantes es que deben de dirigir su aprendizaje y tomar decisiones sobre las actividades a realizar, el tiempo de dedicación, el ritmo, la profundidad, el momento, etc. lo que implica que la autorregulación es una dimensión importante de las estrategias o destrezas que necesitan los estudiantes *online* (Stansfield, McLellan, y Connolly, 2004; citados por Hung et al., 2010).

El desconocimiento de a quién dirigirse y el medio de hacerlo para solicitar ayuda, bien sea respecto a temas administrativos, o al funcionamiento del curso o en relación a dudas sobre los contenidos, es otra de las dificultades con la que se encuentran los estudiantes, cuestión ésta que puede derivar en no poder resolver las dificultades o problemas en tiempo y forma y que aboca al estudiante a la desmotivación (Seoane-Pardo, 2014; Borges, 2005).

La escasa participación de los estudiantes en las actividades colaborativas fomenta el aislamiento y dificulta que reciban ayuda o indicaciones e incluso, que además de aprender de los materiales, lo hagan de sus compañeros (Borges, 2005). La ausencia de comunicación o participación por parte del estudiante puede ser un indicador de su falta de motivación (Seoane-Pardo, 2014).

El no tener en cuenta el coste económico añadido a la propia matrícula como el mantenimiento del equipo informático, los gastos de conexión, el desplazamiento para evaluaciones o encuentros, materiales adicionales, etc. puede llegar a suponer el abandono de la formación (Borges, 2005).

En lo que respecta a los problemas devenidos por las acciones, inacciones o carencias del tutor, algunos autores coinciden en la importancia de la formación y capacitación de estos profesionales e incluso que debieran de haber experimentado el ser estudiantes *online* antes que tutores o docentes como parte de su proceso de formación (Borges, 2005; Cunningham, McDonnell, McIntyre y McKenna, 2009; Kelly, 2009; citados por Seoane-Pardo, 2014).

La no respuesta o la respuesta tardía por parte del tutor a las dudas que les surgen a los estudiantes se presenta como una de las principales causas de frustración de los estudiantes que perciben que no tienen apoyo por parte de su formador (Borges, 2005). La ausencia o ineficiencia de la comunicación es una de las principales causas de fracaso de muchas iniciativas de formación *online* (Seoane-Pardo y García-Peñalvo, 2010).

Otra de las dificultades añadidas de la formación *online* es la esporádica o nula presencia del tutor en el aula, pues además de la acción docente a lo largo del curso, éste debe de estar presente con regularidad, dando la bienvenida, dejando mensajes con indicaciones, orientaciones y recomendaciones además de propiciar y aumentar la socialización y la empatía hacia sus estudiantes (Borges, 2005). La falta de guía o control aparente en los contextos de aprendizaje en grupo o incluso la frialdad de aprender “contra” la máquina, solo y sin contacto humano, fomenta la desmotivación del estudiante (A. M. Seoane-Pardo, 2014).

Además de la falta de presencia en el aula, el estudiante puede percibir que las indicaciones son ambiguas y poco claras al respecto de cómo empezar y que pasos debe de seguir, sobre todo al principio, aumentando con ello el desaliento del estudiante (Borges, 2005). Además de las indicaciones generales, la comunicación en línea es vital en este medio formativo y tal y como apunta Seoane-Pardo y García-Peñalvo (2010) es necesario cuidar el lenguaje y que éste sea preciso y adaptado al contexto para que produzca los efectos adecuados en el receptor.

Siguiendo con las dificultades a las que se puede enfrentar un estudiante, la excesiva rigidez en los plazos de entrega puede incluso llevarle al abandono (Borges, 2005). Pero no solo los plazos de entrega suponen un problema de falta de flexibilidad para el alumnado sino que además es también relevante que el tutor disponga de mecanismos que aporten la flexibilidad necesaria para resolver dificultades de aprendizaje y que para solventarlas se disponga de posibles soluciones y planes alternativos (Fernández-Recio, Bosom-Nieto, Hernández-Tovar y Berlanga-Flores, 2008; citados por Seoane-Pardo, 2014).

Ante una dificultad, duda o problema relacionado con la acción docente, el estudiante debería de dirigirse a su tutor/a para solicitar su ayuda, ahora bien si éste no se muestra cercano y accesible es posible que el estudiante desista de hacerlo. El tutor debe de mostrarse cercano y empático para evidenciar la accesibilidad del equipo de tutorización y fomentar con ello una comunicación fluida que permita motivar y guiar a los estudiantes (Borges, 2005; A. M. Seoane-Pardo, 2014) pero, sin llegar a sobrecargarlos regulando las comunicaciones y el flujo de información para que éstos tengan la suficiente actividad y con ello motivación pero sin llegar a saturarse (Borges, 2005).

Por último, y en lo que respecta a las dificultades a las que tiene que enfrentarse el alumnado *online* y que están relacionadas con la labor del tutor/a, el que éste no fomente la interacción y la colaboración en el grupo de estudiantes es otro problema añadido que refuerza la individualidad y el aislamiento (Borges, 2005).

Al abordar los problemas que los estudiantes *online* se encuentran y que están relacionados con la institución promotora de la acción formativa se puede identificar la falta o deficiente servicio de ayuda técnica y, que en algunos casos son los propios tutores los encargados de subsanar, a pesar de que éstos no sean las personas más adecuadas para gestionarlos, Prendergast (2003:7), citado por Borges (2005), sobre todo si no se le facilitan programas de capacitación para que adquieran las competencias necesarias no solo a nivel técnico sino también a nivel pedagógico (Borges, 2005).

Las instituciones que traten de fomentar la formación *online* en su entorno de actuación deben de ser facilitadoras y propulsoras de ésta, por ejemplo, ofreciendo programas de formación a los estudiantes para que adquieran las estrategias y destrezas necesarias para la formación *online*, además de ofrecer orientación y apoyo en este sentido, facilitar información clara sobre los programas ofertados sin generar falsas expectativas, simplificar los trámites administrativos además de saber quiénes son sus estudiantes y cuáles son sus circunstancias y necesidades para organizar adecuadamente los cursos (Borges, 2005).

A partir de un estudio del uso del e-learning en las universidades andaluzas, Cabero-Almenara y Llorente-Cejudo (2010), exponen que el 14,3% del alumnado no encontró la experiencia formativa satisfactoria debido a: a) problemas relacionados con la plataforma, b) problemas con la atención del docente o tutor, c) problemas derivados de las interacciones con los compañeros y d) dificultades relacionadas con la materia de la asignatura.

Al respecto de este estudio y entrando en más detalle, estos alumnos alegaron que la plataforma era poco intuitiva, que el docente no contestaba a las dudas de manera rápida, se le percibía desorganizado, suponía que los estudiantes eran capaces de manejar ciertos programas siendo esto poco realista y que tan solo moderaba pero no presentaba la asignatura llegando a imponer en vez de estimular el aprendizaje.

El alumnado también expuso su falta de autorregulación al no llevar el estudio al día y en cuanto a los problemas derivados de la propia asignatura expusieron que las horas de dedicación fueron más de las que creían, percibiendo una deficiente organización e instrucciones insuficientes para la entrega de trabajos así como, que no recibían retroalimentación de las entregas. También se quejaron de la falta de material adicional para ampliar los temas.

La revisión realizada en los apartados anteriores al respecto de las dificultades de los estudiantes, nos permite concretar en la Tabla 1 los problemas a los que se enfrenta el estudiante de formación *online*, presentándose con mayor incidencia y en relación a los devenidos por el propio estudiante, el *no disponer de tiempo suficiente*, las *expectativas irreales en cuanto al esfuerzo y dedicación* al curso y con un mayor número de referencias, la *falta de estrategias y destrezas para la formación online*.

En relación a los problemas devenidos por el tutor/a del curso, la *falta de formación y capacitación* y la *comunicación ineficiente* emergen como los más relevantes.

Y por último, y en relación a los problemas devenidos por la institución promotora del curso, la *ineficiente organización del curso* es el problema más destacado en la revisión realizada.

Por su pertinencia con el objeto de estudio de este trabajo y su relación directa con el Objetivo 2: 'Describir y analizar las dificultades a las que se enfrenta el alumnado de formación *online* que afectan al proceso de tutorización', y la pregunta de investigación P.2. ¿A qué dificultades se enfrentan los estudiantes y cómo afecta al proceso de tutorización?, los indicadores descritos en la Tabla 1 se incorporan al marco conceptual de este trabajo de investigación cuyo fin es dirigir la recogida de datos y su posterior análisis.

Tabla 1 *Problemas de los estudiantes de formación online vs. literatura*

Relacionados con el propio estudiante	No disponer de tiempo suficiente	Borges (2005)	Vásquez-Martínez y Rodríguez-Pérez (2007)		Cabero-Almenara y Llorente-Cejudo (2010)		Hung, M.-L., Chou, C., Chen, C.-H., y Own, Z.-Y. (2010)	Seoane Pardo y García Peñalvo (2010)	Yot-Domínguez y Marcelo-García (2013)	Romero y Barberà, (2013)	Seoane-Pardo (2014)	Vercher-Ferrándiz (2016)	
	Circunstancias sobrevenidas												
	Expectativas irreales en cuanto al esfuerzo y dedicación	Borges (2005)	Vásquez-Martínez y Rodríguez-Pérez (2007)										
	Expectativas irreales en cuanto a los objetivos del curso												
	Falta de estrategias y destrezas para la formación online												
	Desconocimiento de los canales de ayuda												
	Falta de implicación y participación												
Relacionados con el docente o tutor	Falta de motivación y actitud												
	Falta de formación y capacitación	Borges (2005)		Seoane-Pardo (2010)									
	No dar respuesta o dar respuesta tardía												
	Presencia esporádica o nula en el aula												
	Falta de claridad en las indicaciones												
	Comunicación ineficiente												
	Falta de flexibilidad												
	Falta de cercanía y accesibilidad												
	Sobrecarga del estudiante												
Falta de interacción y colaboración													
Relacionados con la institución	Falta de ayuda técnica	Borges (2005)											
	Falta de programas de capacitación del tutor												
	Falta de programas de formación preliminar al estudiante												
	Falta de orientación y apoyo al estudiante												
	Generar falsas expectativas												
	Trámites administrativos complicados												
	Desconocimiento de la situación y necesidades del estudiante												
	Ineficiente organización del curso	Borges (2005)	Vásquez-Martínez y Rodríguez-Pérez (2007)										

Adaptado: Borges et al. (2005)

Tras la identificación de los principales problemas a los que se enfrentan los estudiantes de formación *online*, habría que preguntarse cómo abordarlos para que, en la medida de lo posible, resolverlos o bien minimizarlos y es, en este caso, el tutor/a, visto como soporte, guía o acompañante del proceso de autoaprendizaje del estudiante *online*, el que debe de gestionarlos a través de las funciones tutoriales y en tres dimensiones diferentes: la pedagógica o cognoscitiva, la técnica relacionada con el uso de la plataforma virtual y herramientas tecnológicas y por último la dimensión personal del alumnado entendiendo con ello la parte personal y emocional que influye en su motivación para el aprendizaje, todo ello con un doble objetivo, que el estudiante finalice exitosamente el curso y aumentar su percepción de la calidad de la formación, tal y como se muestra en la Figura 4.

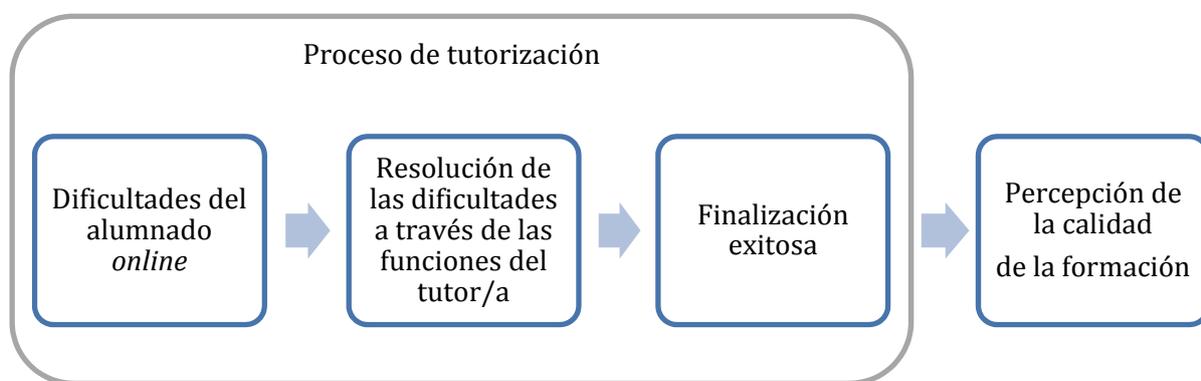


Figura 4 *Objetivo de los procesos de tutorización online*

Este sería el punto de partida para describir las acciones o funciones que debe de abordar un tutor *online* y que serán tratadas en el apartado siguiente.

2.3. Las funciones del tutor/a *online*

Tras la revisión, en el apartado anterior de los retos y dificultades a las que se enfrentan los estudiantes *online*, en este apartado se revisarán las distintas actividades y acciones que se realizan durante el proceso de tutorización *online*, clasificadas en las llamadas funciones del tutor, y que éste debe de acometer durante el desarrollo de la actividad formativa y cuya finalidad debiera ser la de orientación, facilitación, guía y seguimiento del estudiante, para responder en primera instancia, a los problemas y retos a los que se enfrenta y que pueden dificultar el normal seguimiento de la actividad formativa (Pagano, 2008).

Llorente-Cejudo (2006) y Cabero-Almenara (2004), identifican cinco funciones fundamentales en la tutorización de cursos *online*, siendo estas:

- **Función técnica:** Relacionada con el conocimiento y dominio de las herramientas informáticas utilizadas en el proceso formativo y la capacidad para transmitir ese dominio

a los estudiantes, para que éstos sean capaces de desenvolverse en el entorno tecnológico sin mayores problemas, pudiendo comunicarse a través de las diferentes herramientas (chats, foros, correo,...) para contactar con el tutor, interactuar con los otros estudiantes, avanzar a través de los contenidos, entregar trabajos y acceder a las correcciones y evaluaciones de su trabajo. Esta función tiene gran relevancia al inicio de la acción formativa y puede ser determinante para el éxito o fracaso posterior del aprendizaje por lo que es importante que los tutores atiendan estas cuestiones con rapidez.

- Función organizativa: Relacionada con la capacidad para la organización ejecutiva de la acción formativa en cuanto a planificar y estructurar coherentemente el calendario de las diferentes actividades, las normas de actuación y funcionamiento así como la coordinación entre los diferentes elementos participantes.
- Función académica: Relacionada con la labor propia de los docentes que deben dominar la materia para poder ampliar, clarificar y explicar los contenidos de la acción formativa, diseñar actividades de aprendizaje, responder a las dudas de los alumnos, evaluar el aprendizaje individual así como la acción docente en sí.
- Función social: Relacionada con la adecuada integración del estudiante en el entorno con el fin de evitar el sentimiento de aislamiento y la pérdida o falta de motivación, animando y estimulando la participación y dinamizando la acción formativa.
- Función orientadora: Relacionada con el asesoramiento, orientación y guía del estudiante en cuanto a estrategias y técnicas para el aprendizaje, recomendaciones sobre la calidad del trabajo tanto individual como grupalmente, motivación en la consecución de objetivos y revisión de los ritmos de trabajo durante el desarrollo de la acción formativa.

Otros autores como Volman (2005), incluyen un amplio espectro de funciones como la de instructor, entrenador, formador o asesor, que no necesariamente debe de ejercer un único profesional, sino que puede propiciar una especialización en cada área con el fin de crear las condiciones adecuadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje tanto individual como grupal, haciendo sugerencias a los estudiantes, desafiándolos y ayudándolos a reflexionar y a avanzar en la integración de competencias y conocimientos.

Pagano (2008), citando a García Arieto (2001:130), expone tres funciones básicas del tutor/a: la función orientadora centrada en el área afectiva, la función académica cuyo centro es el ámbito cognoscitivo y la función institucional en la que el tutor/a actúa como nexo con la institución.

En cuanto a la función orientadora, ésta debe de ser *integral*, es decir dirigida a todas las dimensiones de la persona, *universal* ya que debe de estar orientada a todos los estudiantes tutelados, *continua* pues se debe de ejercer durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, buscar la oportunidad ya que debe de adecuarse a los momentos críticos del curso como el inicio, la evaluación del aprendizaje, etc., y por último, debe de ser *participativa* involucrando a todo el equipo de tutorización que debe de estar coordinado y trabajar en pro de la consecución de las metas propuestas (Pagano, 2008).

Al respecto del área académica, Pagano (2008) expone que el tutor/a debe de determinar los conocimientos previos, las destrezas y actitudes mínimas del alumno/a mediante la función diagnóstica. El tutor/a también debe de ejercer la función informativa al trasladar al alumnado los objetivos del curso, los materiales didácticos, los recursos y el cómo utilizarlos. Debe además, de ejercer de guía del proceso de aprendizaje mostrando distintas metodologías de estudio y relacionando los objetivos y contenidos con los intereses y necesidades de los alumnos/as para justificar su utilidad. Por último, el tutor/a debe de evaluar los trabajos de los estudiantes mediante pautas de corrección acordes a los conocimientos, destrezas y actitudes objeto del programa formativo.

Por último y, en cuanto a la función institucional, el tutor/a debe de ser partícipe de la cultura de la institución que representa, elaborar informes tutoriales de evaluación de la acción docente y mantener el contacto con tutores y docentes con el objetivo de coordinarse (Pagano, 2008).

Seoane-Pardo (2014), trata de registrar todos los aspectos involucrados en la planificación, diseño e implantación de iniciativas eLearning, haciendo hincapié en que el factor humano es esencial en cualquier iniciativa formativa *online*, definiendo el conjunto de actividades o funciones que, en base a las características de cada proceso formativo, deben de poner en práctica los tutores en uno u otro momento y con mayor o menor intensidad en el proceso e tutorización de los estudiantes:

- Introducción y realimentación: Presentación del plan de trabajo, las actividades y los procesos de interacción, evaluación, etc. así como la retroalimentación de cada uno de los procesos significativos del grupo o de un estudiante en concreto.
- Distribución y seguimiento de tareas: Elección, en base a la experiencia y conocimiento del grupo, de las dinámicas de interacción, actividades individuales o grupales y las estrategias adecuadas para conseguir las competencias y destrezas previstas.

- Gestión de dinámicas de comunicación: Resolución de dudas individuales o en grupo, moderación de discusiones o procesos de reflexión crítica o comunicación de información de diversa índole, privada o pública.
- Mediación y estimulación: Estimulación, persuasión y aliento constante por parte del tutor para minimizar o resolver las dificultades que puedan acaecer evitando la desmotivación del estudiante o grupo.
- Crear empatía (êthos) y un clima de trabajo confortable: Desde el enfoque del liderazgo el docente debe modular o moderar los flujos de aprendizaje promoviendo un espíritu de trabajo y propiciando la sensación de pertenencia a un grupo, contribuyendo con ello a incrementar el compromiso y a desarrollar la necesaria empatía para que se produzca un clima de aprendizaje fructífero.
- Recopilar conocimiento: Transformar la información en conocimiento a través de la conversión en competencias y destrezas y habilidades concretas.

En muchas de las funciones descritas se pueden apreciar dos dimensiones, la de la tutorización grupal, es decir aquellas acciones que se realizan de forma general y que van dirigidas a todo el grupo en su conjunto y la dimensión personal que serían aquellas actividades y acciones encaminadas a la atención personalizada de un estudiante concreto. Todas estas acciones se pueden concretar en la Tabla 2 que por su pertinencia con el objeto de estudio de este trabajo y su relación directa con el Objetivo 3: ‘Describir y analizar las actividades y acciones que se realizan durante el proceso de tutorización *online*’, y la pregunta de investigación P.3. ¿Qué actividades y acciones se realizan durante el proceso de tutorización y por qué se llevan a cabo?, los conceptos e indicadores siguientes se incorporan al marco conceptual de este trabajo de investigación para su exploración en profundidad.

El fin último que persiguen las acciones o funciones que un tutor desarrolla a lo largo del proceso de tutorización es que los estudiantes adquieran las competencias, destrezas y habilidades descritas en la acción formativa, y finalicen el curso con un alto nivel de satisfacción, aunque el hecho de que se definan y concreten las funciones o tareas a realizar por el tutor del curso no implica que éstas se realicen con total eficiencia y eficacia, para que esto sea así es necesario que el tutor posea una serie de competencias que serán determinantes en la excelencia de su trabajo, pues “de su buen hacer, depende por encima de otros factores, el éxito de las acciones formativas” (Seoane-Pardo, 2014), cuestión que se revisará en el siguiente apartado.

Tabla 2 *Funciones de los tutores online*

Función Técnica	<p>Introducir al estudiante en el entorno tecnológico de formación.</p> <p>Facilitar un manual de uso del entorno.</p> <p>Aconsejar y ofrecer apoyo técnico.</p> <p>Gestionar las herramientas del entorno tecnológico.</p> <p>Incorporar y modificar materiales.</p> <p>Mantener contacto con el administrador del sistema.</p>
Función Organizativa	<p>Establecer la programación y calendario del curso.</p> <p>Definir y establecer las normas de funcionamiento del curso.</p> <p>Flexibilizar las entregas de los estudiantes.</p> <p>Coordinar el equipo docente y su participación en el curso.</p> <p>Organizar las actividades de aprendizaje y facilitar la coordinación entre los participantes.</p> <p>Realizar las tareas administrativas propias del proyecto de formación así como la evaluación de la calidad del mismo.</p>
Función Académica	<p>Dar información, extender, clarificar, explicar los contenidos y resolver dudas.</p> <p>Brindar retroalimentación constante y rápida a los estudiantes.</p> <p>Asegurarse de que los estudiantes alcanzan el nivel adecuado.</p> <p>Diseñar actividades formativas específicas.</p> <p>Resumir los debates en grupo y las aportaciones a los mismos.</p>
Función Social	<p>Dar la bienvenida a los estudiantes.</p> <p>Animar y estimular la participación.</p> <p>Integrar y conducir las intervenciones.</p> <p>Proponer actividades para facilitar el contacto entre los participantes.</p> <p>Dinamizar la acción formativa y el trabajo en red.</p> <p>Controlar y evitar el aislamiento y la sensación de soledad del alumnado.</p>
Función Orientadora	<p>Asesorar sobre el trabajo de estudiante y la calidad del mismo.</p> <p>Informar al estudiante sobre sus progresos.</p> <p>Facilitar técnicas y metodologías de estudio.</p> <p>Orientar ante las evaluaciones.</p> <p>Asegurarse de que el alumnado avanza a buen ritmo.</p> <p>Motivar y animar a los estudiantes para el trabajo.</p> <p>Ayudar a superar las eventuales dificultades.</p>

Adaptado de Llorente-Cejudo (2006) y Cabero-Almenara (2004)

2.4. Las competencias del tutor/a online

Una vez definidas las dificultades más comunes a las que se enfrentan los estudiantes de formación *online*, vistas las funciones, roles y acciones que el tutor/a debe de ejercer, adoptar o ejecutar en el proceso de tutorización y que dependen del modelo pedagógico, de la filosofía de la institución, del número y características particulares de los alumnos y alumnas y de otras variables de menor relevancia, se hace necesario dirimir en qué se diferencia el “*hacer*” del “*buen hacer*” de un tutor *online* y es en este punto dónde aparece el término competencia, un concepto discutido en la literatura, en diferentes contextos y con diversas acepciones, definiciones y enfoques sin que se haya llegado a un consenso por parte de la comunidad científica, pues cuanto más se profundiza, más matices, variables y particularidades adquiere, pero sí procede contextualizarlo en el área de estudio de la presente investigación.

Marcelo, Puente, y Palazón (2003), exponen que un tutor de teleformación, además de una serie de características y capacidades que también deben de poseer los alumnos/as *online*, como la concienciación por la necesidad de formación continua, la responsabilidad y madurez, la disciplina en la gestión del tiempo, la automotivación en el desarrollo propio, la creatividad y capacidad de adaptación, autoestima y confianza en las propias capacidades, el equilibrio en las diversas áreas personales, la actitud positiva frente a los retos, la capacidad de esfuerzo y auto-superación y las habilidades de comunicación e interacción, debe de poseer como mínimo tres áreas de competencia:

- *Competencia tecnológica*. Relacionada con la capacidad para desenvolverse autónomamente en el entorno tecnológico en el que desarrolla su trabajo, el dominio de la herramientas que utiliza e interés por su formación continua en esta área.
- *Competencia didáctica*. Relacionada con el dominio del área de conocimientos del curso y las teorías de aprendizaje en red así como, con la capacidad para crear y diseñar materiales y actividades específicas ante problemas de aprendizaje siendo creativo e innovador, fomentando la autorregulación y la autodirección.
- *Competencia tutorial*. Relacionada con las habilidades, capacidades y competencias clave necesarias para ejercer la labor de tutorización y seguimiento del grupo de alumnos/as, siendo estas: a) habilidades de comunicación con el fin de crear un entorno social que promueva la relación entre los participantes y el sentido de pertenencia propiciando que trabajen con un objetivo común; b) capacidad de adaptación a las peculiaridades de los distintos alumnos/as; c) orientación a la planificación de los niveles de autodirección que se persigue que logren los estudiantes; d) mentalidad abierta a la hora de realizar reajustes en la planificación del curso en base a propuestas y sugerencias; e) capacidad de trabajo y constancia en el seguimiento y progreso de cada uno de los alumnos/as,

retroalimentación inmediata, etc.; y f) predisposición a asumir un rol polivalente que dependerá de cada situación particular como el de orientador o bien con un enfoque más directivo.

El área de competencia tutorial, adquiere identidad propia para Marcelo, Puente, y Palazón (2003), pues determinará en gran parte la calidad de la experiencia de aprendizaje que se ofrece, exigiendo del formador una serie de competencias clave como animador y facilitador del aprendizaje que es.

Mario Vásquez (2007) presenta en su trabajo una tabla que sintetiza las competencias, conocimientos y actitudes del tutor *online* a partir de la revisión de los perfiles descritos por diversos autores (Ardizzone, 2004; Cabero, 2007; Ecdl, 2002; García Nieto, 2005; González, 2007; Guitert, 2007; Inacap, 2007; Inacap, 2007; Irigoín, 2002; Marcelo, 2004; Miguel, 2006; Monereo, 2005; Salmon, 2004), clasificando las competencias en instrumentales, interpersonales y sistémicas:

- *Competencias instrumentales*: Relacionadas con la capacidad para expresarse con claridad y concisión respetando las reglas gramaticales, resolver los problemas tecnológicos de los estudiantes, uso de programas informáticos, búsqueda, selección, valoración y organización de información, plantear soluciones y problemas, seguimiento de los estudiantes, establecer ritmos de trabajo y evaluar el resultado de aprendizaje.
- *Competencias interpersonales*: Relacionadas con mantener un estilo de comunicación motivador y animoso, con apelar a las emociones, recomendar técnicas de estudio específicas, propiciar la colaboración y la participación en el grupo, además de, facilitar estrategias para la mejora y el cambio, ser proactivo planteando cuestiones y aportando observaciones, estar enfocado en el trabajo en equipo dentro de entornos *online*, negociar, autoevaluar el trabajo propio, promover debates y gestionar dinámicas e interactuar con los estudiantes.
- *Competencias sistémicas*: Relacionadas con la capacidad para aprender a aprender, investigar y transferir el conocimiento a situaciones nuevas, organizar y planificar actividades que faciliten el aprendizaje, identificar las expectativas de los estudiantes, apoyarles y orientarles, abordar las situaciones nuevas, trabajar autónomamente y ser creativo generando ideas nuevas.

En cuanto a los conocimientos que debe de poseer el tutor *online*, Vásquez (2007) expone que debe de ser experto en el área de conocimiento, debe de poseer dominio tecnológico, científico y práctico del curso, conocer el perfil de egreso y el plan de estudios, las posibilidades de especialización del programa, la cultura e ideales de la institución, disponer de recursos

adicionales que ayuden al estudiante, conocer la funcionalidad de las tecnologías didácticas y las líneas didácticas de los cursos, además de tener conocimientos sobre las técnicas de trabajo intelectual en red, teorías y didáctica del aprendizaje, teoría y práctica comunicativa y, por último, conocer las salidas profesionales del programa formativo.

Al respecto de las actitudes del tutor virtual, (Vásquez, 2007, p. 127) expone un amplio listado de las mismas:

- Implicación en la calidad
- Deseo de tener éxito
- Iniciativa y espíritu emprendedor
- Ofrecer y recibir críticas constructivas
- Valoración de la diversidad y multiculturalidad
- Comprensión de las culturas y costumbres de otros países
- Trabajar en contexto internacional
- Compromiso ético
- Asertividad, diálogo, escucha
- Confianza en los interlocutores
- Responsabilidad, puntualidad
- Respeto a las ideas de los otros
- Madurez vocacional
- Concreción de objetivos profesionales
- Conocer cosas nuevas y profundizar en ellas
- Motivación, atención y esfuerzo para el aprendizaje
- Automotivación y persistencia en el trabajo
- Autodisciplina, gustarle trabajar solo
- Perseverancia
- Percibir la comunidad de aprendizaje como propia
- Sentido positivo ante los problemas técnicos
- Ofrecer y solicitar ayuda

En su artículo “Los tutores en la educación a distancia. Un aporte teórico”, Pagano (2008), expone que un tutor efectivo debe de poseer lo siguientes atributos:

- *Empatía*: Para conseguir sintonizar con el alumnado, a pesar de la variedad de estilos personales de éstos y del medio, cuya característica principal es la disociación de tiempo y espacio.

- *Proacción*: Para lograr superar las dificultades que se puedan presentar tanto tecnológicas como humanas en el desarrollo de la acción formativa.
- *Ser buen anfitrión*: Para introducir al alumnado y mantenerlo motivado.
- *Maestría comunicativa*: Para manejarse en los diferentes soportes y a través de diferentes alternativas de comunicación, siendo claro en sus mensajes y mediando en las interacciones comunicativas.
- *Expertez didáctica*: Para seleccionar los contenidos y diseñar actividades que se adapten al perfil de los estudiantes y que les permitan el logro de los objetivos propuestos.

En un estudio realizado por González y Larreal (2014) en las universidades de Maracaibo (Venezuela) sobre las competencias del docente como tutor en línea, se expuso que en este entorno formativo el docente debe de actuar como guía y colaborador en el proceso de aprendizaje y poseer competencias pedagógicas, comunicativas, psicológicas y técnicas, siendo los indicadores más relevantes de cada competencia los siguientes:

- *Competencias pedagógicas*: Habilidades didácticas para planificar las actividades en base a los objetivos propuestos, pautar los contenidos en el proceso de aprendizaje y propiciar la indagación autónoma de los estudiantes; funciones de tutoría con el fin de comprobar que se trabaja al ritmo adecuado, informar a los estudiantes sobre su progreso y fomentar el estudio independiente; y por último, técnicas de investigación sobre la práctica pedagógica para su mejora continuada.
- *Competencias comunicativas*: Aplicar procedimientos efectivos en la comunicación; mostrar actitudes proactivas y asertivas haciendo uso de la empatía en la comunicación y también de la asertividad para evitar reacciones de ansiedad; colaborar constructiva y comunicativamente con otras personas y por último, comportarse de manera que se propicie el entendimiento interpersonal.
- *Competencia psicológica*: Equilibrio emocional al actuar desde la autoconfianza; seguimiento del desempeño académico detectando los posibles problemas; motivar a los estudiantes valorando el trabajo que realizan, dinamizando y despertando su interés; y por último, guiar y orientar en el proceso de aprendizaje.
- *Competencias técnicas*: Uso de correo electrónico y de las herramientas propias de comunicación e interacción en entornos *online* como chat, foros, correo electrónico, etc.

Seoane-Pardo (2014), establece un catálogo de las competencias de los docentes de *e-learning* documentado a partir de distintos trabajos de investigación que se concreta en seis áreas competenciales tales como:

- *Competencias científico-disciplinarias*: Relacionadas con el dominio del área de conocimiento del curso.
- *Competencias tecnológicas*: Relacionadas con el conocimiento y uso del medio y de las distintas herramientas tecnológicas que sirven de soporte en el desarrollo del curso.
- *Competencias didácticas, metodológicas y psico-pedagógicas*: Relacionadas con el desarrollo e implementación de estrategias didácticas y metodologías de trabajo que se ajusten a los problemas de aprendizaje sobrevenidos.
- *Competencias comunicativas y éticas*: Relacionadas con la capacidad para comunicarse eficientemente en contextos *online* y transmitir conocimientos, pautas, valores y emociones.
- *Competencias sociales, liderazgo y gestión de la interacción*: Relacionadas con las habilidades sociales necesarias para generar un adecuado clima de trabajo, solucionar conflictos, gestionar las interacciones y estimular el trabajo en grupo e individual.
- *Competencias de evaluación y gestión de la calidad*: Relacionadas con la gestión integral de la calidad y la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En su tesis doctoral “E-learning: análisis de competencias y perfiles profesionales”, Yot-Dominguez (2013), expone que autores como Bonk y Denen (2003), Hsu (2004), Salmon (2004), Stigmar y Körnefors (2005) y Wong, Quek, Divaharan, Liu, Peer y Williams (2006) concluyen que algunas de las competencias que se atribuyen al tutor virtual son:

- *Competencias de carácter profesional*: Relacionadas con la formación pedagógica como docente en las que se incluiría el desarrollo de contenidos y actividades y la aplicación de metodologías didácticas.
- *Competencias de carácter técnico*: Relacionadas con el uso y aplicación de la tecnología en su labor docente.
- *Competencias de carácter personal*: Relacionadas con la labor que ejerce como orientador, guía, mediador, animador, motivador, etc. siendo fundamental capacidades como la comunicativa y receptiva, la iniciativa, la creatividad, la capacidad negociadora, la cordialidad y la empatía entre otras.

En el trabajo citado anteriormente, se identifican como competencias “bien las características subyacentes de las personas (del tipo, conocimientos, habilidades, rasgos, auto concepto o motivos) bien las conductas observables que desempeñan en sus puestos de trabajo” concluyendo que la competencia específica del perfil del profesor tutor es “Acompañar al alumnado en el proceso de aprendizaje orientando, proporcionando retroacción, gestionando la interacción, facilitando los recursos de aprendizaje y velando por la calidad de la formación”

siendo sus unidades y elementos de competencia valorados como relevantes o importantes según la escala planteada y por orden de valoración, los siguientes (Yot-Domínguez, 2013:371):

- Saber cómo motivar y entusiasmar al alumno con el curso, relacionando los objetivos de aprendizaje con las necesidades del estudiante.
- Ser capaz de facilitar retroalimentación continua al estudiante, resaltando sus avances y progresos en el curso y aconsejándolo y orientándolo sobre cómo mejorar su aprendizaje.
- Tener las habilidades necesarias para:
 - Propiciar la creación de un buen ambiente de aprendizaje que favorezca la generación de una comunidad de aprendizaje entre los estudiantes fomentada a partir de la libre participación, la retroalimentación positiva y la responsabilidad
 - Atender y gestionar los problemas y dudas de los estudiantes en el proceso formativo tanto a nivel técnico, sobre las herramientas de la plataforma, como sobre el programa formativo.
 - Propiciar un aprendizaje efectivo, facilitando aplicaciones prácticas de los contenidos teóricos y retando a los estudiantes a través de la resolución de problemas.
 - Facilitar la autonomía y autodirección del estudiante, reforzándolo y aportándole actividades y recursos complementarios.

En la parte final del trabajo de Fernández-Jiménez (2015), concretamente en el apartado líneas de investigación futuras, este autor propone seguir investigando las “competencias pedagógicas, tecnológicas, de diseño, de gestión, etc. y las cualidades de madurez, estabilidad emocional, empatía, cordialidad, capacidad de motivación hacia los alumnos, etc. que deben poseer los futuros tutores de acciones formativas *online*” a través de otros enfoques, aportaciones de otros autores y nuevas contribuciones pues tal y como apunta el autor “Hoy en día es fundamental hablar en términos de competencias cuando nos queremos referir a los conocimientos, habilidades y actitudes que a una persona le permiten realizar una actividad de una manera exitosa”, cuestión ésta que se explorará en el siguiente apartado.

2.5. Las competencias profesionales de los tutores *online*

Utilizar el término competencia implica adentrarse en un universo extenso e incierto de acepciones, contextos, definiciones y aplicaciones diversas. Tal y como se ha visto en el apartado anterior y en un contexto muy concreto, como es el de la tutorización *online*, los diferentes autores citados hablan de: conocimientos, características, capacidades, cualidades, habilidades, actitudes, atributos, rasgos, auto-concepto, motivos, conductas, dominio y como comodín que lo

engloba todo, competencias de diversa índole tales como: instrumentales, tecnológicas, profesionales, sistémicas, científico-disciplinares, pedagógicas, didácticas, de evaluación, psicológicas, interpersonales, sociales, de gestión de la interacción, comunicativas y éticas e incluso de competencias tutoriales propiamente dichas.

En el ámbito de la gestión por competencias, García-Sáiz (2011) revisa los principales problemas que fomentan el complejo panorama de las competencias profesionales y que se exponen en la Tabla 3.

Tabla 3 *Problemas en cuanto a investigación y aplicación del Enfoque de Competencias*

PRINCIPALES PROBLEMAS	ASPECTOS CLAVE
Base teórica-empírica	Poca fundamentación en cuanto al enfoque y aplicación.
	Definición imprecisa del tipo de persona que se promueve.
Concepto de competencia	Definiciones dispares que incorporan distintos elementos.
	Multitud de términos, en muchos casos mal definidos, inadecuados y a veces repetidos.
Técnicas empleadas	Utilización de técnicas evaluativas inapropiadas.
	Uso de procedimientos de mejora no adecuados.
Contexto de implantación	Particularidades y factores organizacionales que facilitan que se generen tantos modelos competenciales como organizaciones tratan de aplicarlos.

Adaptado García-Sáiz (2011)

Es por todo ello que, tras décadas de aplicación del enfoque por competencias, siga prevaleciendo la confusión conceptual, la falta de un marco teórico congruente, la variedad de criterios y técnicas empleadas para su investigación, panorama éste que también se da en el ámbito educativo (García-Sáiz, 2011).

A la hora de definir el concepto de competencia en el entorno de la educación también existen diferentes enfoques tales como el cognitivo o el socio-constructivo. Desde un enfoque socio-constructivo se formularon las directrices que más apoyaron el desarrollo de la educación basada en competencias, y que según Mulder, Weigel, y Collings, (2008):

“Actualmente se ha ampliado el concepto de competencia-desempeño hasta abarcar a las competencias “sociales” o “emocionales”, de tal manera que la “competencia” ha reemplazado al término original, “inteligencia”, siendo actualmente entendida como la capacidad para llevar a cabo y usar el conocimiento, las habilidades y las actitudes que están integradas en el repertorio profesional del individuo”.

Este nuevo enfoque amplía las clásicas competencias instrumentales a nuevas dimensiones como la social, la actitudinal y la emocional, aun así, el concepto de competencia es pluridimensional y su uso particular depende del contexto en que se aplique.

En el ámbito de las competencias profesionales los enfoques, aportes y definiciones sobre el término de competencia también son diversos aunque según Barba, Billorou, Negrotto y Valera (citados por Yot-Domínguez, 2013: 39) todos comparten aspectos similares tales como:

- Se combinan conocimientos, habilidades y actitudes.
- El desempeño óptimo en contextos distintos se consigue a partir de la movilización de diversas capacidades.
- Se considera que los sujetos tienen la capacidad de entender lo que significa un resultado competente en el desempeño de su trabajo.

De esta breve descripción de aspectos comunes ya se pueden extraer las claves del término en el contexto que nos ocupa. Un tutor *online* no solo requiere de conocimientos en el área académica del curso que tutoriza y pedagógicos, además de saber manejarse en el entorno tecnológico que es el escenario de su trabajo, cuestiones éstas que resultan obvias, sino que requiere además, de ciertas habilidades y actitudes para ejercer con éxito su trabajo, pero no solo poseerlas, sino combinarlas y ponerlas en acción según las necesidades del momento y del contexto con el fin de que el resultado de la acción sea altamente competente tal y como se muestra en la Figura 5.



Figura 5 Elementos de un resultado competente por parte del tutor/a

Así pues, al hablar de competencias no solo se trata de “qué hacer”, es decir que acciones acometer en un contexto determinado, sino el “cómo o el qué se necesita” para llevarlas a cabo y que el resultado sea el deseado. Para Whiddett y Hollyforde (2003) esta diferenciación o enfoques a la hora de definir las competencias es la que conlleva la falta de consenso o comprensión, pues la mayoría de las definiciones, son variaciones sobre:

- Lo que un individuo tiene que hacer en su trabajo, es decir la descripción de las funciones laborales.
- El cómo un individuo realiza su trabajo, es decir la descripción de la conducta.

Las competencias profesionales deben identificarse y definirse dentro del contexto laboral en el que se deben poner en práctica, es por ello que Pereda Marín, Berrocal Berrocal, y López Quero (2002) citando a Le Boterf, Barzucchetti y Vincent (1993) las definen no como un conocimiento, habilidad o actitud aislada, sino como la unión integrada y armónica de todas ellas en el desarrollo de una actividad laboral concreta siendo el resultado de ello un comportamiento observable que para que una persona pueda llevarlo a cabo requiere de una serie de componentes:

- *Saber*: Relacionado con el conjunto de conocimientos necesarios que propicien que la persona pueda poner en práctica los comportamientos que constituyen la competencia.
- *Saber hacer*: Relacionado con la capacidad de utilizar los conocimientos que se tienen en pro de encontrar la solución óptima a los problemas que se plantean en el contexto laboral, es decir hacer uso de las destrezas y habilidades propias.
- *Saber estar*: Relacionado con la adopción de un comportamiento acorde a la cultura de la organización y a las normas y reglas establecidas, es decir, actitudes e intereses.
- *Querer hacer*: Relacionado con el interés y motivación para querer llevar a cabo el comportamiento pertinente.
- *Poder hacer*: Relacionado con disponer de los recursos y medios necesarios para llevar a cabo el comportamiento exigido en el puesto de trabajo.

Para García-Sáiz (2011), hablar de competencias es referirse a un “hacer” final, es decir a una acción concreta o conducta observable y que por lo tanto puede ser evaluada como mejor o peor realizada, desligada del resultado, pues si bien estos comportamientos o conductas pueden ser controladas por las personas, no siempre lo son los resultados obtenidos, que también dependen de factores externos diversos, añadiendo además una nueva disquisición al problema que nos ocupa, que no es otro que los límites o escalas de valoración entre el rendimiento ineficiente y el excelente y la relación entre un resultado mediocre o excelente.

Siguiendo con García-Sáiz (2011), la acción ejecutada se puede evaluar como mejor o peor ejecutada considerando pues, a quien la ejecuta, como alguien que es más o menos competente, siendo los elementos implicados en la ejecución de las competencias los que se muestran en la Figura 6.

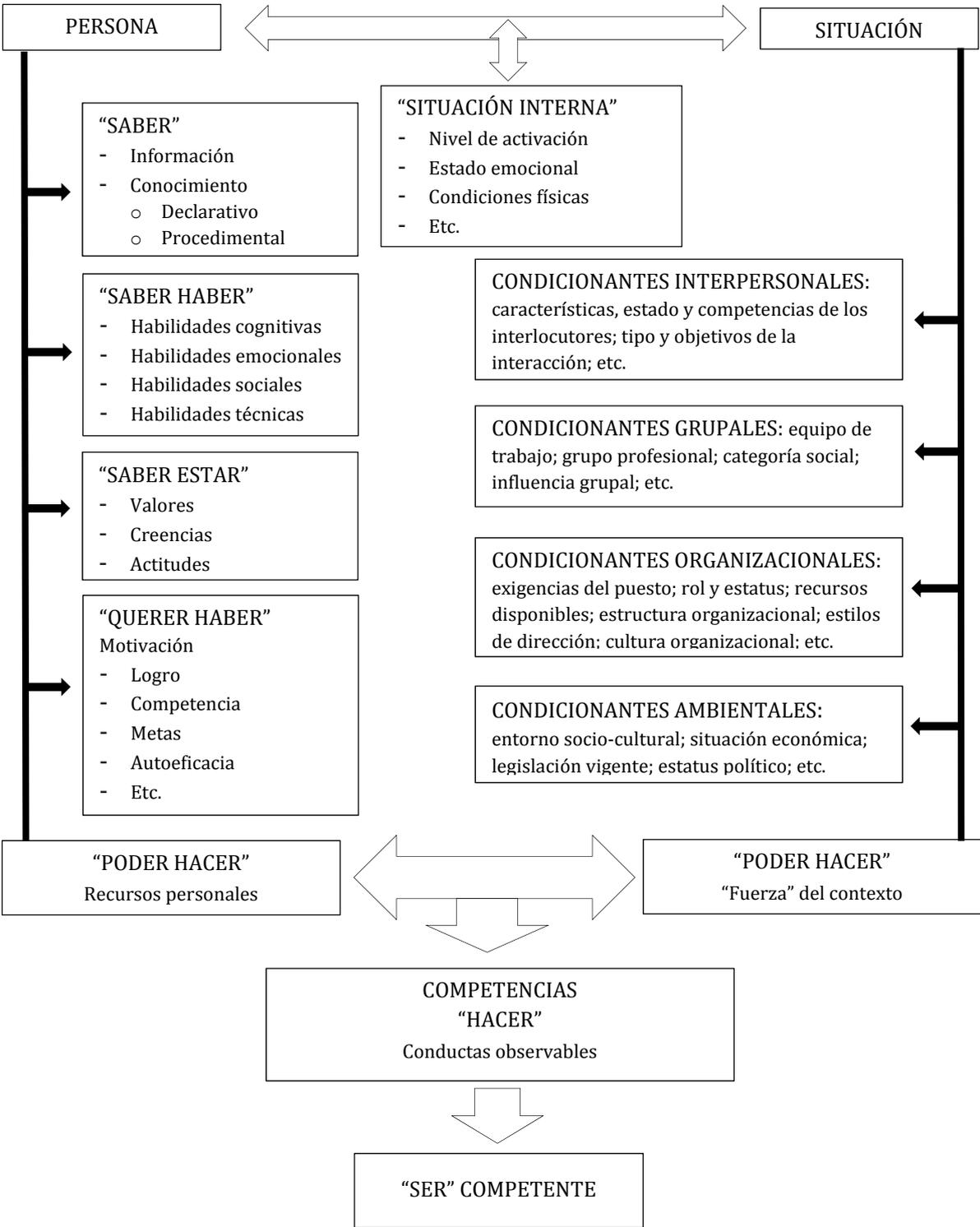


Figura 6 Componentes comprendidos en la ejecución de las competencias Adaptado (García-Sáiz, 2011)

Es de interés en esta investigación el centrarse en los componentes que este autor identifica como “saber hacer”, “saber estar” y “querer hacer”, pues como se ha mencionado en párrafos anteriores, al respecto del contexto que nos ocupa, hay un consenso general en que un tutor *online* debe de ser experto en la materia sobre la que versa el programa formativo que tutoriza, tener conocimientos metodológicos, didácticos y psicopedagógicos además de conocer ampliamente el entorno tecnológico, medio a través del cual realizará su trabajo diario (Marcelo, Puente, y Palazón, 2003; Vásquez, 2007; Pagano, 2008; González y Larreal, 2014; Seoane-Pardo, 2014; Yot-Domínguez, 2013).

El saber o conocimiento es imprescindible pero no es suficiente para realizar un trabajo excelente, para ello se necesitan diferentes recursos que favorezcan su aplicación, es decir, el saber hacer o habilidades y que según diferentes autores (Bandura, 1987; Caballo, 1993; Zaccagnini, 2004; Sternberg, 2005; Costa y López, 2006; Gavino, 2008; citados por García-Sáiz, 2011) se pueden clasificar en:

- *Habilidades cognitivas*: Siendo éstas las metacognitivas, las de pensamiento sistémico, analítico, creativo o práctico, las habilidades para el aprendizaje, las de planificación y gestión temporal, la habilidad para establecer objetivos viables, la autorregulación, la toma de decisiones, la habilidad para resolver problemas, etc.
- *Habilidades emocionales*: Siendo el objetivo de estas habilidades el autocontrol a partir de comprender las emociones propias y ajenas, analizarlas y gestionarlas.
- *Habilidades sociales*: Siendo estas habilidades las de ser empático, comunicarse adecuadamente, trabajar en equipo y dirigir equipos de trabajo, establecer vínculos con el fin de fomentar relaciones y generar redes de contactos instrumentales, persuadir, gestionar y resolver conflictos, aceptar las críticas, etc. lo cual implica un adecuado conocimiento y comprensión de las relaciones interpersonales.
- *Habilidades técnicas*: Siendo éstas también de carácter conductual pero enfocadas a objetos en vez de a personas (Internet, ordenadores, programas informáticos de gestión, de edición, etc.).

En lo que respecta al “saber estar” o preferencias se trata de las creencias, valores y actitudes que reflejan las preferencias personales y su relación (indiferente, afín o no) con el contexto en el que se producen, sea la entidad, el equipo de trabajo, etc.

Al respecto del “querer hacer” o motivación, concretamente la motivación laboral y a pesar de los distintos enfoques en los que se abordan elementos como los valores, los rasgos de personalidad, las necesidades u otros de carácter contextual, afectivo-emocional o cognitivo, la

Teoría Social Cognitiva es una de las tendencias más relevantes y que defiende que las personas se motivan en previsión del logro de metas.

Goleman (1998) propone una teoría del desempeño que se basa en el marco referencial de la inteligencia emocional y cuya conclusión más importante es que el factor clave del desempeño excelente, no es el cociente intelectual, la titulación académica o las habilidades técnicas sino la inteligencia emocional con independencia del cargo y puesto de trabajo que se realice.

Para este autor, las capacidades de la inteligencia emocional son las descritas en los puntos siguientes:

- *Independencia*: La aportación que cada persona realiza en el desarrollo de su trabajo es particular y única.
- *Interdependencia*: Los individuos dependen unos de otros a partir de las interacciones que se producen.
- *Jerarquización*: Las capacidades de la inteligencia emocional se fortalecen entre sí.
- *Necesidad pero no suficiencia*: La inteligencia emocional subyacente no asegura que los individuos vayan a poner en práctica las competencias emocionales.
- *Genéricas*: A pesar de que las competencias en inteligencia emocional son aplicables en cualquier trabajo, la combinación de algunas de ellas se hace más necesaria en función de la profesión del individuo.

Al respecto de la naturaleza de la inteligencia emocional, todavía resta mucho por clarificar científicamente, sobre todo en la forma de medirla y en el impacto que supone en la eficacia organizativa y en el rendimiento del trabajador (Cherniss, 2005). Para García-Sáiz (2011), las habilidades sociales, las cognitivas y las emocionales se han vinculado a la inteligencia emocional (Goleman 1998) y a la inteligencia social (Thorndike 1920), siendo el concepto de “inteligencia” que subyace a estas propuestas ampliamente criticado pues ambos conceptos comparten componentes cognitivos implicando la expresión y regulación de emociones, propias y de los demás, en contextos sociales por lo que “llamar a la interrelación de estas variables “inteligencia emocional” o “inteligencia social” no es más que emplear una etiqueta más amplia que, en definitiva, supone enfatizar unos aspectos sobre otros”.

Para Goleman (1998), una competencia emocional es “una capacidad aprendida basada en inteligencia emocional que tiene como resultado un rendimiento sobresaliente en el trabajo» siendo la inteligencia emocional la que proporciona el fundamento para el desarrollo de las competencias emocionales, tal cual se identifican en la Figura 7, estando éstas clasificadas en cuatro grupos: *conciencia de uno mismo, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones*.

	Uno mismo (competencia personal)	En los demás (competencia social)
Reconocimiento	<p>Conciencia de uno mismo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autoconciencia emocional • Valoración adecuada de uno mismo • Confianza en uno mismo 	<p>Conciencia social</p> <ul style="list-style-type: none"> • Empatía • Orientación hacia el servicio • Conciencia organizativa
Regulación	<p>Autogestión</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autocontrol emocional • Fiabilidad • Meticulosidad • Adaptabilidad • Motivación al logro • Iniciativa 	<p>Gestión de las relaciones</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar a los demás • Influencia • Comunicación • Resolución de conflictos • Liderazgo con visión de futuro • Catalizar los cambios • Establecer vínculos • Trabajo en equipo y colaboración

Figura 7 Marco referencial de las competencias emocionales
Adaptado de Goleman (2005)

Si bien las competencias en inteligencia emocional son difíciles de detectar, se ha demostrado que marcan grandes diferencias entre trabajadores normales y sobresalientes (Goleman, 1998) y en el contexto que nos ocupa podrían ser la diferencia entre un tutor y un tutor efectivo (Pagano, 2008).

Es sumamente complejo que una persona desarrolle todo el espectro de competencias emocionales, pues todo el mundo tiene puntos fuertes y débiles, más bien predominan unas sobre otras formando configuraciones y combinaciones alternativas que conducen al éxito en un trabajo en particular (Jacobs, 2005).

Es de interés en la presente investigación dirimir si el marco conceptual de las competencias en inteligencia emocional se ajusta al contexto concreto de los procesos de tutorización *online*, de ahí que se contraste en la Tabla 4 este marco referencial frente a las competencias de los tutores *online* expuestas por los autores revisados, para que sirva de referencia al Objetivo 5: 'Evaluar la importancia que otorga el tutor a las competencias en inteligencia emocional en su trabajo diario' y que se corresponde con la pregunta de investigación P.5 ¿Qué competencias son más valoradas por el tutor *online* en el proceso de tutorización? En conclusión, se trasladan las mencionadas ideas de la literatura en el campo al marco conceptual del presente estudio para su exploración en profundidad.

Tabla 4 *Inventario de competencia emocional vs. revisión de la literatura*



Adaptado de Boyatzis, Goleman y Rhee, (2000)

En el siguiente capítulo se revisarán los marcos conceptuales desarrollados a partir del marco teórico revisado en los apartados anteriores y que servirán de guía en la toma de datos y posterior análisis e interpretación de los mismos.

3. Marco conceptual

En este apartado se van a revisar los marcos conceptuales que van a servir de base para la recogida de datos y el análisis de los mismos.

3.1. Las dificultades de los estudiantes *online*

A partir del análisis documental bibliográfico realizado (Casasempere-Satorres y Vercher-Ferrándiz, 2017) y al respecto de las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes *online*, de la frecuencia de aparición y relevancia de cada uno de los indicadores del marco teórico expuesto en el apartado 3.2 'Los retos de los estudiantes *online*', que aborda tanto las dificultades intrínsecas al propio estudiante como las devenidas por la acción o inacción del tutor/a así como, de la institución promotora del curso, se expone en la Tabla 5 el marco conceptual resultante que servirá de guía en la toma de datos y análisis al respecto del Objetivo 2 de la presente investigación: Describir y analizar las dificultades a las que se enfrenta el alumnado de formación *online* que afectan al proceso de tutorización, que se corresponde con la pregunta de investigación: ¿A qué dificultades se enfrentan los estudiantes y cómo afecta al proceso de tutorización?

La definición final del marco conceptual *Dificultades a las que se enfrenta el estudiante de formación online*, ha sido el resultado de la revisión de los conceptos teóricos y adecuación a los objetivos de la presente investigación, así pues, al respecto de la categoría dificultades relacionadas con el propio estudiante, se fusiona el indicador *disponibilidad de tiempo* para la realización del curso con el indicador *circunstancias sobrevenidas* que que puedan afectar a los estudiantes durante el proceso formativo y cuya consecuencia pudiera ser la no disponibilidad temporal para el normal seguimiento de la actividad formativa. El concepto *falta de motivación y actitud* se incluye dentro del indicador *implicación y participación* ya que la falta de participación e implicación en el curso por parte del estudiante puede ser una evidencia de su falta de motivación (A. M. Seoane-Pardo, 2014). El concepto *desconocimiento de los canales de ayuda* ha sido el que menos veces han tratado los autores revisados por lo que se excluye del marco conceptual, condicionado a la confirmación empírica en los datos analizados.

En lo que respecta a la categoría dificultades relacionadas con el tutor/a, se fusiona el concepto *falta de interacción y colaboración* con el de *ineficiencia en la comunicación e interacción* incluyéndose *no dar respuesta o dar respuesta tardía, presencia esporádica o nula en el aula, falta de claridad en las indicaciones, comunicación ineficiente, falta de cercanía y accesibilidad* dada la estrecha relación existente entre todos ellos y los procesos de comunicación e interacción que se desarrollan en la formación *online*. Es por ello que todos estos

conceptos serán revisados a través del indicador del marco conceptual *comunicación e interacción*.

En cuanto a la categoría *dificultades relacionadas con la institución* promotora del curso, este ámbito no entraría dentro del proceso de tutorización por lo que no se explorará en profundidad salvo el concepto *ineficiente organización del curso* que es el que más relevancia ha tenido en los autores revisados pues en algunos de ellos, la organización y administración del curso es un función propia del tutor/a, aun así, se dejará abierto el tema para que los participantes pueden aportar sus experiencias y vivencias al respecto.

Tabla 5 *Dificultades a las que se enfrenta el estudiante de formación online*

DA. Dificultades relacionadas con el propio estudiante

- DA.1. Disponibilidad de tiempo para la realización del curso.
Disponibilidad temporal para el correcto seguimiento de la acción formativa.
- DA.2. Estrategias, habilidades, destrezas y actitudes básicas para la formación *online*.
Disposición de estrategias, habilidades, destrezas y actitudes básicas para la formación *online* como: la competencia tecnológica, la comunicación en línea, la autodirección y la autorregulación.
- DA.3. Expectativas en cuanto al esfuerzo y dedicación al curso.
Creencias en cuanto al esfuerzo y dedicación necesarios para la correcta realización de un curso *online*.
- DA.4. Implicación, participación, motivación y actitud
Participación e implicación en la dinámica del curso *online* evidenciando la motivación y actitud hacia la actividad formativa.
- DA.5. Objetivos del curso
Adecuación de los objetivos y materia del curso a los del estudiante.

DT. Dificultades relacionadas con el tutor

- DT.1. Comunicación e interacción
Protocolo establecido de comunicaciones e interacciones en el desarrollo del curso *online*.
- DT.2. Formación y capacitación del tutor
Formación y capacitación del tutor, experiencia profesional y experiencia previa como alumno de formación *online*.
- DT.3. Flexibilidad hacia el alumnado en el desarrollo del curso *online*
Flexibilidad temporal y pedagógica.
- DT.4. Sobrecarga del estudiante
Flujos de información, actividades, interacción y entregas.

DI. Dificultades relacionadas con la institución

- DI.1. Organización del curso
Organización en cuanto a fechas, materiales, información, requisitos de acceso, medios, apoyo, trámites, etc.

3.2. Las funciones del tutor *online*

A partir del análisis documental bibliográfico realizado (Casasempere-Satorres y Vercher-Ferrándiz, 2017) y al respecto de las funciones que el tutor/a *online* ejerce en el proceso de tutorización, se traslada al marco conceptual de esta investigación los indicadores descritos en la Tabla 6 que corresponden al Objetivo 3: Describir y analizar las actividades y acciones que se realizan durante el proceso de tutorización *online*, correspondiente a la pregunta de investigación: ¿Qué actividades y acciones se realizan durante el proceso de tutorización y por qué se llevan a cabo?

Tabla 6 *Funciones del tutor online*

FT. Función Técnica

- FT.1. Introducir al estudiante en el entorno tecnológico de formación.
 - FT.2. Facilitar un manual de uso del entorno.
 - FT.3. Aconsejar y ofrecer apoyo técnico.
 - FT.4. Gestionar las herramientas del entorno tecnológico.
 - FT.5. Incorporar y modificar materiales.
 - FT.6. Mantener contacto con el administrador del sistema.
-

FO. Función Organizativa

- FO.1. Establecer la programación y calendario del curso.
 - FO.2. Definir y establecer las normas de funcionamiento del curso.
 - FO.3. Flexibilizar las entregas de los estudiantes.
 - FO.4. Coordinar el equipo docente y su participación en el curso.
 - FO.5. Organizar las actividades de aprendizaje y facilitar la coordinación entre participantes.
 - FO.6. Realizar las tareas administrativas propias del proyecto de formación así como la evaluación de la calidad del mismo.
-

FA. Función Académica

- FA.1. Dar información, extender, clarificar, explicar los contenidos y resolver dudas.
 - FA.2. Brindar retroalimentación constante y rápida a los estudiantes.
 - FA.3. Asegurarse de que los estudiantes alcanzan el nivel adecuado.
 - FA.4. Diseñar actividades formativas específicas
 - FA.5. Resumir los debates y las aportaciones de los estudiantes.
-

FS. Función Social

- FS.1. Dar la bienvenida a los estudiantes.
 - FS.2. Animar y estimular la participación.
 - FS.3. Integrar y conducir las intervenciones.
 - FS.4. Proponer actividades para facilitar el contacto entre los participantes.
 - FS.5. Dinamizar la acción formativa y el trabajo en red.
 - FS.6. Controlar y evitar el aislamiento y la sensación de soledad del alumnado.
-

FR. Función Orientadora

- FR.1. Asesorar sobre el trabajo del estudiante y la calidad del mismo.
 - FR.2. Informar al estudiante sobre sus progresos.
 - FR.3. Facilitar técnicas y metodologías de estudio.
 - FR.4. Orientar ante las evaluaciones.
 - FR.5. Asegurarse de que el alumnado avanza a buen ritmo.
 - FR.6. Motivar y animar a los estudiantes para el trabajo.
 - FR.7. Ayudar a superar las eventuales dificultades.
-

3.3. Las competencias del tutor *online*

A partir del análisis documental bibliográfico llevado a cabo (Casasempere-Satorres y Vercher-Ferrándiz, 2017) y al respecto de las competencias que el tutor *online* moviliza en el proceso de tutorización, de la frecuencia de aparición y relevancia de cada uno de los indicadores del marco teórico expuesto en el apartado 2.5 Las competencias profesionales de los tutores online, se traslada al marco conceptual de esta investigación los indicadores descritos en la Tabla 7 que corresponden al Objetivo 4: Describir y analizar las competencias del tutor/a *online* que éste necesita para realizar un trabajo excelente, correspondiente a la pregunta de investigación ¿Qué competencias destacan en el trabajo de tutorización?

Tabla 7 *Competencias del tutor online*

C.A. Autogestión

C.A.1. Autocontrol

Mantener bajo control las emociones e impulsos conflictivos.

C.A.2. Fiabilidad

Demostrar honradez e integridad.

C.A.3. Adaptabilidad

Flexibilidad para afrontar los cambios.

C.A.4. Orientación al logro

Principal motivación a la hora de satisfacer un determinado criterio de excelencia.

C.S. Conciencia social

C.S.1. Empatía

Comprender a los demás e interesarse activamente por las cosas que les preocupan.

C.H. Habilidades sociales

C.H.1. Trabajo en equipo y colaboración

Crear una visión compartida y sinergia en el equipo de trabajo, trabajar con los demás en la consecución de metas comunes.

C.H.2. Comunicación

Emitir mensajes claros y convincentes.

C.H.3. Liderazgo

Inspirar y dirigir a grupos y personas.

C.H.4. Orientación al servicio

Anticipar, reconocer y satisfacer las necesidades de los estudiantes.

C.H.5 Influencia

Utilizar tácticas de persuasión eficaces.

C.H.6. Establecer vínculos

Alimentar relaciones instrumentales.

En el siguiente capítulo se revisarán los aspectos metodológicos relativos a esta investigación tales como el diseño de la investigación, la aproximación metodológica, la técnica de toma de datos, la selección de la muestra, los aspectos éticos y de calidad observados así como la descripción de la estrategia seguida en el análisis e interpretación de los datos.

4. Metodología y diseño de investigación

El principal objetivo de la investigación en ciencias sociales es describir, explorar y explicar la realidad de los fenómenos sociales que acontecen con el fin de generar conocimiento a través de paradigmas como el fenomenológico o el positivista. En este sentido, el positivismo busca el conocimiento a través de métodos estadísticos mientras que la aproximación fenomenológica trata de estudiar el fenómeno a través de métodos cualitativos que permiten una mayor comprensión de las causas y motivos del fenómeno estudiado a través de las experiencias de los participantes.

Desde los inicios de la humanidad el individuo tiene la necesidad de explorar, analizar y conocer la realidad de la que forma parte, con el fin de mejorar las particularidades de su entorno y solucionar los problemas y dificultades a los que se enfrenta (Aguilar-Melero, 2012).

4.1. Enfoque metodológico

Se utiliza el método del estudio de casos para construir teoría, para producir nueva teoría, para confrontar o discutir teoría, para explicar una situación, para proporcionar una base para aplicar soluciones a situaciones concretas o para explorar o describir un objeto o fenómeno (Dooley, 2002).

En el estudio de casos se puede realizar un análisis estructural o reflexivo. El análisis estructural es el proceso de examinar los datos del estudio de casos con el objetivo de identificar los patrones inherentes en el discurso, texto, eventos u otros fenómenos. El análisis estructural se utiliza en el análisis conversacional, etnociencia y otros métodos de investigación cualitativos.

El análisis reflexivo se asocia con otros métodos cualitativos como ciencia crítica y fenomenología. El análisis reflexivo se podría utilizar en estudio de casos para converger con otras tradiciones investigadoras cualitativas. Su empleo implica la decisión por parte del investigador de confiar en su propia intuición y criterio personal para analizar los datos en lugar de en procedimientos técnicos que impliquen un sistema explícito de clasificación por categorías (Gall et al., 1996, citado por Dooley, 2002). En el informe reflexivo, el escritor usa los recursos de la literatura para hacer vívido el caso al lector y la intensa presencia de la voz del investigador es aparente. El informe analítico denota un estilo narrativo objetivo (la voz del investigador es o silenciosa o atenuada). En el estilo analítico, el informe en general tiene una organización convencional: introducción, revisión de la literatura, metodología, resultados y discusión (Gall et al., 1996, citado por Dooley, 2002).

Entre las ventajas del método del estudio de casos se encuentra su aplicabilidad a la vida real, contemporánea, situaciones humanas y a su pública accesibilidad mediante informes

escritos. Los resultados del estudio de caso narran directamente las experiencias diarias del participante y facilitan la comprensión de situaciones de la vida real complejas (Soy, 1996, citado por Dooley, 2002).

En el trabajo de Yin (2009), se clasifican los estudios de caso como exploratorios, descriptivos o explicativos, poniendo de manifiesto con ello que los estudios de caso no tienen por qué ser únicamente una estrategia exploratoria ya que, las explicaciones causales han sido un tema relevante en el campo de la historiografía teniendo enorme relevancia algunos casos explicativos (Yin, 2009).

Se usa el estudio de caso cuando se definen preguntas de investigación que empiezan por cómo y por qué, centrándose en sucesos actuales o contemporáneos y no requiriendo de control sobre sucesos del comportamiento a diferencia de otros métodos de investigación como la encuesta o la historiografía (Yin, 2009:8).

El estudio de caso es una indagación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo en profundidad y dentro de su contexto real, específicamente cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son manifiestamente evidentes, comprendiendo las siguientes fases (Yin, 2009:18):

1. Definir la unidad de análisis y los casos probables que serán estudiados.
2. Desarrollo teórico, proposiciones y aspectos subyacentes que anticipen el estudio.
3. Identificar el diseño del estudio de caso (simple, múltiple, holístico o incrustado).
4. Definir los procedimientos para mantener la calidad del estudio de caso.

4.1.1 Definir la unidad de análisis y los casos que serán estudiados

Para justificar el uso de estudio de casos se necesita definir un caso específico de la vida real que represente la abstracción.

Para la selección de los casos estudio o muestras se establecen diferentes estrategias tal y como se muestra en la Tabla 8.

Para Yin (2009) la selección de los casos en el estudio de casos se debe realizar en base a:

1. Acceso suficiente a los datos potenciales
2. Selección de los casos que iluminen mejor las preguntas de investigación
3. De no disponer de acceso a los datos, se debe de considerar cambiar las preguntas de investigación de forma que lleven a casos a los que se tiene acceso.

Tabla 8 *Estrategias para la selección de muestras y casos*

Tipo de selección	Propósito
Selección aleatoria	Para tratar de evitar los sesgos sistemáticos de la muestra siendo relevante para ello el tamaño de la misma con vistas a poder generalizar.
Muestra aleatoria	Para lograr una muestra representativa que posibilite la generalización a toda la población.
Muestra estratificada	Para generalizar subgrupos seleccionados específicamente dentro de la población.
Selección orientada a la información	Para maximizar el beneficio de la información de muestras pequeñas y casos particulares o únicos. La selección se realiza a partir de las expectativas sobre la calidad y contenido de los posibles casos.
Casos extremos/desviados	Para obtener información sobre casos particulares que puedan ser complejos, problemáticos o especialmente útiles en algún sentido.
Casos con máxima variación	Para obtener información sobre el significado de diferentes particularidades o circunstancias del proceso y resultados del caso.
Casos críticos	Para lograr información que facilite deducciones lógicas del tipo, 'si esto es (o no) válido para este caso, entonces se puede aplicar (o no) a otros casos.
Casos paradigmáticos	Para desarrollar una metáfora o establecer una escuela para el dominio que implica al caso.

Adaptado de Flyvbjerg (2006)

4.1.2 Desarrollo teórico, proposiciones y otros aspectos

El estudio de casos requiere el desarrollo de un marco conceptual que se va a desarrollar sin importar que la investigación sea explicativa, descriptiva o exploratoria. El uso de la teoría, al llevar a cabo estudio de casos, es de gran ayuda para definir el diseño de investigación adecuado y la recogida de datos. La misma orientación teórica también se convierte en el principal vehículo para generalizar los resultados del estudio de casos (Yin, 2009:40).

Para Yin (2009) los componentes de los diseños de investigación de estudios de caso son:

1. Las preguntas de investigación
2. Objetivos de la investigación
3. Las unidades de análisis
4. El enlace lógico entre los datos y el propósito, y
5. El criterio para interpretar los resultados

Al avanzar en los cinco componentes previos del diseño de la investigación se forzarán efectivamente a iniciar a construir la teoría preliminar relacionada con el tema de estudio. El papel de este desarrollo teórico, previo a llevar a cabo cualquier recogida de datos es un punto

diferenciador entre el estudio de casos y métodos relacionados como la etnografía o la *Grounded Theory*. El trabajo de campo depende de la comprensión, o teoría de lo que se haya estudiado.

El desarrollo de teoría como parte de la fase de diseño en el estudio de casos es esencial ya sea el objetivo del estudio de casos probar teoría o generarla. El diseño completo de la investigación incluye una teoría de lo que se va a estudiar cuyo objetivo es tener suficientes detalles del plan del estudio para el que se requieren proposiciones teóricas: ‘una historia – hipotética- sobre por qué los actos, eventos, estructura y pensamientos suceden’ (Sutton y Staw, 1995). De este modo, el diseño del estudio completado proporcionará de modo sorprendente una fuerte guía para determinar qué datos recoger y las estrategias para analizar los datos. En este caso, el autor identifica teoría con marco conceptual.

Las preguntas y los objetivos de investigación

El diseño de las preguntas de investigación del estudio de caso se realiza a través de las partículas interrogativas cómo y por qué, siendo por lo tanto, la primera tarea clarificar de modo preciso la naturaleza de las preguntas de investigación del estudio en este aspecto (Yin, 2009).

Uno de los principales objetivos de la revisión de la literatura es desarrollar preguntas de investigación sobre un tema de modo más nítido y penetrante de forma que éstas clarifiquen los límites del estudio de caso en relación al periodo temporal cubierto por el estudio de casos, o el grupo social al que se dirigen, la organización o área geográfica, el tipo de evidencia y las prioridades establecida en la recogida de datos y el análisis.

Tras definir las preguntas de investigación, se abordan los objetivos específicos (*propositions*) dirigiendo con ello la atención a los aspectos que se debería examinar dentro de los límites del estudio. Sólo si se formulan algunos objetivos concretos, el diseño de la investigación se encaminará correctamente hacia el propósito de la misma ya que las afirmaciones reflejan los aspectos teóricos e informan sobre dónde buscar las evidencias relevantes.

4.1.3 Identificar el diseño del estudio de caso

Existen diferentes tipologías de estudio de casos según sus características y los objetivos que persiga la investigación, tal y como se muestra en la Tabla 9 que recoge la tipología de los estudios de casos y la definición de los mismos (Baxter y Jack, 2008).

Tabla 9 *Definiciones y tipos de estudios de casos*

Tipo de estudio de casos	Definición
Explicativo	Busca la respuesta a una pregunta de investigación que tiene como objetivo explicar las presumibles causalidades en intervenciones de la vida real que son demasiado complejas para las encuestas o estrategias experimentales. (Yin, 2003)
Exploratorio	Explora situaciones en las que la intervención estudiada no tiene un conjunto claro y único de resultados (Yin, 2003)
Descriptivo	Describe una intervención o fenómeno y el contexto de la vida real en el que sucede (Yin, 2003)
Estudio de caso múltiple	Explora las diferencias dentro de y entre casos con el objetivo de replicar los resultados entre casos. Dado que se persigue trazar comparaciones, es de suma relevancia que los casos sean seleccionados con extremo cuidado para que se puedan predecir resultados similares entre casos, o predecir resultados contrastados con una teoría (Yin, 2003)
Intrínseco	Persigue comprender mejor el caso y se utiliza cuando el investigador tiene un interés genuino en él y no porque representa a otros casos o porque ilustra un rasgo particular o problema, sino porque en toda su particularidad y ordinariez, el caso en sí mismo resulta de interés Stake (1995).
Instrumental	Se usa para realizar algo distinto de comprender una situación particular. Proporciona una visión de un aspecto o ayuda a clarificar una teoría. (Stake, 1995)
Colectivo	Son similares a los estudios de casos múltiples en su naturaleza y descripción (Yin, 2003).

Adaptado de Baxter y Jack (2008)

En Yin (2009:46) se proponen cuatro diseños de estudios de caso siendo la primera distinción que se debe de hacer la de diseños de caso único o múltiple, antes incluso del trabajo de campo, pues guiarán el diseño de las preguntas de investigación.

La segunda distinción será discernir entre un enfoque holístico en el que cada caso se estudia en su contexto particular, bien sea un diseño de caso único o un diseño de caso múltiple, o con un enfoque incrustado, en el que coexisten varias unidades de análisis por caso en el mismo contexto concreto, tal y como se pude apreciar en la Figura 8.

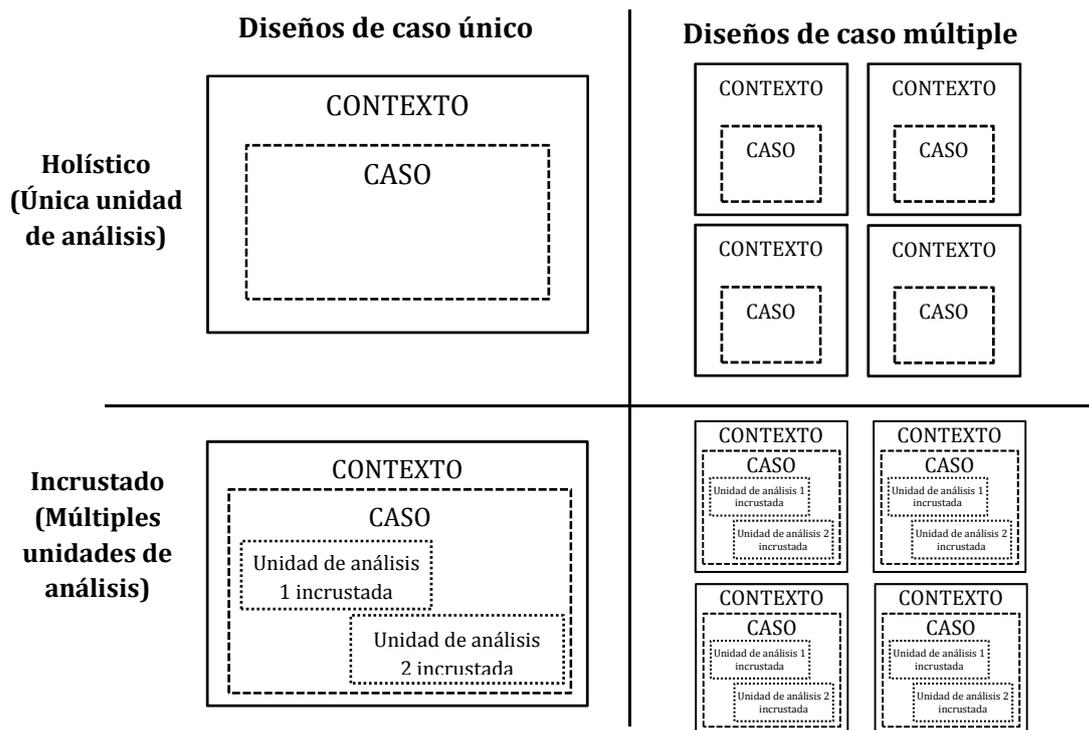


Figura 8 *Tipos de diseños de estudio de casos*
Adaptado de Yin (2009, p. 46)

Los diseños de caso múltiples

Un estudio puede contener más de un caso único y se le denomina estudio de caso múltiple. Los estudios de caso múltiples han sido también denominados ‘comparativos’. La filosofía subyacente al estudio de casos único, que incluya casos raros, extremos o críticos no es directamente aplicable al estudio de casos múltiple. Una idea importante es considerar el estudio de caso múltiple como múltiples experimentos siguiendo un diseño de replicación. Por ejemplo, tras descubrir un hallazgo significativo en un experimento único, una prioridad inmediata sería replicar el hallazgo llevando a cabo un segundo, tercer o más experimentos. Otras replicas pudieran alterar una o dos de las condiciones experimentales consideradas menos importantes en el hallazgo original para comprobar si el hallazgo podría ser duplicado. Sólo con tales replicaciones el hallazgo original se consideraría robusto.

Cada caso se debe seleccionar cuidadosamente para que bien a) prediga resultados similares (replicación literal) o b) prediga resultados contrastados pero por razones previsibles (replicación teórica). Un paso importante en todos los procedimientos de réplica sería el desarrollo de un rico marco teórico. El marco debe indicar las condiciones bajo las cuales es probable que se encuentre un fenómeno particular (una réplica literal) así como las condiciones en las que no es probable que se encuentre (una réplica teórica). El marco teórico posteriormente se convierte en el vehículo para generalizar a nuevos casos, similar al papel

jugado en los diseños de experimentos cruzados (Yin, 2009). En un estudio de caso múltiple el contexto entre los casos es diferente permitiendo al investigador analizar dentro de cada escenario y entre escenarios (Baxter y Jack, 2008) y examinar varios casos para comprender las similitudes y diferencias entre los casos.

4.1.4 Criterios de calidad de los diseños de investigación

Al respecto de los criterios para juzgar la calidad de los diseños de investigación con estudio de casos, las cuatro pruebas o criterios de calidad son comunes a las ciencias sociales, por ejemplo en Miles, Huberman, y Saldaña (2014) se encuentra un desarrollo adecuado tal y como se detalla en la Tabla 10.

Tabla 10 *Tácticas de prueba en los diseños de estudio de casos*

Pruebas	Táctica de estudio de casos	Fase de la investigación en la que ocurre la táctica
Validez de constructo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilizar múltiples fuentes de evidencia ▪ Establecer una cadena de evidencia ▪ Hacer que informantes clave revisen el informe del estudio de caso 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recogida de datos ▪ Recogida de datos ▪ Composición/redacción
Validez interna	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hacer coincidencia de patrones ▪ Hacer construcción de explicaciones ▪ Abordar explicaciones rivales ▪ Usar modelos lógicos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Análisis de datos ▪ Análisis de datos ▪ Análisis de datos ▪ Análisis de datos
Validez externa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Usar teoría en estudios de caso únicos ▪ Usar lógica de replicación en estudios de caso múltiples 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diseño de investigación ▪ Diseño de investigación
Confiabilidad	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilizar protocolo de estudio de casos ▪ Desarrollar base de datos del estudio de caso 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recogida de datos ▪ Recogida de datos

Adaptado de (Yin, 2009:41)

Validez de constructo

En el trabajo de Yin (2014:106) se establecen seis fuentes de evidencias en el estudio de casos: la documentación, los registros de archivo, las entrevistas, las observaciones directas, la observación participante y los artefactos físicos. Los beneficios de estas seis fuentes de evidencia se pueden maximizar si se siguen cuatro principios de recogida de datos ya que al ser usados de modo adecuado ayudan a manejar los problemas de establecer el criterio de validez y fiabilidad, siendo estos cuatro principios los siguientes:

1. *Utilizar múltiples fuentes de evidencia:* Una de las mayores fortalezas de la recogida de datos en estudio de casos es la oportunidad de usar muchas y variadas fuentes de

evidencia. La ventaja más importante que presenta utilizar múltiples fuentes de evidencia es el desarrollo de líneas convergentes de investigación. Para explorar las líneas convergentes en las evidencias en estudio de casos se utiliza la triangulación.

2. *Crear una base de datos del estudio de casos:* El segundo principio se relaciona con la forma de organizar y documentar la recogida de datos en los estudios de caso. Habitualmente la documentación consiste en dos colecciones separadas: la base de datos de las evidencias y el informe del investigador bien en forma de artículo, informe, libro o narrativa oral. La base de datos necesaria en el estudio de casos será una compilación separada y ordenada de todos los datos del estudio de casos.

En el estudio de casos las notas de campo son el componente más común de la base de datos, bien sean el resultado de las entrevistas o bien el resultado del análisis documental, deben de guardarse de tal forma que cualquier persona, incluido el investigador, pueda recuperarlas de modo eficiente en cualquier momento posterior.

La disposición de los documentos de cada caso se debe de incluir en el diseño de la investigación y se sugiere elaborar una bibliografía comentada de estos documentos. Es de utilidad clasificar los documentos en primarios y secundarios en base a su importancia para el estudio de casos. Los documentos deben de ser fácilmente recuperables y accesibles para una lectura atenta en cualquier momento.

Los materiales de encuestas u otros datos cuantitativos también se deben de organizar y almacenar para permitir la posterior recuperación como parte de la base de datos.

Los materiales narrativos del investigador también deben de formar parte de la base de datos. Estos materiales incluyen los registros bibliográficos, referencias cruzadas o bien las evidencias relacionadas con un determinado tema. En cierta forma se refiere a la compilación y facilidad de recuperación de los memos analíticos. No es suficiente escribir memos durante el proceso ya que pueden quedar aislados unos de otros, es importante que queden interrelacionados y de fácil recuperación.

3. *Mantener una cadena de evidencias:* Este principio permite aumentar la fiabilidad de la información en el estudio de caso. Consiste en permitir a un observador externo seguir la derivación de cualquier evidencia desde las preguntas de investigación iniciales a las conclusiones finales del estudio de caso. El observador externo debería ser capaz de trazar los pasos en cualquier dirección hacia los resultados o las preguntas de investigación originales. El informe de resultados mismo debería estar adecuadamente citado con evidencias o notas al pie de las fuentes más relevantes utilizadas que previamente se

hayan resaltado o codificado. En la sección metodológica se deben de haber indicado las circunstancias bajo las cuales las evidencias se han recogido, tiempo y lugar de las entrevistas, por ejemplo.

4. *Extremar las precauciones al usar datos de fuentes electrónicas*: Es importante tener precauciones adicionales cuando se realiza trabajo de campo electrónico bien sea porque la fuente de datos electrónicos es el medio en sí mismo para obtener datos como o bien porque se usa como un medio para llegar al participante final como en el caso de entrevistas por videoconferencia. Entre las precauciones a tener en cuenta se encuentra el fijar límites ante la riqueza de la información electrónica ya que pudiera saturar al investigador/a. Una segunda precaución se relaciona con la habilidad para comprobar las fuentes que se usan y la información que de ellas se deriva.

4.2. Enfoque analítico y plan de análisis

El desarrollo de la teoría no sólo facilita la fase de recogida de datos del estudio de caso, la teoría adecuadamente desarrollada también es el nivel en el que sucede la generalización de los resultados del estudio de casos. En el trabajo de Yin (2009), se le denomina a este proceso 'generalización analítica' y ha sido contrastado con la 'generalización estadística'. La comprensión de las diferencias entre ambos tipos de generalización es el reto más importante al llevar a cabo estudio de casos.

En la generalización estadística se hace una inferencia sobre una población o universo en base a los datos empíricos recogidos a partir de una muestra de ese universo. Un error en estudio de casos es concebir la generalización estadística como un método para generalizar los resultados del estudio de casos. Esto se debe a que los casos no son unidades muestrales y no deberían seleccionarse por este motivo. En lugar de esto, los casos individuales están para ser seleccionados tal y como un investigador de laboratorio selecciona el tema de un nuevo experimento. En este sentido, los casos múltiples se parecen a los experimentos múltiples. Bajo estas premisas, el modo de generalización se denomina generalización analítica, en el cual una teoría previamente desarrollada se utiliza como una plantilla con la que comparar los resultados empíricos del estudio de casos. Si dos o más casos se muestran para apoyar la misma teoría, se impone replicarlos. Los resultados empíricos pueden ser considerados aún más potentes si dos o más casos dan apoyo a la misma teoría pero no apoyan una teoría rival igualmente plausible.

Es fundamental desarrollar la estrategia analítica en el momento de establecer el protocolo del estudio de caso en la fase de diseño del mismo. Es importante la experiencia en el investigador/a durante la fase de análisis para utilizar un pensamiento empírico riguroso junto a

la suficiente presentación de evidencias y una cuidadosa consideración de las interpretaciones alternativas (Yin, 2014:133).

El inicio de la estrategia analítica se puede realizar mediante la búsqueda de patrones, desarrollos o conceptos que se perciban como interesantes que emergerá durante el manipulado de los datos, por ejemplo al comparar los datos de dos entrevistas diferentes. Adicionalmente, se sugiere redactar memos durante todo el proceso analítico e incluso durante el trabajo de campo (Yin, 2014:135). En el trabajo de Yin (2014:136) se exponen cuatro estrategias generales para abordar el análisis del estudio de casos que no son excluyentes entre sí y pueden ser combinadas entre ellas aunque es importante considerarlas antes de la recogida de datos para que éstos puedan ser analizables, adicionalmente se ofrecen cinco tácticas analíticas para abordar el análisis de los datos en los estudios de caso.

4.2.1 Desarrollar una descripción del caso

En algunos casos, el objetivo original y explícito del estudio de casos puede ser descriptivo. El procedimiento consiste en organizar el estudio de casos de acuerdo a un marco descriptivo. Un análisis inicial descriptivo puede ayudar posteriormente a identificar las adecuadas explicaciones a analizar, incluso cuantitativamente. La exploración descriptiva posteriormente puede conducir a la enumeración, tabulación y por ende a la cuantificación de diferentes resultados descriptivos (Yin, 2014:140).

4.2.2 Apoyarse en las proposiciones teóricas

Al diseñar el estudio de casos se establece un propósito de investigación, unos objetivos y preguntas de investigación apoyados en una revisión bibliográfica. El marco conceptual y sus conceptos, categorías e indicadores convenientemente articulados y hechos operativos puede proporcionar una guía adecuada para analizar los datos del estudio de casos, las proposiciones teóricas ayudan a organizar el análisis señalando las condiciones contextuales relevantes a ser descritas así como las explicaciones a examinar (Yin, 2014:136).

4.2.3 Trabajar los datos inductivamente

La inducción analítica permite darse cuenta de temas emergentes al explorar los datos durante el análisis. En la Grounded Theory (Charmaz, 2006; Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2015) se encuentran descritos procedimientos analíticos que guían este tipo de estrategia analítica como el Método Comparativo Constante que permite contrastar cada indicador con todos los del estudio, la Saturación Teórica que informa del punto en el que se debe concluir el análisis por haber alcanzado el punto de no variabilidad en la adición de datos al

sistema de codificación o el Paradigma de Codificación que proporciona una estructura comprensiva del fenómeno estudiado mediante sus condiciones, las acciones que le atañen y las consecuencias del fenómeno estudiado, componentes utilizados en la presente investigación.

4.2.4 Cadena de evidencias

Con el fin de aumentar la fiabilidad de la información de casos se establece un matriz relacional datos-propósito por tema explorado (Yin, 2014) tal cual se puede observar en la Tabla 11. El objetivo es permitir a cualquier observador externo seguir la cadena de evidencias desde la pregunta específica de investigación a la pregunta operativa del instrumento de toma de datos y a las evidencias del estudio de caso. De este modo, al analizar los datos, en la fase intermedia de las meta-matrices comparativas de casos, los casos se representan en filas y en las columnas se listan los temas principales, preguntas de investigación generales, detallados por subtemas y preguntas de investigación específicas, permitiendo que sea posible comparar los resultados en el cruce de tema con caso.

Tabla 11 *Matriz relacional datos-propósito*

Propósito del estudio:		Pregunta de investigación general 1	
Unidad de Análisis	Datos dentro del caso	Pregunta Específica 1.1	Pregunta Específica 1.2
Caso 1 (Curso <i>online</i> 1)	Entrevista tutor/a Pregunta instrumento:	Respuesta	Respuesta
	Cuestionario tutor/a Pregunta instrumento:	Respuesta	Respuesta
	Análisis documental Pregunta instrumento:	Respuesta	Respuesta
Caso 2 (Curso <i>online</i> 2)	Entrevista tutor/a Pregunta instrumento:	Respuesta	Respuesta
	Cuestionario tutor/a Pregunta instrumento:	Respuesta	Respuesta
	Análisis documental Pregunta instrumento:	Respuesta	Respuesta

4.2.5 Examinar explicaciones rivales plausibles

El intentar definir y probar explicaciones rivales plausibles normalmente funciona en combinación con las estrategias previas. Los tipos de explicaciones rivales pueden ser de tipo profesional o reales.

Al respecto del tipo profesional habría que probar que la observación no es solo el resultado de circunstancias causales o que la validez no se ve amenazada por la coyuntura, la

selección etc. y también que no se existe un sesgo del investigador ante ciertas expectativas o reactividad en el trabajo de campo.

En cuanto a los rivales reales, se debería de probar y contrastar que una intervención concreta u otras, diferentes al caso estudiado, no aportan y con ello modifican los resultados obtenidos. Otros tipos de explicaciones rivales que habría que estudiar con el fin de conseguir la máxima confianza en los resultados obtenidos serían el proceso de implementación de la intervención, las tendencias sociales e incluso la existencia de una teoría diferente a la original que explique mejor el resultado.

Tras esta revisión de la metodología y del diseño de la investigación de los estudios de casos se procede en el siguiente capítulo a detallar el esquema seguido en la presente investigación.

5. Estudio empírico

En este capítulo se describen los pasos seguidos en el diseño de la presente investigación así como el enfoque analítico y el plan de análisis cuyo fin es dar respuesta a las preguntas de investigación a través del análisis realizado.

En el presente estudio se aplica la metodología de investigación denominada estudio de casos para describir, explorar y explicar el fenómeno de interacción social de la tutorización *online*, entendiéndolo como respuesta a las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes en su proceso de aprendizaje, para con ello, describir y estudiar las funciones que realiza el tutor/a y las competencias que necesita movilizar para la realización de un trabajo excelente.

5.1. Diseño de la investigación

Las fases abordadas en el diseño de la presente investigación siguen el esquema desarrollado por Yin (2009, 2014) en el que se contemplan cuatro fases en el proceso de diseño que se sintetizan en la Figura 9 y que se desarrollan en detalle en los siguientes apartados.



Figura 9 Esquema del diseño del estudio de casos

5.1.1 Definir la unidad de análisis y el estudio de casos

La presente investigación se realiza en el contexto del Centro de Formación Permanente (CFP) de la Universitat Politècnica de València (UPV), en cuyo informe de actividad para el curso 2016-2017 se manifiesta la relevancia de la formación no reglada y el impulso que la formación no presencial está teniendo ya que de un total de 1.424 actividades formativas el 20,86% fueron semipresenciales y el 27,39% *online*, tal y como se aprecia en la Figura 10, incrementándose el número de actividades no presenciales año tras año.

En lo que respecta a la formación a demanda, durante el curso 2016-2017, el CFP gestionó un total de 315 actividades, siendo el 31,61% de los cursos formación *in-company* y el 33,1% los de formación bajo demanda de entidades externas. A pesar de que en este caso no se especifica si las actividades fueron *online*, semipresenciales o presenciales se presupone que un gran número de estas actividades formativas fueron *online* o semipresenciales dado el entorno empresarial al que iban destinadas (UPV, 2018).

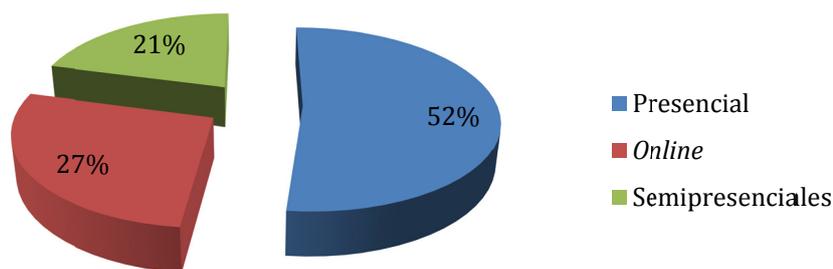


Figura 10 Tipo de impartición de las actividades formativas del CFP de la UPV

El CFP imparte formación en diversas áreas de conocimiento habiéndose seleccionado para la presente investigación la de Ciencias Sociales y Jurídicas y concretamente el Plan de Estudios Coordinados en Asesoría Financiera que lleva impartiendo formación desde 2005, con un total de 210 actividades formativas finalizadas hasta el curso 18-19, más de 12.500 horas de formación y unos 6.200 alumnos/as, siendo el modelo de impartición predominante el *online*. En este proyecto formativo se incluyen, tanto ediciones en abierto, *in-company* y bajo demanda para diversas entidades del sector financiero.

Las actividades formativas impartidas van desde formación específica de corta duración, 20 o 30 horas formativas, hasta cursos de 200 horas, impartándose también 2 títulos propios en finanzas en modalidad *online*: Diploma de Extensión Universitaria y Máster.

En lo que respecta al modelo tutorial empleado, en función de si se trata de una edición en abierto al público en general, *in-company* dónde se imparte uno de los cursos en exclusiva para los empleados de la empresa contratante o bajo demanda, donde se diseña una formación según las necesidades de la entidad contratante, se aplica un modelo de tutorización proactivo dónde el seguimiento es exhaustivo y se remiten informes de evaluación periódicos a la empresa contratante o bien reactivo donde el seguimiento y las interacciones tutoriales se adecuan a las demandas del alumnado.

En base a las características y objetivos de la presente investigación se opta por un estudio de caso múltiple con el fin de explorar las diferencias y similitudes entre los casos, siendo necesaria una cuidadosa selección de los mismos al tener que compararlos para predecir resultados similares entre ellos, o bien, predecir resultados contrastados con una teoría (Yin, 2003).

En la presente investigación se seleccionan tres programas formativos del Plan de Estudios Coordinados en Asesoría Financiera del Centro de Formación Permanente de la

Universitat Politècnica de València, de los que se vienen impartiendo numerosas ediciones en los últimos años, tanto en abierto como en ediciones *in-company* y con diversos modelos tutoriales, siendo el fin de esta selección maximizar la información de pequeñas muestras y casos únicos dada la dificultad que supone realizar una selección aleatoria y disponer de acceso total a los datos (Yin, 2009), siendo los programas seleccionados los que se exponen en la Tabla 12.

Tabla 12 *Programas formativos en finanzas*

Actividad formativa	Tipo	Horas Lectivas	Ediciones
ASISTENTE FINANCIERO EUROPEO	Formación específica	80	9
AGENTE FINANCIERO EUROPEO	Formación específica	150	8
ASESOR FINANCIERO	Formación específica	200	5

Dentro del contexto de cada programa formativo se selecciona como caso estudio dos ediciones con el fin de obtener información sobre el significado de diferentes particularidades o circunstancias del proceso y resultados del caso, tal y como se expone en Flyvbjerg (2006). La selección se realiza en base a los criterios de: reciente finalización lo que facilita el acceso a los datos, que estén representados los diversos tipos de matriculación, modelos tutoriales, duración, profundidad del temario y tutores, siendo las unidades de análisis seleccionadas las expuestas en la Tabla 13, y cuyo fin es relacionar los problemas del alumnado *online*, con el proceso de tutorización seguido en el curso y la relevancia de las competencias de los tutores en la tutorización *online*.

Tabla 13 *Unidades de análisis*

ID	Curso	Horas Lectivas	Curso Escolar	Tutor	Modelo tutorial	Matricula	Entidad
EIA-3	ASISTENTE FINANCIERO EUROPEO	80	17-18	Lola	Reactivo	En abierto	-
EIA-6	ASISTENTE FINANCIERO EUROPEO	80	17-18	Ana	Proactivo	In-company	ID
EIP-5	AGENTE FINANCIERO EUROPEO	150	17-18	Lola	Reactivo	En abierto	-
EIP-8	AGENTE FINANCIERO EUROPEO	150	17-18	Irene	Proactivo	In-company	MD
CAF-4	ASESOR FINANCIERO	200	17-18	María	Reactivo	En abierto	-
CAF-5	ASESOR FINANCIERO	200	17-18	María	Proactivo	In-company	CR

5.1.1 Desarrollo teórico y proposiciones del estudio de casos

En el desarrollo de este trabajo se ha realizado una revisión de la literatura con el fin de definir un marco conceptual que guíe el diseño de la investigación y la recogida de datos de los temas de interés (Yin, 2009), y para ello se han revisado las publicaciones y los autores que se muestran en la Tabla 14.

Tabla 14 *Revisión de la literatura*

TEMA	Referencias
Problemas de los estudiantes de formación <i>online</i>	Borges (2005) Vásquez- Martínez y Rodríguez-Pérez (2007) Seoane-Pardo (2010) Cabero-Almenara y Llorente-Cejudo (2010) Hung, M.-L., Chou, C., Chen, C.-H., y Own, Z.-Y. (2010) Seoane Pardo y García Peñalvo (2010) Yot- Domínguez y Marcelo- García (2013) Romero y Barberà, (2013) Seoane-Pardo (2014) Vercher-Ferrándiz (2016)
Funciones de los tutores <i>online</i>	Cabero-Almenara (2004) Llorente-Cejudo (2006) Pagano (2008) Blázquez Entonado y Díaz (2009) Seoane-Pardo (2014) Lorente (2006) Fernández-Giménez (2015)
Competencias de los tutores <i>online</i>	Boyatzis, Goleman y Rhee, (2000) Marcelo, Puente, y Palazón (2003) Vásquez (2007) Pagano (2008) García-Sáiz (2011) Yot-Domínguez (2013) Seoane-Pardo (2014) González y Larreal (2014)

Las preguntas y los objetivos de investigación

Con el fin de explicitar los límites del estudio y concretar los objetivos y preguntas de la presente investigación se siguió el siguiente proceso:

1. Revisión bibliográfica para centrar el interés en los temas clave del estudio: problemas de los estudiantes *online* y funciones y competencias de los tutores/as.
2. A partir del análisis documental bibliográfico (Casasempere-Satorres y Vercher-Ferrándiz, 2017) de algunos estudios al respecto de los temas de interés, se identificaron las preguntas de investigación en estos estudios y si éstos concluían con nuevas preguntas o finales abiertos para futuras investigaciones.
3. Se examinó otro conjunto de estudios que pudieran proporcionar apoyo a las potenciales preguntas de investigación o incluso sugerir formas de mejorarlas.

El resultado de estas fases ha sido el desarrollo del marco conceptual que se revisa y expone en capítulos precedentes y la concreción de las preguntas de investigación que guían el diseño de la investigación, la recogida de datos y el posterior análisis, siendo los objetivos y las preguntas específicas de investigación y los siguientes:

Objetivo 1: Realizar un análisis documental bibliográfico sobre formación *online* para describir los conceptos implicados en el proceso de tutorización.

P.1. ¿Cómo se describe en la literatura la interacción tutorial en la formación *online*?

Objetivo 2: Describir y analizar las dificultades a las que se enfrenta el alumnado de formación *online* que afectan al proceso de tutorización.

P.2. ¿A qué dificultades se enfrentan los estudiantes y cómo afectan al proceso de tutorización?

Objetivo 3: Describir y analizar las actividades y acciones que se realizan durante el proceso de tutorización *online*.

P.3. ¿Qué actividades y acciones se realizan durante el proceso de tutorización y por qué se llevan a cabo?

Objetivo 4: Describir y analizar las competencias del tutor/a *online* que éste necesita para realizar un trabajo excelente.

P.4. ¿Qué competencias destacan en el trabajo de tutorización?

Objetivo 5: Evaluar la importancia que otorga el tutor a las competencias en inteligencia emocional en su trabajo diario.

P.5. ¿Qué competencias son más valoradas por el tutor *online* en el proceso de tutorización?

Objetivo 6: Analizar las interrelaciones entre el modelo de tutorización, las competencias del tutor y la percepción en la calidad del curso *online*.

P.6. ¿Cómo y de qué manera se interrelacionan las dificultades de los estudiantes *online*, el modelo de tutorización, las competencias del tutor y la percepción en la calidad de un curso *online*?

Objetivo 7: En base a la investigación realizada desarrollar un modelo de tutorización fundamentado en la gestión de la inteligencia emocional como competencia distintiva en la docencia *online* para la mejora de la gestión del proceso enseñanza-aprendizaje

P.7. ¿Cómo se enfocaría un proceso de tutorización fundamentado en la gestión de la inteligencia emocional como competencia distintiva en la docencia *online* para la mejora de la gestión del proceso enseñanza-aprendizaje?

5.1.2 Diseño del estudio de caso

En la presente investigación se ha considerado un diseño de casos múltiples con el objetivo de comprender las similitudes y diferencias entre los distintos casos, seleccionándose para ello seis ediciones de tres cursos *online* de la misma área de conocimiento con el fin de que ésta cuestión no sea un impedimento para replicar los casos en cuanto al modelo instruccional, pero que conlleven contextos distintos en cuanto a duración, matriculación, nivel de certificación y lo más importante, en cuanto al modelo tutorial. Esta última variable es previsible que permita una replicación literal en cuanto a resultados similares en los casos en que la tutorización es proactiva y contrastada o replicación teórica frente al curso de tutorización reactiva tal y como se indica en Yin (2009).

Las fases seguidas en el diseño del presente estudio se inician a partir de la revisión previa de la literatura con el fin de establecer el desarrollo teórico que guiará este trabajo. Le sigue la selección de los casos estudio y el diseño del protocolo de recogida de datos. Tras la recogida de los datos, se procede a realizar el análisis de los casos y la redacción del informe individual para, posteriormente, realizar el análisis cruzado de casos.

El proceso seguido en el diseño del presente estudio tiene como objetivo es establecer una secuencia lógica que conecte los datos empíricos con las preguntas iniciales de investigación del estudio y finalmente con las conclusiones (Yin, 2009), implicando con ello las interacciones entre diseño, recogida de datos y análisis (Yin, 1998) y permitiendo trazar inferencias concernientes a las relaciones causales entre las variables bajo investigación (Nachmias y Nachmias, 1992: 77-78, citado por Yin, 2009), siendo el esquema de desarrollo seguido el que se puede revisar en la Figura 11.

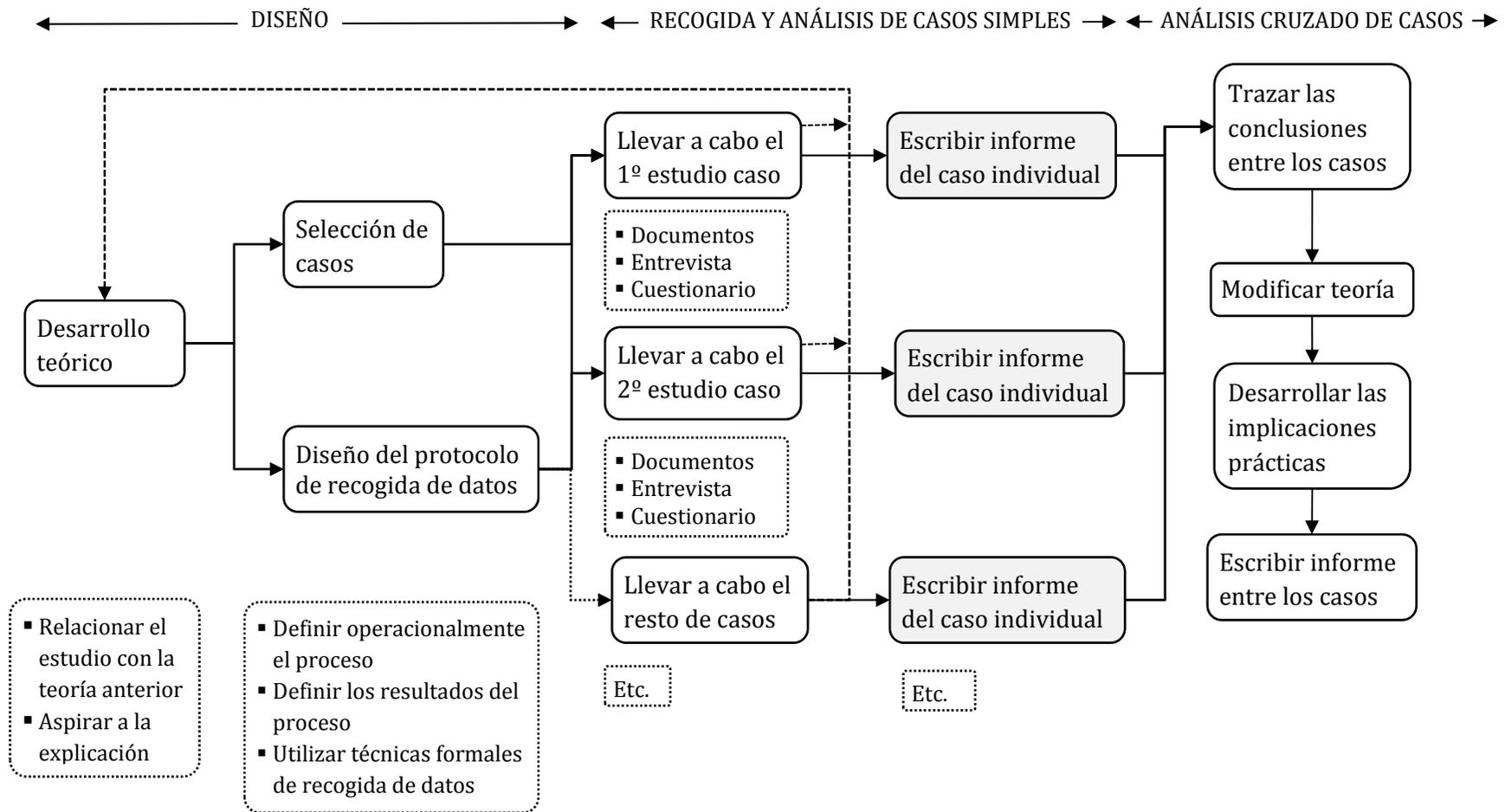


Figura 11 *El diseño del estudio de casos*
Adaptado Yin, (1998, p.56)

Tras la selección de los casos y la definición de la unidad de análisis y el diseño del estudio de casos, tratada en puntos anteriores, se procede a establecer el protocolo de recogida de datos a seguir en la presente investigación.

5.1.3 Protocolo de recogida de datos y procedimientos de calidad

En el presente estudio de casos y con el fin de triangular los resultados del análisis de las diferentes fuentes de evidencias, se planifica realizar entrevistas en profundidad a los tutores/as y una encuesta de valoración sobre las competencias necesarias en el proceso de tutorización, además se realizará un análisis documental de las interacciones que han tenido lugar a través de la plataforma teledocente tales como comunicaciones masivas, foros, chat y correos cruzados entre el equipo de tutorización y el alumnado y también se analizarán los resultados de las encuestas de satisfacción que cumplimentan los alumnos/as de cada caso y en las que no solo expresan su grado de conformidad con los ítems planteados en el cuestionario sino que pueden expresar su opinión libremente a través de la pregunta abierta planteada y para ello, se han seguido los siguientes pasos:

1. Se genera una base de datos del estudio de casos en el programa informático MAXQDA (www.maxqda.com), generándose una carpeta documental por cada estudio de caso: EIA, EIP y CAF.
2. Se solicita al director del Plan de Estudios Coordinados en Asesoría Financiera un usuario que permita el acceso a la plataforma teledocente a través de la cual se han impartido las ediciones de los cursos seleccionados como unidades de análisis para tener acceso a las interacciones que han tenido lugar.
3. Se contacta con los tutores/as para explicarles el propósito de la investigación y las fases de la misma y solicitar su participación. Se planifica la entrevista en profundidad con cada uno de los tutores/as y se les informa de que las entrevistas serán grabadas en video para ser transcritas y analizadas al igual que los cuestionarios administrados.
4. En cada carpeta se incluyen los documentos asociados a cada caso como la guía del alumno, las encuestas de satisfacción y los resultados del estudio de caso, en cuanto a tasa de aprobados, suspendidos y abandonos. En lo que respecta a las interacciones como los anuncios masivos, aportaciones al chat, entradas en los foros y correos masivos y personales, se utiliza el complemento "MAXQDA Web Collector" que permite recopilar páginas web completas o partes seleccionadas a través del navegador Google Chrome e importarlas como PDF's a MAXQDA para ser analizadas en el contexto de cada caso, pudiendo realizar memos analíticos y referencias cruzadas que permitirán estudiar las relaciones entre los temas estudiados en el propio caso y la interrelación y comparación

entre casos, pudiéndose recuperar los datos de modo eficiente en cualquier momento posterior.

Al respecto de los documentos de cada caso, se generarán los siguientes archivos:

- Documento 1: Guía del alumno
- Documento 2: Anuncios publicados a todo el colectivo de estudiantes
- Documento 3: Entradas publicadas en los foros
- Documento 4: Aportaciones al chat del curso
- Documento 5: Interacciones por correo
- Documento 6: Encuestas de satisfacción
- Documento 7: Entrevista en profundidad al tutor del estudio de caso
- Documento 8: Cuestionario de valoración sobre las competencias del tutor
- Documento 9: Informe del caso individual

5. Al respecto de la gestión de los datos obtenidos de los participantes se siguen las recomendaciones del United Kingdom Data Archive (<http://www.data-archive.ac.uk/>) y los protocolos de anonimato y confidencialidad recogidas en el trabajo de Corti, Van den Eynden, Bishop y Woollard (2014), para ello, se genera un tabla de seudónimos con el fin de respetar el anonimato y la confidencialidad de los participantes, aplicándose a los documentos de los estudios de caso.

Análisis documental

Se considera como análisis documental cualquier manifestación humana que contenga significado para la investigación y que no fuese creada ex profeso para la investigación, como lo son las interacciones de comunicación que han tenido lugar en el proceso de tutorización de los cursos establecidos como unidades de análisis.

Se especifican los siguientes documentos en la presente investigación con el fin de aplicarles técnicas analíticas de análisis de contenido cualitativo, que permitan triangular los resultados con las otras fuentes de evidencias definidas (Yin, 2014):

- Documento 1: Guía del alumno
- Documento 2: Anuncios publicados a todo el colectivo de estudiantes
- Documento 3: Entradas publicadas en los foros
- Documento 4: Aportaciones al chat del curso
- Documento 5: Correos masivos y personales
- Documento 6: Encuestas de satisfacción

La entrevista en profundidad

Se considera como toma de datos la administración de una entrevista en profundidad al tutor/a de cada curso *online* pues permite mayor profundización en los temas de interés y mayor libertad de expresión que un cuestionario de preguntas cerradas propiciando que el participante se exprese libremente sobre los temas tratados y aporte tu experiencia vital sobre el fenómeno estudiado (Seidman, 2006) facilitando con ello que emerjan cuestiones que no se han considerado en el marco conceptual desarrollado.

La entrevista a tutores/as (Anexo 2 Entrevista en profundidad a tutores/as *online*) se planifica en un horario adecuado a la disponibilidad de los participantes y se realiza en un aula de la UPV, siendo la estructura de la misma la siguiente:

- Datos descriptivos del participante: Edad, género, formación, experiencia profesional, historia profesional en formación *online*, etc.
- Datos descriptivos del contexto del estudio de caso: Modelo tutorial, duración, perfil del alumnado, metodología, dinámica del curso, sistema de calidad, resultados, etc.
- Datos relacionados con el modelo teórico del estudio de caso: Dificultades a las que se enfrenta el alumnado de formación *online*, funciones y competencias del tutor *online*.

Tras el diseño de la entrevista en profundidad se procede a la validación de la misma remitiéndola a varios expertos de formación *online*. La validez de contenido de la entrevista se basó en: a) la definición precisa del dominio y b) en el juicio sobre el grado de suficiencia con que ese dominio se evalúa a través del Índice de Validez de Contenido (IVC) propuesto por Lawshe (1975), en el que un grupo de expertos valoran cada ítem del instrumento de toma de datos como esencial, útil o innecesario. El índice se calcula a través de la siguiente fórmula:

$$IVC = \frac{n_e - N/2}{N/2}$$

Siendo n_e el número de expertos que han valorado el ítem como esencial o útil y N el número total de expertos. El IVC oscila entre -1 y +1, siendo las puntuaciones positivas las que demuestra una mejor validez de contenido. Lawshe (1975) sugiere que los ítems con un bajo IVC deben de ser eliminados sugiriendo que un IVC=0,51 sería suficiente ante la valoración de 14 expertos mientras que para 7 expertos el índice debería de ser de 0,99.

El guion de la entrevista se remitió a diez expertos en formación online, directores y tutores de cursos, concluyéndose del análisis del IVC que debían de extraerse del guion los siguientes ítems por obtener puntuaciones inferiores a 0,8:

- DI.1 ¿Manifiesta el alumno/a algún tipo de dificultad o problema relacionado con la institución promotora del curso y de ser así, cómo afecta en el proceso de tutorización?
- C.H.5.1 La competencia influencia se describe cómo utilizar tácticas de persuasión eficaces, ¿puede describir una situación de su trabajo diario en la que haya tenido que movilizar esta competencia?

Con esta modificación el IVC del guion completo se situó en 0,94 al calcularse la media entre todos los ítems analizados.

Las entrevistas en profundidad son grabadas en video e integradas en el programa informático MAXQDA, en la carpeta pertinente del caso, siendo transcrita en el propio programa y sincronizando el archivo multimedia con la transcripción a partir de marcas temporales que facilitan el acceso al dato original en cualquier momento del proceso de análisis.

Previo a la entrevista se formaliza un consentimiento informado (Anexo 5 Carta informativa y consentimiento) que todos los participantes firman y en el que se explica el propósito de la investigación, el uso de los datos que aportan y se les garantiza el anonimato, informándoles de que son libres de contestar o no o bien de abandonar el estudio sin ninguna consecuencia por ello y sin tener que dar explicaciones por el abandono y por último, el derecho a ser informados de los resultados del estudio.

Se realiza una entrevista piloto con el fin de comprobar la adecuación de la secuencia de las preguntas y comprobar la utilidad del instrumento de toma de datos y todo el proceso técnico en cuanto a grabación, integración en el archivo documental del estudio de caso, transcripción y proceso de análisis.

Cuestionario

Al término de la entrevista se solicitará al tutor/a que cumplimente un cuestionario de valoración de la importancia de la movilización de cada una de las competencias descritas en el marco conceptual en lo que respecta a la ejecución de su trabajo cotidiano, con el fin de contestar a la pregunta de investigación P.5 ¿Qué competencias son más valoradas por el tutor/a *online* en el proceso de tutorización? que responde al Objetivo 5: Evaluar la importancia que otorga el tutor a las competencias en inteligencia emocional en su trabajo diario. El fin último es triangular los resultados obtenidos en el cuestionario con los de la entrevista y el análisis documental.

Para este fin se diseña un cuestionario a través del cual se solicita a los participantes que evalúen la importancia de movilizar en su trabajo diario cada una de las competencias

desarrolladas en el marco conceptual, (Anexo 3 Cuestionario valoración competencias). Para la valoración de las mismas se establece una escala de Likert.

Para validar el contenido del cuestionario se sigue el mismo proceso que con el guion de la entrevista semiestructurada, por lo que la validez de contenido se basa en: a) la definición precisa del dominio y b) en el juicio sobre el grado de suficiencia con que ese dominio se evalúa en este caso el Índice de Validez de Contenido (IVC) obtenido de 0,8, medida adecuada para el número de expertos consultados (Lawshe, 1975).

Se extrae del cuestionario la pregunta relacionada con la competencia influencia dada la puntuación obtenida a través del IVC en la entrevista en profundidad.

5.2. Enfoque analítico y plan de análisis

En el presente estudio se plantea como enfoque analítico la generalización analítica descrita en el trabajo de Yin (2009), en el cual, una teoría previamente desarrollada o marco conceptual se utiliza como una plantilla con la que comparar los resultados empíricos del estudio de casos a través de la búsqueda de patrones, desarrollos o conceptos con el fin último de confirmar la teoría desarrollada o bien contrastarla.

5.2.1. Estrategias analíticas

Se procede en primer lugar a la descripción general del contexto y los factores del entorno que afectan a los cursos de formación *online* del Plan de Estudios Coordinados en Asesoría Financiera.

Descripción analítica del programa de estudios

En segundo lugar se realiza una descripción analítica del programa formativo en lo referente a las características propias tales como: requisitos de acceso, contenidos, tipo de certificación, duración, metodología, evaluación, número de ediciones y de alumnos/as formados, con el fin de centrar los casos en su contexto específico.

Descripción analítica del caso

Se procede en tercera instancia a realizar un análisis descriptivo del caso en cuestión, atendiendo las particularidades específicas que permitirán la comparación o contraste con el resto de casos, siendo estas: el tipo de matriculación, el perfil del alumnado, los resultados del caso obtenidos en cuanto a porcentaje de aptos, no aptos y abandonos, el sistema de calidad seguido en base al tipo de encuesta del caso y los resultados obtenidos, el modelo tutorial seguido y sus particularidades con el fin de poder comparar y contrastar en última instancia los

casos pertenecientes al mismo programa formativo y también entre programas para con ello poder probar explicaciones rivales. El proceso seguido se representa en la Figura 12.

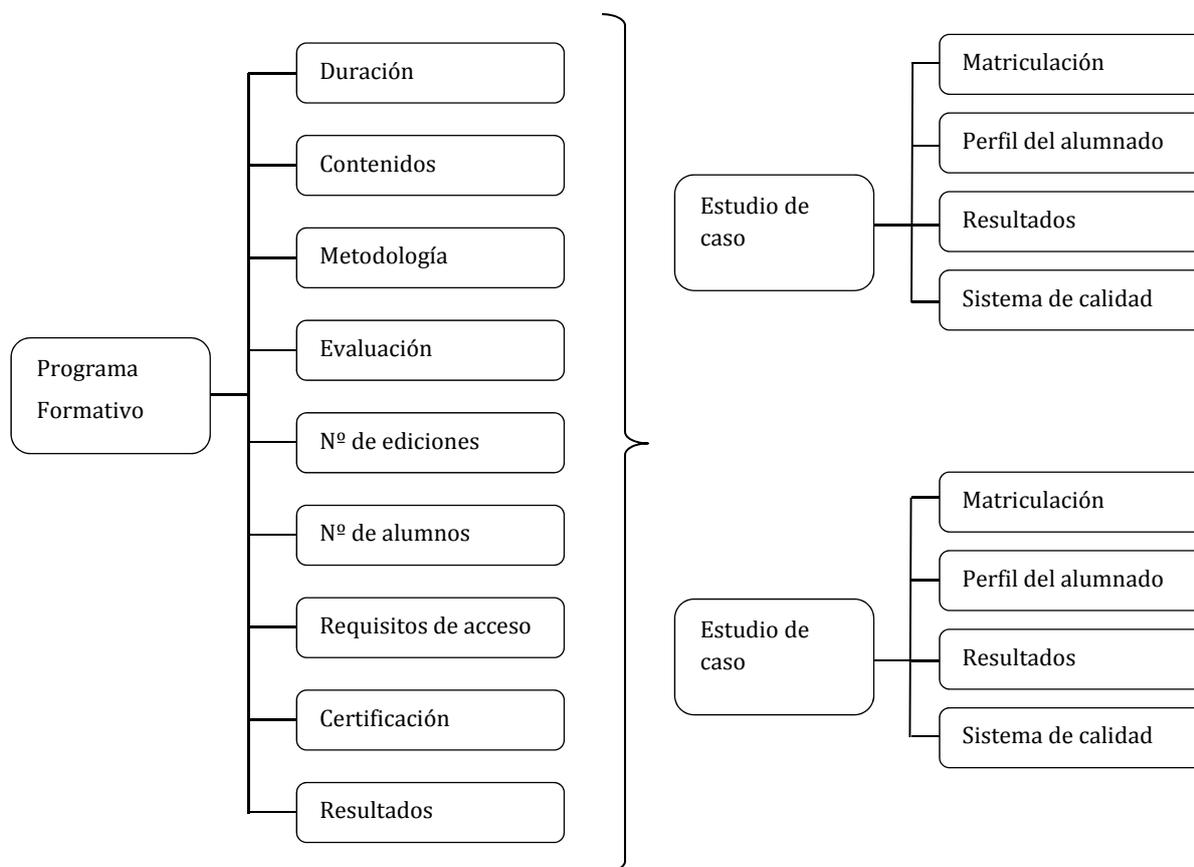


Figura 12 *Estrategia analítica*

Las preguntas que guiarán la descripción analítica del caso en cuanto a los aspectos comentados en los párrafos anteriores son las siguientes:

- ¿Qué particularidades tiene el caso en cuanto al modelo de matriculación y perfil del alumnado?
- ¿Cuáles son los resultados del estudio de caso en cuanto a % de aptos, no aptos y abandono?
- ¿Cuáles son los resultados cuantitativos de las encuestas de satisfacción del estudio de caso?

Análisis documental

Una vez realizado el análisis descriptivo del caso, se procede con el análisis documental estando guiado éste por el marco conceptual y sus conceptos, categorías e indicadores a través de un análisis temático (Kuckartz, 2014), las frecuencias de las cualidades esenciales del

fenómeno (Miles et al., 2014) y su interrelación con otros indicadores, permitiendo que emerjan los patrones que hay en ellos y describiéndolos en forma de memos para poder crear una red o trama que facilite enlazarlos y relacionarlos dentro del marco explicativo (Miles et al., 2014). Siendo las siguientes las preguntas que guiarán el análisis documental del caso (Anexo 4):

- En los documentos del caso, ¿de qué manera se evidencian las cuestiones relacionadas con las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes *online*?
- En los documentos del caso, ¿de qué manera se definen o evidencian las acciones y funciones del tutor/a?
- En los documentos del caso, ¿de qué manera se evidencian las competencias del tutor/a?

Con este fin se siguen los siguientes pasos operativos y analíticos que forman parte de la estrategia analítica seguida y que se integran perfectamente en el programa informático MAXQDA:

1. Creación del sistema de códigos: Se desarrolla el sistema de códigos, categorías e indicadores generado a partir de la revisión de la literatura y del marco conceptual que guía el presente estudio importándose al programa informático a través de la herramienta "Import Code System" que permite incorporar al programa un marco conceptual completo a partir de un archivo de Microsoft Excel.
2. Siguiendo la estrategia analítica de Casasempere-Satorres (2016) se abordan las siguientes fases:
 - a. *Ciclo de codificación prospectivo o exploratorio*: A través de un análisis de la frecuencia de los términos utilizados se obtiene una visión de conjunto, a pesar de que a priori no se conoce el contexto del término. Esta primera aproximación se realiza a través del módulo MAXDictio generándose una lista de palabras en los documentos seleccionados y pudiéndose generar tanto listas de exclusión como de inclusión, siguiendo con una fase inicial de codificación a través de la herramienta auto-codificación que proporciona de modo rápido los contextos de los códigos encontrados en los documentos seleccionados (Valles, 1999).
 - b. *Segmentación y memoing*: En esta fase se procede a segmentar los datos añadiendo memos analíticos en los pasajes más relevantes.
 - c. *Codificación*: Se aborda un primer ciclo de codificación abierta o inicial en el que se desmenuzan los datos cualitativos en partes menores, examinándolos minuciosamente y comparando sus similitudes y diferencias. El objetivo de la codificación inicial, en concreto para la *Grounded Theory*, es mantenerse abiertos a todas las posibles trayectorias teóricas emergentes durante la lectura de los datos,

para con ello reflejar en profundidad los contenidos y matices de los datos y tomar el control de los mismos (Saldaña, 2013). Se aborda un segundo ciclo de codificación temática en el que se tratará de saturar todas las propiedades y atributos de los temas estudiados y finalmente se aborda un tercer ciclo de codificación teórica que evidencie las posibles relaciones entre los códigos que han ido consolidándose en los ciclos previos.

- d. *Agrupación en conjuntos*: Se agrupan los códigos en conjuntos con el fin de identificar y delimitar contenedores de ideas y temas.
- e. *Categorización*: Se generan categorías de códigos agrupándolos con un sentido analítico proporcionado por el propósito y objetivos del estudio, definiendo las dimensiones, propiedades y atributos de la categoría.
- f. *Definición de las relaciones entre las dimensiones de las categorías*: Se establecen las relaciones entre las diferentes categorías que se ha definido en el ciclo anterior, teniendo presentes los constructos teóricos que han servido de guía, comparándolas con las categorías que sustentan el marco conceptual y que otros autores desarrollaron.

Análisis de las entrevistas en profundidad

En lo concerniente al análisis de las entrevistas en profundidad administradas a los tutores de los estudios de casos, se sigue el mismo proceso analítico descrito en el análisis documental, que a través de ese modelo mixto, deductivo-inductivo, propiciará no sólo observar los detalles relacionados con las teorías desarrolladas sino que además permitirá que emerja cualquier dato interesante no contemplado en el modelo inicial. Las preguntas generales que guiarán el análisis:

- ¿A qué dificultades se enfrentan los estudiantes del estudio de caso y cómo afecta al proceso de tutorización?
- ¿Qué actividades y acciones se realizan durante el proceso de tutorización y cuál es su objetivo?
- ¿Qué competencias destacan en el trabajo de tutorización?

Análisis del cuestionario de valoración

Al respecto del análisis del cuestionario de valoración sobre las competencias del tutor se realiza un análisis estadístico descriptivo con el fin de relacionar los resultados con los del análisis documental y las preguntas de la entrevista concernientes al tema en cuestión y poder triangular con ello los resultados obtenidos.

Se finaliza el análisis del caso con el desarrollo del informe individual que incluye los resultados obtenidos de la descripción analítica del caso, del análisis documental, la entrevista en profundidad y el cuestionario de valoración.

Análisis comparativos entre casos del mismo programa

Se procede, en última instancia, a comparar y contrastar las variables e indicadores de los casos del mismo programa formativo y finalmente generar el informe de comparación entre los casos para comprender las similitudes y diferencias entre ellos al analizar dentro de cada escenario y entre escenarios (Baxter y Jack, 2008).

Para ello se realiza una meta-matriz comparativa de los casos, situando en filas los temas principales, preguntas de investigación generales, subtemas y preguntas de investigación específicas para con ello comparar los resultados en el cruce de tema con caso (Tabla 15).

Tabla 15 *Meta-matriz comparativa tema-casos*

			Caso1			Caso2
			Análisis documental	Entrevista tutor/a	Cuestionario tutor/a	Análisis documental
TEMA 1	Pregunta general	Pregunta Específica 1.1	Respuesta	Respuesta	Respuesta	Respuesta
		Pregunta Específica 1.2	Respuesta	Respuesta	Respuesta	Respuesta
		Pregunta Específica 1...	Respuesta	Respuesta	Respuesta	Respuesta
TEMA 2	Pregunta general	Pregunta Específica 2.1	Respuesta	Respuesta	Respuesta	Respuesta
		Pregunta Específica 2...	Respuesta	Respuesta	Respuesta	Respuesta

Análisis comparativos entre casos

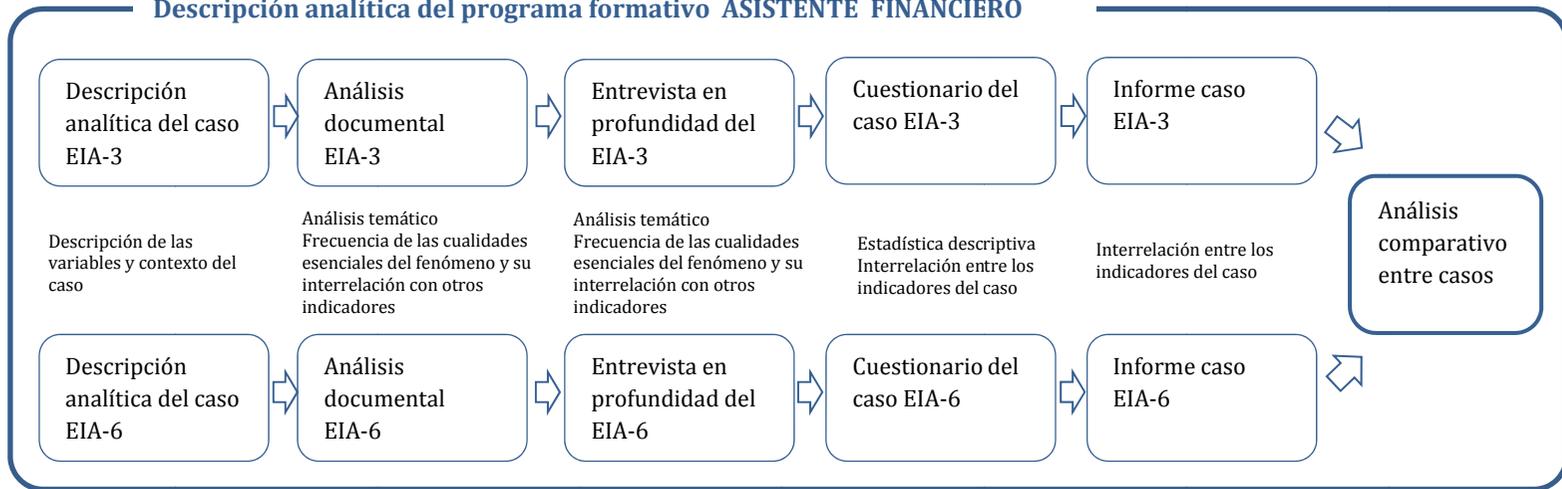
Se procede, en última instancia, a comparar y contrastar las variables e indicadores de todos los casos estudiados para con ello:

- Explorar las interrelaciones entre los indicadores y variables de los casos por tema
- Modificar/Confirmar teoría y
- Aspirar a desarrollar implicaciones prácticas a partir de las conclusiones

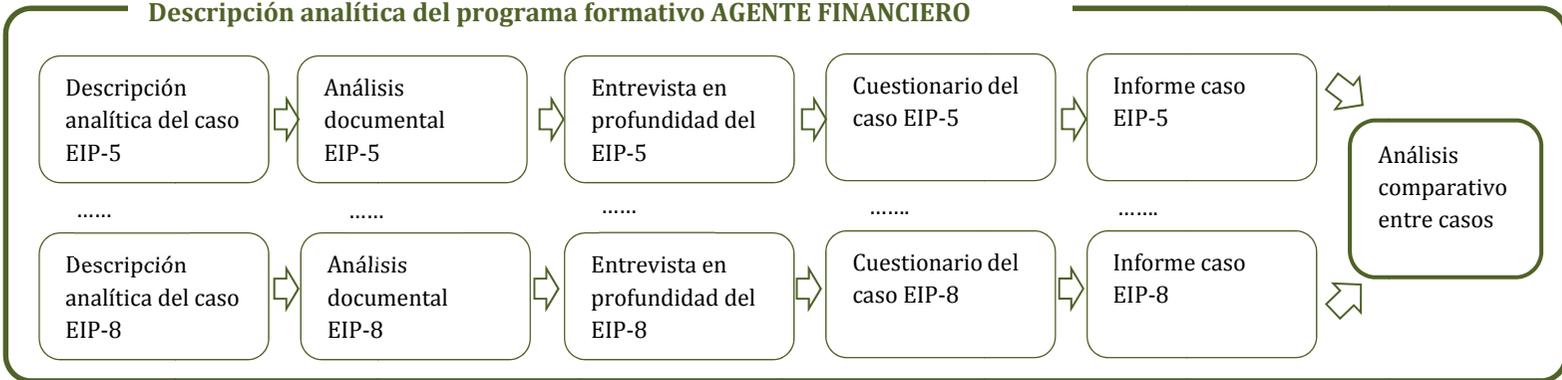
De forma general el plan de análisis seguido en la presente investigación y detallado en los puntos anteriores de resume en la Figura 13.

DESCRIPCIÓN GENERAL DEL CONTEXTO: Factores del entorno que afectan a los cursos de formación *online* del Plan de Estudios Coordinados en Asesoría Financiera

Descripción analítica del programa formativo ASISTENTE FINANCIERO



Descripción analítica del programa formativo AGENTE FINANCIERO



Descripción analítica del programa formativo....



Análisis comparativo y contrastado entre casos

Interrelación entre los indicadores y variables de los casos

Modificar / Confirmar teoría

Desarrollo de implicaciones prácticas

Figura 13 Plan de análisis

6. Casos de estudio

En el contexto regulatorio nacional e internacional, la incipiente necesidad de formación financiera se ve propulsada por la trasposición a la regulación española el 1 de noviembre de 2007 de la primera Directiva europea sobre Mercados de Instrumentos Financieros, (Directiva 2004/39/CE del Parlamento Europeo y del Consejo), MiFID por sus siglas en inglés (Markets in Financial Instruments Directive), fue el primer atisbo de que la formación específica de los profesionales del sector financiero sería una obligación que se debería de cumplir.

Con la Directiva 2014/65/UE del Parlamento Europeo y del Consejo de 15 de mayo de 2014 (Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea, 2014), se establece la obligación de que las empresas del sector financiero deban de asegurar y demostrar a las autoridades competentes que las personas que dan información o asesoran a clientes poseen los conocimientos y competencias necesarios, formalizándose éstos en la Guía Técnica publicada por la CNMV el 27 de junio de 2017 (Comisión Nacional del Mercado de Valores, 2017) que contempla las Directrices de ESMA (Autoridad Europea de Valores y Mercados o ESMA por sus siglas en inglés European Securities and Markets Authority) en lo que respecta a las directrices para la evaluación de los conocimientos y competencias del personal que informa y asesora, siendo de aplicación a partir del 1 de enero de 2018.

No es hasta 2016 cuando las entidades del sector empiezan a reaccionar en bloque a esta nueva obligación, demandando formación específica para sus empleados/as. Esta reacción tardía se ve apoyada por el retraso en la publicación de una regulación y reglamentación oficial por parte del regulador, en este caso la CNMV, que no se produce hasta junio de 2017.

Las directrices de la Guía Técnica, publicada por la CNMV, se aplican a las Entidades de Crédito, Empresas de Servicios de Inversión, Sociedades Gestoras de Institución de Inversión Colectiva y Sociedades Gestoras de Entidades de Inversión de Tipo Cerrado que prestan servicios de inversión en España, estipulándose en ella dos perfiles de conocimientos del personal relevante de las entidades financieras, los que dan información y los que asesoran a clientes o potenciales clientes (Comisión Nacional del Mercado de Valores, 2017).

La CNMV responsabiliza al órgano de administración de las entidades financieras de la capacitación del personal, estableciendo restricciones temporales y de actuación de aquellos que no dispongan de la formación requerida, exigiendo garantía de que aquellos que la tuviesen fuera equivalente a los contenidos de los apartados Quinto y Sexto de la mencionada Guía Técnica en la que se establecen los criterios sobre conocimientos y competencias del personal que proporcione información sobre productos de inversión y del personal que presta asesoramiento en materia de inversión (Comisión Nacional del Mercado de Valores, 2017).

A su vez, establece que publicará una lista de títulos o certificados de entidades que han acreditado el cumplimiento de los requisitos recogidos en la Guía Técnica tales como:

- Disponer de una estructura de medios técnicos y humanos adecuada para evaluar los correspondientes conocimientos y competencias y asegurándose de que se dispongan de mecanismos razonables de separación entre las actividades de formación y de evaluación.
- Disponer de una política de conflictos de interés que asegure la independencia y objetividad de sus acreditaciones, tanto respecto de las entidades financieras como de las áreas de la propia entidad o entidades que desarrollen las actividades de formación.
- Disponer de un programa de estudios que incluya los contenidos enumerados en los apartados Quinto y Sexto de la Guía Técnica, incluyendo en la solicitud de acreditación los materias objeto de estudio, el número de horas de formación teórica y práctica, la educación mínima reglada para acceder a la formación, si la formación es presencial o a distancia, sistemas de evaluación presenciales, sistema de actualización de conocimientos etc., incluyendo la explicación suficiente sobre la equivalencia entre las materias que componen la cualificación y los contenidos mencionados.

De forma que, se considerará que el personal relevante que disponga de alguno de los títulos o certificados incluidos en la mencionada lista cuenta con la cualificación adecuada para la prestación de los servicios que la propia lista indique en cada caso, siendo publicada ésta en primera instancia el 25 de octubre de 2017 e incluyendo tan solo a seis instituciones y entre ellas la UPV y los programas formativos del Plan de Estudios Coordinados en Asesoría Financiera según se indican en la Tabla 16.

Tabla 16 *Programas formativos de la UPV acreditados por la CNMV*

Universidad Politécnica de Valencia		
Título	Habilitación del título	Fecha de incorporación
Asistente Financiero Europeo	Informar	25/10/2017
Agente Financiero Europeo	Asesorar	25/10/2017
Asesor Financiero	Asesorar	25/10/2017
Extensión Universitaria en Asesoría Financiera Europea	Asesorar	25/10/2017
Máster en Asesoramiento Financiero y de Seguros	Asesorar	25/10/2017

Adaptado del listado de títulos y certificados que cumplen con las exigencias del apartado 8º de la Guía técnica 4/2017 de la CNMV.

Los contenidos de los diferentes cursos del Plan de Estudios Coordinados en Asesoría Financiera (PEC) tienen un carácter escalable y cubren los dos niveles de competencia descritos en los apartados Quinto y Sexto de la Guía Técnica de la CNMV capacitando para informar o asesorar siguiendo el esquema descrito en la Figura 14.

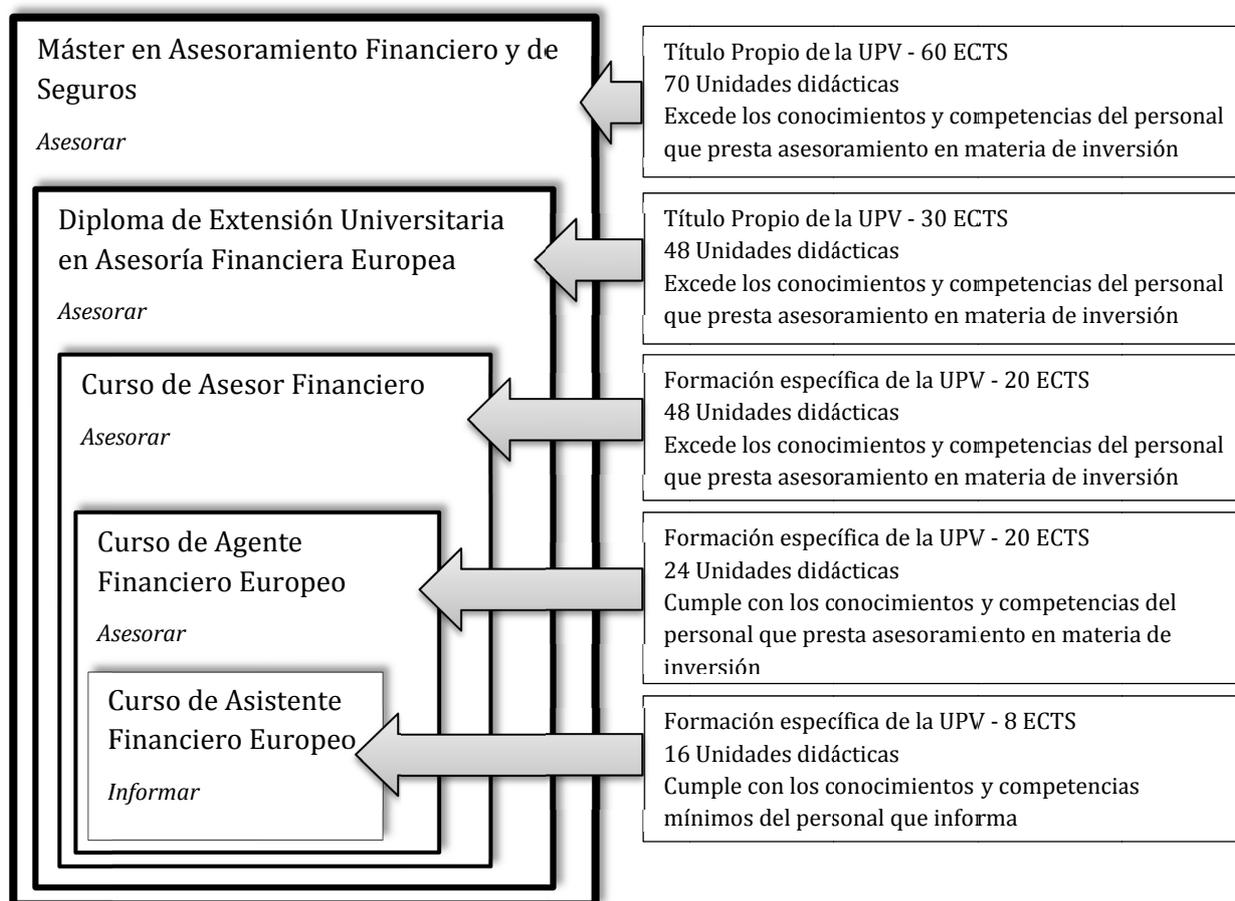


Figura 14 Actividades formativas del PEC en Asesoría Financiera de la UPV

Es en este escenario en el que se desarrollan los estudios de caso del presente trabajo, un sector acuciado por las recientes regulaciones que les obliga a formar a un gran número de personas en poco tiempo, en un momento de cierres masivos de oficinas, ERE's y afrontado la pérdida de confianza en el sector financiero devenida por una crisis que aún es muy vívida.

6.1. Asistente Financiero Europeo (EIA)

Los cursos de Asistente Financiero Europeo tienen una duración temporal de entre tres y seis meses y un peso académico de 8 ECTS equivalente a 80 horas lectivas, capacitando a los participantes para realizar labores de información sobre productos, servicios de inversión o servicios auxiliares al impartir los conocimientos y competencias descritos en la Guía Técnica de la CNMV, necesarios para:

- a. Conocer las características, riesgos y aspectos esenciales de los productos de inversión que ofrece la sociedad, incluidas cualesquiera implicaciones fiscales generales y gastos en que vaya a incurrir el cliente en el contexto de las operaciones; se prestará especial atención cuando se proporcione información sobre productos caracterizados por niveles de complejidad mayores;
- b. Conocer el importe total de los costes y gastos en los que incurra el cliente en el contexto de las operaciones de un producto o servicios de inversión o servicios auxiliares;
- c. Conocer las características y alcance de los servicios de inversión o servicios auxiliares;
- d. Conocer el funcionamiento de los mercados financieros y cómo afectan al valor y fijación de precios de los productos de inversión sobre los que proporcionan información a los clientes;
- e. Conocer el efecto de las cifras económicas y acontecimientos nacionales, regionales y globales en los mercados financieros y en el valor de los productos de inversión sobre los que proporcionan información a los clientes;
- f. Conocer la diferencia entre escenarios de rendimientos pasados y rendimientos futuros, así como las limitaciones de los pronósticos de previsión;
- g. Conocer suficientemente la normativa del mercado de valores y demás aspectos de interés del abuso de mercado y el blanqueo de capitales;
- h. Evaluar datos relativos a los productos de inversión sobre los que proporcionan información a los clientes, tales como documentos de información clave para los inversores, folletos informativos, estados financieros o datos financieros;
- i. Conocer las estructuras específicas del mercado para los productos de inversión sobre los que proporcionan información a los clientes y, cuando proceda, sus plataformas de negociación o la existencia de cualesquiera mercados secundarios;
- j. Tener conocimientos básicos sobre los principios de valoración para el tipo de productos de inversión respecto a los que se proporciona información.

Contenidos

El programa de contenidos de este programa formativo está compuesto por 16 unidades didácticas, agrupadas en cinco módulos o asignaturas:

- Instrumentos y mercados financieros
- Fondos, sociedades de inversión mobiliaria y otros vehículos
- Operaciones de crédito bancario
- Fiscalidad
- Cumplimiento normativo y regulador

Metodología

Los contenidos se trabajan siguiendo un modelo metodológico que consta de cuatro momentos:

1. Contextualización: La realización previa de un test simulador de unidad, ayuda al estudiante a contextualizar el tema que va a abordar y en función del resultado a planificar el esfuerzo que esa unidad le va a suponer.
2. Estudio: Se recomienda una lectura inicial de la unidad didáctica y el visionado de los vídeos enlazados, para en segundo lugar, realizar una lecto-comprensión más profunda centrándose en los puntos clave y las cuestiones que requieran de mayor atención en su proceso de auto-aprendizaje.
3. Autoevaluación: Una vez estudiado el contenido de una unidad, se recomienda que se realice un nuevo test simulador de unidad para autoevaluar la asimilación real de conocimientos.
4. Asentamiento: La realización y revisión reiterada de los 16 test de simulación de unidad, generados aleatoriamente a partir de una amplia base de datos de preguntas, permiten que el estudiante compruebe y retenga los conocimientos adquiridos. La simple constatación de los errores cometidos y la lectura de los comentarios del profesor en cada pregunta, centran el foco en aquellos conceptos que no han sido retenidos adecuadamente permitiendo que el alumno/a revise nuevamente aquellas cuestiones que no le han quedado claras. El proceso se repite cuando el alumno/a avanza en los contenidos y aborda los dos test agregados que van incluyendo preguntas de las unidades anteriores permitiéndole revisar los contenidos previos. El proceso culmina cuando el estudiante se prepara para el examen final a partir de la realización y revisión de último simulador agregado que emula el examen final.

Además, con el fin de propiciar el asentamiento y la aplicación práctica de conocimientos se plantean a lo largo del curso tres tareas de desarrollo.

Evaluación

Para que el estudiante resulte apto se le exige que haya realizado y superado al menos 14 de los 19 simuladores, dos de las tres actividades propuestas, haber estado conectado a la plataforma como mínimo el 75% de las horas lectivas del curso y superar el examen final presencial que contiene 36 preguntas y una duración máxima de 60 minutos para su realización. Los test se consideran superados si se contesta correctamente el 70% de las cuestiones planteadas.

Ediciones y alumnos

Desde noviembre de 2016 se han impartido nueve ediciones de este programa (Tabla 17), formando a 350 estudiantes, tanto en matriculación en abierto como en ediciones *in-company*, habiéndose impartido un total de 720 horas de formación y desarrollándose las intervenciones en modalidad *online*, salvo la evaluación final que se realiza de forma presencial por exigencias normativas.

Tabla 17 Ediciones del Curso Asistente Financiero Europeo

EDICIÓN	CURSO	MODELO TUTORIAL	MATRICULA	ENTIDAD	TOTAL ALUMNOS	HORAS
EIA-1	16-17	Pro-activo	En abierto	Entidad CV	21	80
EIA-2	16-17	Re-activo	En abierto		12	80
EIA-3	17-18	Re-activo	En abierto		21	80
EIA-4	17-18	Pro-activo	<i>In company</i>	Entidad MD	23	80
EIA-5	17-18	Pro-activo	<i>In company</i>	Entidad IB	179	80
EIA-6	17-18	Pro-activo	<i>In company</i>	Entidad ID	46	80
EIA-7	17-18	Pro-activo	<i>In company</i>	Entidad MD	17	80
EIA-8	17-18	Pro-activo	<i>In company</i>	Entidad MD	16	80
EIA-9	17-18	Pro-activo	<i>In company</i>	Entidad MD	15	80

Tan solo el 9% de los participantes se inscribió por motivación propia siendo el resto profesionales del sector financiero inscritos por sus entidades para cumplir con la normativa vigente en cuanto a requerimientos de formación del personal relevante que informa sobre productos, servicios de inversión o servicios auxiliares.

Al respecto de los requisitos de acceso, no se exigen al tratarse de formación permanente y en cuanto a la certificación otorgada por parte de la universidad, se expide un certificado de aprovechamiento nominativo a aquellos participantes que superan los criterios de evaluación especificados.

En total se obtuvo una tasa de aptos del 88% frente a un 7% de no aptos y una tasa de abandono del 5% tal y como se muestra en la Figura 15.

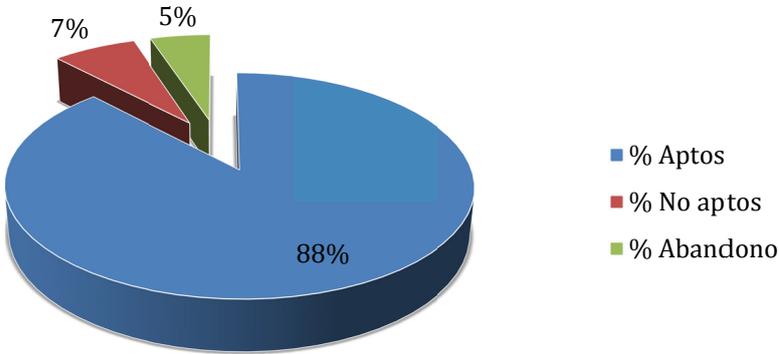


Figura 15 *Resultados del programa Asistente Financiero Europeo*

En los siguientes apartados se procederá con la descripción analítica de cada uno de los casos seleccionados del programa de Asistente Financiero Europeo, describiendo las variables y contexto de cada uno de ellos y los resultados del análisis documental, la entrevista en profundidad y el cuestionario, para desarrollar con ello el informe de caso que facilitará el análisis comparativos entre ellos.

6.1.1. Caso EIA-3

Al respecto del tipo de matriculación, el curso EIA-3, es un curso de matrícula abierta y continua, lo cual quiere decir que los interesados/as se pueden inscribir en cualquier momento, teniendo a su disposición todos los contenidos, actividades y test de autoevaluación, pudiendo finalizar el curso presentándose a cualquiera de las convocatorias trimestrales de examen y habiendo cumplido con los criterios de evaluación, siempre dentro de los seis meses que es el plazo temporal máximo estipulado para el curso.

Los estudiantes de este curso suelen ser profesionales en activo, que necesitan certificar sus conocimientos para seguir ejerciendo sus labores de información sobre productos, servicios de inversión o servicios auxiliares en una entidad financiera o como agentes independientes o bien, desean formarse en esta área por motivación propia o para poder optar a un puesto de trabajo en el sector.

De los 21 participantes del curso, el 62% resultó apto, y el 38% no se presentó al examen final que era presencial, tal y como se muestra en la Figura 16.

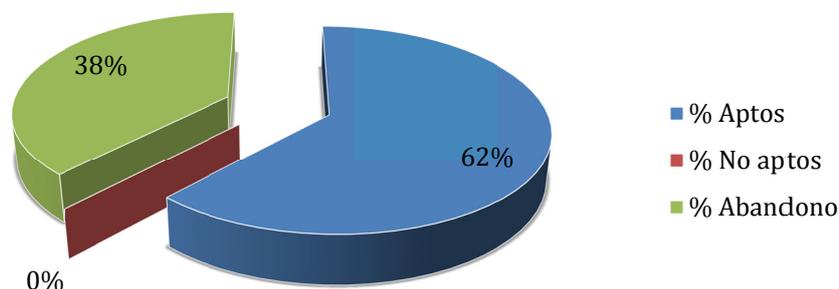


Figura 16 Resultados tasa de aptos, no aptos y abandono del Caso EIA-3

El Centro de Formación Permanente facilita a los participantes del curso una encuesta simple de satisfacción, siendo la participación opcional y en este caso en concreto la tasa de respuesta se sitúa en el 62%. El acceso a la encuesta se produce cuando el alumno/a accede a su intranet para descargarse el certificado de aprovechamiento digital, apareciendo entonces la opción de acceder a ella para contestarla o saltársela.

La encuesta consta de tres preguntas que abordan de forma general la acción tutorial, la organización del curso y la satisfacción del participante, solicitando al estudiante que valore cada afirmación según su grado de acuerdo o desacuerdo siendo la convención seguida la siguiente:

1. Totalmente en desacuerdo
 2. Más bien en desacuerdo
 3. Término medio
 4. Más bien de acuerdo
 5. Totalmente de acuerdo
- Sin Información suficiente

Los resultados de la encuesta de satisfacción en este caso en concreto se pueden revisar en la Tabla 18.

Tabla 18 *Resultados encuesta Caso EIA-3*

Enunciados de las preguntas	Valoración
A. El profesor/es o tutor/es ha/n cubierto mis expectativas, facilitando el aprendizaje (dominio de la materia, resolución de dudas, atención al alumno, etc.)	9,3
B. La organización general y calidad del curso han sido buenos (materiales, contenidos, duración del curso, infraestructura material o tecnológica, etc.)	9,6
C. Mis expectativas ante el curso han quedado satisfechas	9,3

En la Figura 17 se pueden apreciar los datos comparativos entre los resultados de la encuesta del estudio del caso y los del resto de formaciones de este tipo que se imparten en la universidad.

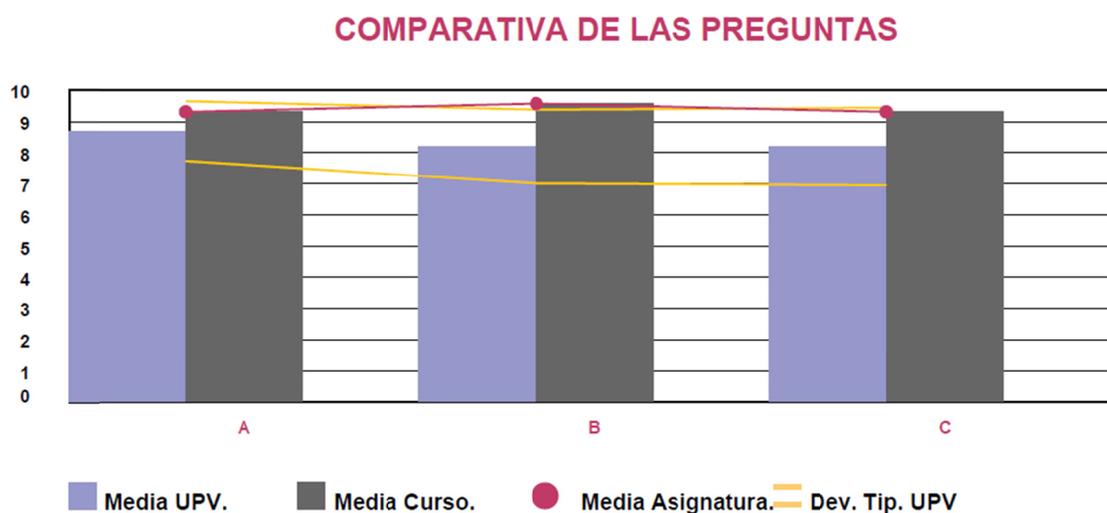


Figura 17 *Gráfico comparativo de la encuesta Caso EIA-3 frente a la media de la universidad*

6.1.1.1. Las dificultades de los estudiantes

El primer tema a analizar son las dificultades a las que se enfrentan los alumnos/as de formación *online* y en concreto en este caso.

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema dificultades de los estudiantes a partir del documento Doc1_Guía alumno EIA-3.

La Guía del alumno se incluye en la carpeta recursos de la plataforma teledocente. En la introducción de este documento se justifican los objetivos del programa docente en base a la regulación vigente y la exigencia de formación específica de los profesionales del sector financiero.

La lectura de la introducción debería sensibilizar al estudiante al respecto de la adecuación de los objetivos competenciales del programa a los suyos propios a nivel profesional tratando de fomentar la implicación, motivación y actitud del estudiante hacia el curso que va a iniciar.

Este documento incluye también el índice de contenidos del curso y la relevancia que cada tema tendrá en la evaluación final. Le sigue la explicación detallada del modelo metodológico recomendado para el correcto seguimiento de la acción formativa, todo ello con el fin de facilitar la autodirección del estudiante en su proceso formativo.

La guía incluye, a través de instrucciones detalladas e imágenes, el acceso a la plataforma *online*, navegación y utilidad de las diferentes herramientas que incluye el medio tecnológico, todo ello con el objetivo de minimizar las dificultades devenidas por la falta de competencia tecnológica del alumnado.

Se incluye un calendario orientativo sobre la programación semanal que debería de seguir el alumno/a para avanzar adecuadamente en su proceso de aprendizaje y alcanzar los objetivos del programa formativo en el plazo prefijado según la duración del curso, tratando de facilitar con ello la autorregulación del estudiante, si bien, éste tiene a su disposición todos los contenidos desde el mismo inicio.

Se exponen también los criterios de evaluación y las actividades obligatorias y opcionales que el estudiante deberá entregar para superar el programa formativo facilitando así la autodirección de su proceso de aprendizaje.

Con este documento se persigue adelantarse y prevenir algunas de las dificultades a las que los estudiantes *online* deben de hacer frente según el marco conceptual definido en este estudio y que se puede revisar en la Tabla 19.

Tabla 19 *Dificultades de los estudiantes-Guía alumno-Caso EIA-3*

Estructura		Dificultad a prevenir
Introducción	Objetivos según regulación que exige formación de los profesionales del sector.	Expectativas irreales en cuanto a los <u>objetivos del curso</u> Falta de implicación, participación, motivación y actitud
Contenidos	Relevancia y pesos de los temas en la evaluación final	Falta de autodirección
Metodología	Modelo metodológico a seguir	Falta de autodirección
Plataforma de teleformación	Instrucciones acceso y navegación	Deficiente competencia tecnológica
Calendario orientativo	Programación de las unidades didácticas	Falta de autorregulación
Evaluación	Criterios de evaluación y actividades a entregar	Falta de autodirección

En lo que respecta a las dificultades a las que se enfrenta el alumno *online* devenidas por el tutor y contempladas en el marco conceptual, no se encuentran evidencias en la guía del alumno.

Anuncios

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema dificultades de los estudiantes a partir del documento Doc2_Anuncios EIA-3.

La publicación de anuncios se encuadra dentro del modelo de comunicación de uno-a-todos, de manera que el tutor/a del curso puede comunicar cuestiones de interés global con la certeza de que todos los alumnos/as recibirán una copia del mensaje en su bandeja de correo además de quedar registrado en la herramienta anuncios pudiendo ser consultado en cualquier momento tras su publicación.

Dado que este curso es de matrícula continua, las comunicaciones generales no se utilizan a lo largo del curso pues la temporalización de cada alumno/a es distinta a la de los otros participantes. Tan solo se han incluido los anuncios de bienvenida institucional y la del tutor/a para que los estudiantes que se van incorporando al curso los vean si entran en esa herramienta.

Al igual que en el caso de la guía del alumno, trata de adelantarse a las posibles dificultades que deben de afrontar los estudiantes *online*, tales como la falta de motivación y actitud hacia el curso, tratando de animarles a iniciar el curso con buena disposición.

En lo que respecta a las dificultades a las que se enfrenta el alumno/a *online* devenidas por el tutor/a y contempladas en el marco conceptual tan solo se podría comentar la falta de comunicación e interacción del tutor al no utilizar esta herramienta de comunicación debido a que no se ajusta a las particularidades de los cursos de matrícula continua.

Foros

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema dificultades de los estudiantes a partir del documento Doc3_Foros EIA-3.

En este caso se ha habilitado tan solo el foro “FAQ” en el que los tutores/as introducen las dudas que les hacen llegar por correo los estudiantes y que son cuestiones susceptibles de resultar de interés al resto del grupo, de forma que las consultas son publicadas tras anonimizarlas.

En este caso tan solo se observa una entrada al respecto de una duda conceptual por lo que no se evidencia ninguna dificultad por parte del alumnado.

Chat

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema dificultades de los estudiantes a partir del documento Doc4_Chat EIA-3.

Al inicio del chat, el tutor/a da la bienvenida a los alumnos e indica que ese es un medio de comunicación informal pero no el adecuado para remitir dudas y trata de animarlos a utilizarlo para descansar un rato e interactuar con sus compañeros y motivarlos a abordar el curso con buena actitud y disposición para fomentar su implicación y participación. No se muestra más participación por parte del tutor/a ni de los estudiantes por lo que no se evidencia ninguna dificultad por parte del alumnado.

Interacciones por correo

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema dificultades de los estudiantes a partir del documento Doc5_Interacciones por correo EIA-3.

Los alumnos/a de este caso evidencian poca participación a través del correo, apenas se registran algunos mensajes en que se confirman al tutor/a del curso que han podido entrar y navegar sin problemas lo que constataría la ausencia de dificultades al respecto de competencia tecnológica. Se podría registrar a partir de la ausencia de comunicaciones por parte de los estudiantes poca implicación, participación, motivación y actitud si no fuera porque este curso es en abierto y es de suponer que los estudiantes se matriculan en él por motivación propia.

Encuesta satisfacción

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema dificultades de los estudiantes a partir del documento Doc6_Encuesta EIA-3.

Se registra una tasa del 62% de respuesta a la encuesta, si bien tan solo tres personas aportan comentarios a la pregunta abierta y en ningún caso se evidencia que hayan tenido alguna dificultad para realizar el curso.

Entrevista en profundidad al tutor

Siguiendo el esquema definido en el análisis, se procede a analizar el tema dificultades de los estudiantes a partir del documento Doc7_Entrevista Tutor EIA-3.

Al respecto de los problemas de los alumnos/as a la hora de abordar el curso *online*, los más relevantes, en base a la frecuencia de codificación cualitativa, se exponen en la Figura 18.

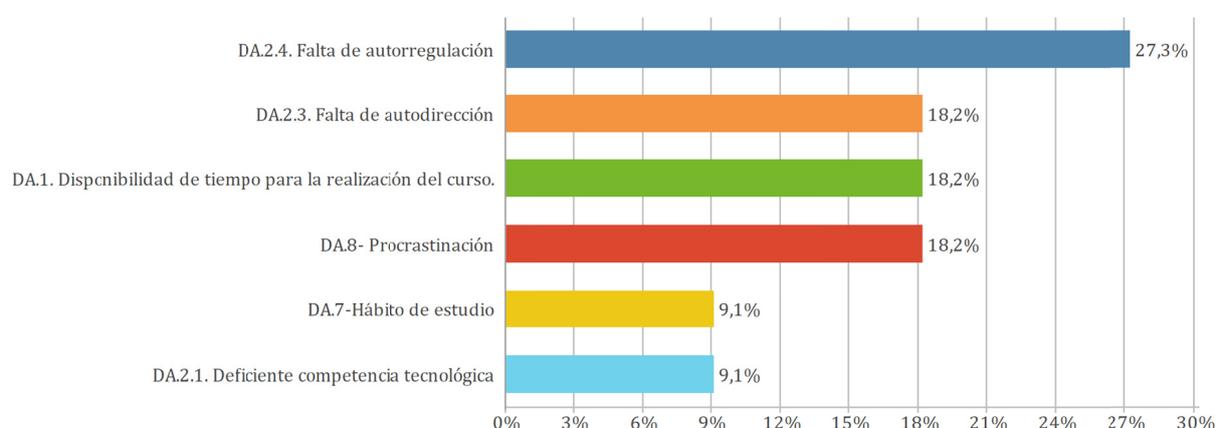


Figura 18 *Dificultades del alumno/a-Entrevista-Caso EIA-3*

El tutor evidencia que al ser un curso autodirigido, el modelo de tutorización es reactivo, es decir que el tutor/a no lleva un seguimiento exhaustivo del avance del alumno/a, es por ello que se evidencia en mayor medida la falta de autorregulación y autodirección de los estudiantes así como la poca disponibilidad temporal para abordar el curso e iniciarlo sin demora a pesar de que en este caso en concreto, es el propio estudiante el que formaliza su matrícula fijando así el inicio de la actividad formativa.

Otra dificultad añadida es que algunos de ellos no tienen hábito de estudio por lo que no planifican un tiempo para el estudio en su agenda diaria o semanal. Esto es bastante frecuente, se matriculan y en primera instancia van demorando el inicio y luego no destinan unas horas diarias o semanales al curso con lo que el tiempo va pasando y finaliza el curso y el alumno/a no ha llegado a cumplir los objetivos marcados, salvo en aquellos casos en que se trata de personas desocupadas o estudiantes que tienen arraigado el hábito de estudio.

Debe ser lo suficientemente maduro y responsable como para planificarse desde el minuto cero y generar un hábito de estudio que le lleve al final al éxito pero por sus propios medios.
(EIA-3\Doc7_Entrevista Tutor EIA-3: 37)

Por último el tutor/a constata que algunos alumnos/as tardan en habituarse al uso de la plataforma sobre todo si no tienen la suficiente competencia tecnológica y en mayor medida, si son mayores.

No se observa ninguna dificultad devenida por el tutor/a ya que se contesta a las consultas que remiten los estudiantes con rapidez y eficiencia.

6.1.1.2. Las funciones del tutor/a

Al respecto de las funciones que el tutor/a realiza en este caso, se procede al análisis documental siguiendo con la misma estructura empleada en el tema anterior.

Guía del alumno

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema funciones del tutor/a a partir del documento Doc1_Guía alumno EIA-3.

La guía del alumno o manual de uso, es un documento que el alumno/a puede encontrar en la carpeta recursos del curso cuyo fin es introducirle en el entorno tecnológico del curso, facilitarle las instrucciones de acceso y navegación necesarias, así como, el índice de contenidos, orientaciones metodológicas y los criterios de evaluación.

La estructura seguida y las funciones que cumple la guía del alumno se pueden observar en la Tabla 20.

Tabla 20 *Las funciones del tutor-Guía del alumno-Caso EIA-3*

Estructura	Función		
Introducción	Orientadora	Motivar y animar a los estudiantes	
Contenidos	Orientadora	Orientar ante las evaluaciones	
		Orientar sobre el esfuerzo y dedicación	
Metodología	Orientadora	Facilitar técnicas y metodologías de estudio	
Plataforma	Técnica	Introducir al estudiante en el entorno tecnológico	
		Facilitar instrucciones de navegación	
Duración y Calendario	Orientadora	Explicitar la duración del curso y orientar sobre el avance	
Criterios de evaluación	Organizativa	Orientar ante las evaluaciones	
		Técnica	Facilitar medios de contacto: administradores de la plataforma
		Organizativa	Facilitar medios de contacto: tutorización y coordinación
Soportes	Académica	Facilitar medios de contacto: Dirección académica	

Anuncios

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema funciones del tutor/a a partir del documento Doc2_Anuncios EIA-3.

Los anuncios de este caso se configuran al inicio del curso con el fin de que los alumnos/as que se van incorporando puedan leerlos si acceden a esta herramienta.

A través de los escasos anuncios de este caso, el tutor/a da la bienvenida a los estudiantes, se presenta, facilita medios de contacto y trata de animar y motivar a los estudiantes para abordar el curso, tal y como se muestra en la Tabla 21.

Tabla 21 *Las funciones del tutor-Anuncios-Caso EIA-3*

Anuncio	Función	Acción
Bienvenida Institucional	Social	Dar la bienvenida a los estudiantes
	Social	Dar la bienvenida a los estudiantes
Bienvenida del tutor	Social	Presentación del tutor
	Social	Facilitar medios de contacto
	Orientadora	Brindar ayuda

Foros

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema funciones del tutor a partir del documento Doc3_Foros EIA-3.

En el foro “FAQ”, el tutor/a del curso publica una única entrada al respecto de una duda conceptual de un alumno, abordando con ello la función académica al compartir con todo el grupo las explicaciones y aclaraciones pertinentes.

Chat

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema funciones del tutor/a a partir del documento Doc4_Chat EIA-3.

En este caso no se observa interacciones, tan solo el mensaje de bienvenida al curso del tutor al configurar el curso en la plataforma teledocente y que trata de motivar y animar a los estudiantes a realizar el curso con buena actitud, abordando con ello la función social.

Interacciones por correo

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema funciones del tutor/a a partir del documento Doc5_Interacciones por correo EIA-3.

A través de la herramienta correo interno es dónde se evidencian las acciones de atención personal que realiza el tutor/a hacia el alumno/a en particular, si bien en ese caso en concreto, las demandas del alumnado son escasas y a penas traslada algún error técnico o solicita ayuda al respecto del uso de alguna herramienta tecnológica, de ahí que la principal función que emerge del análisis es la técnica, seguida por la organizativa, como se puede ver en la Figura 19.

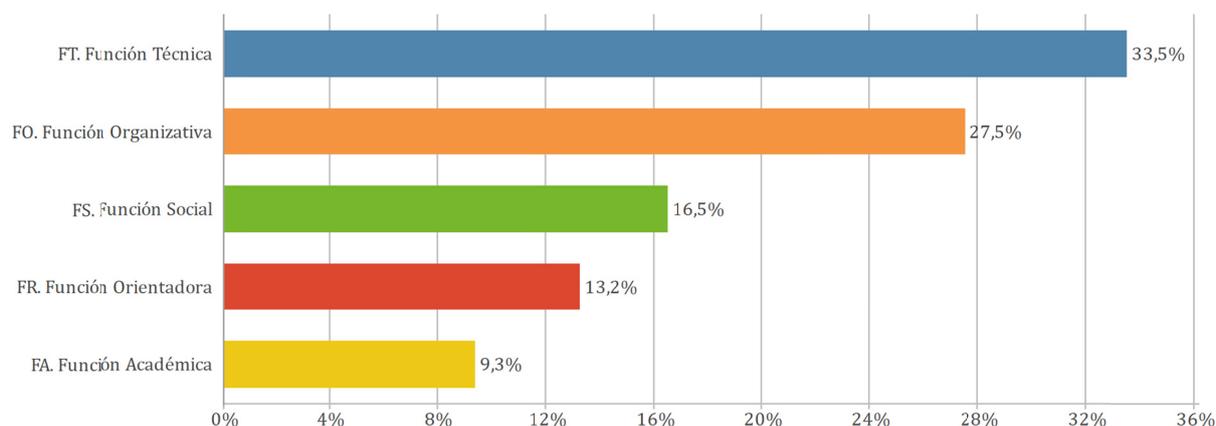


Figura 19 Funciones-Correo-Caso EIA-3

Las funciones y objetivos que cumplen las interacciones proactivas que realiza el tutor/a del curso a través del correo interno se pueden revisar en la Tabla 22.

Tabla 22 Las funciones proactivas del tutor-Correo-Caso EIA-3

Correo proactivo	Función	
Bienvenida	Social	Dar la bienvenida al estudiante y presentarse como tutor/a, facilitando medios de contacto.
	Técnica	Facilitar instrucciones de acceso
Introducción al curso	Técnica	Facilitar instrucciones de navegación Confirmar acceso
	Orientadora	Facilitar orientaciones metodológicas Brindar ayuda
Información de interés	Académica	Ampliar información sobre temas de interés al respecto de certificaciones externas
Convocatoria evaluación	Organizativa	Convocar y confirmar asistencia al examen final
Resultado evaluación	Académica	Asegurarse de que los estudiantes alcanzan el nivel adecuado
Finalización curso	Técnica	Comunicar cierre de la plataforma teledocente
	Organizativa	Informar de cómo descargar el certificado
	Social	Agradecimiento y despedida
Felicitaciones (Navidad, verano...)	Social	Tratar de evitar la sensación de soledad

Encuesta satisfacción

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema funciones del tutor/a a partir del documento Doc6_Encuesta EIA-3.

Al respecto de las funciones del tutor/a, en las preguntas abiertas de la encuesta de satisfacción, los estudiantes evidencian la función organizativa y académica al denotar que la organización y la metodología didáctica seguida les han parecido adecuadas.

Muy buen material y un método sencillo y ágil para obtener una buena formación
(EIA-3\Doc6_Encuesta EIA-3: 2)

También se evidencia la función técnica y orientadora al referirse a la plataforma teledocente utilizada en el curso y a la atención recibida por el tutor/a del curso.

He quedado muy contenta con la UPV, con la plataforma utilizada y sobre todo con el trato tan personal de la coordinadora.
(EIA-3\Doc6_Encuesta EIA-3: 2)

Entrevista en profundidad al tutor

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental se procede a analizar el tema funciones del tutor/a a partir del documento Doc7_Entrevista Tutor EIA-3.

En la entrevista al tutor/a, y en base a la frecuencia de codificación cualitativa, emerge como más relevante la función orientadora seguida por la técnica y la académica tal y como se muestra en la Figura 20.

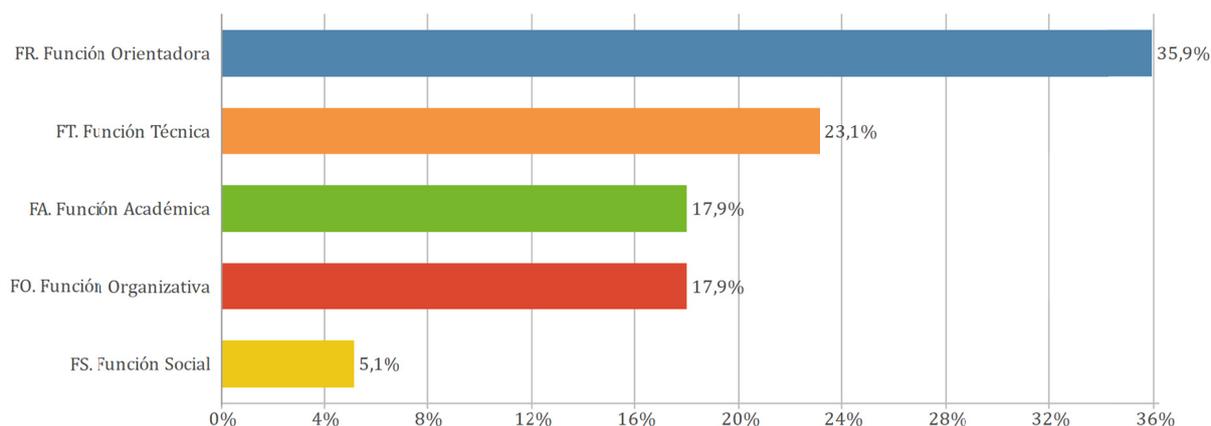


Figura 20 *Funciones-Entrevista-Caso EIA-3*

En la entrevista al tutor/a, y a través de su discurso, se evidencian las funciones y actividades que realiza en la gestión de la actividad formativa y que se pueden revisar en la Tabla 23.

Tabla 23 *Las funciones del tutor-Entrevista-Caso EIA-3*

Función	Acción
Orientadora	Facilitar técnicas y metodologías de estudio Orientar sobre metodología, procedimientos y organización Motivar y animar a los estudiantes para el trabajo
Técnica	Introducir al estudiante en el entorno tecnológico Aconsejar y ofrecer apoyo técnico. Gestionar las herramientas del entorno tecnológico Incorporar y modificar materiales Mantener contacto con el administrador del sistema
Académica	Dar información, extender, clarificar, explicar los contenidos Brindar retroalimentación constante y rápida a los estudiantes Asegurarse de que el estudiante alcanzan el nivel
Organizativa	Establecer la programación y calendario del curso Facilitar calendario orientativo Establecer los criterios de evaluación Convocar exámenes Instrucciones de descarga de certificados
Social	Dar la bienvenida a los estudiantes Controlar y evitar el aislamiento y la sensación de soledad

El tutor/a del curso evidencia las particularidades de los cursos de matrícula continua en cuanto al modelo tutorial que se sigue ya que no se controla el avance de los estudiantes y la acción tutorial es reactiva.

No se hace un seguimiento del avance del alumno de forma continuada. Se extraen registros de la plataforma pero de forma más periódica y no se está encima del alumno para recordarle fechas de entrega ni que si debería llevar un ritmo de estudio determinado.
(EIA-3\Doc7_Entrevista Tutor EIA-3: 35)

6.1.1.3. Las competencias del tutor/a

Al respecto de las competencias que evidencia el tutor/a en su trabajo diario, se procede al análisis documental de los datos de este caso estudio.

Guía del alumno

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema competencias del tutor/a a partir del documento Doc1_Guía alumno EIA-3

La guía del alumno es un documento estructurado y formal que se incluye en el apartado de recursos y en el que no se evidencia ninguna competencia por parte del tutor/a dada la estructuración, formalismo y que no evidencia ninguna acción siendo simplemente un manual de uso que tan solo trata de anticiparse, reconocer y satisfacer las necesidades de los alumnos/a

en cuanto al acceso, navegación, metodología, evaluación y forma de contactar con el equipo de tutorización.

Anuncios

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema competencias del tutor/a a partir del documento Doc2_Anuncios EIA-3.

Los anuncios de este estudio de caso son incluidos al configurar el curso y por lo tanto no los recibe el alumno, aunque sí permanecen visibles para todos aquellos alumnos que se van inscribiendo al curso a lo largo de su vigencia y acceden a esta herramienta.

A través de este medio, el tutor/a, tan solo evidencia la capacidad de emitir mensajes claros y convincentes pero no acciones concretas que evidencien una competencia en sí, ahora bien, el tutor/a sí trata de transmitir los valores que le guían y el espíritu general que orienta, dirige y motiva al equipo de tutores y profesores del curso *online*.

Al contrario que en la guía del alumno, donde el lenguaje era formal e impersonal, en los anuncios publicados, que en este caso tan solo son tres, el tutor/a trata, a través de su palabras, transmitir al grupo de estudiantes las directrices que guiarán las interacciones, gestión y tutorización de la actividad formativa mostrándose cercano y cordial y sobre todo accesible para prestar ayuda a los estudiantes:

Voy a estar a vuestra disposición siempre que lo necesitéis.
(EIA-3\Doc2_Anuncios EIA-3: 2)

Foros

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema competencias del tutor/a a partir del documento Doc3_Foros EIA-3.

Al igual que ocurría en la guía del alumno, en el caso del foro FAQ, las comunicaciones son formales y funcionales, se expone una pregunta o duda y se resuelve de manera clara y concisa por lo que no se evidencia otra competencia que no sea la orientación al servicio por parte del tutor al tratar de anticiparse a una duda, que si bien ha sido evidenciada por un solo alumno podría ser susceptible de servir como aclaración al resto del grupo.

Chat

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema competencias del tutor/a a partir del documento Doc4_Chat EIA-3.

A través de este medio y dado que tan solo hay una intervención por parte del tutor/a, tan solo se evidencia la competencia comunicación al emitir un mensaje bien estructurado y claro.

Interacciones por correo

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema competencias del tutor/a a partir del documento Doc5_Interacciones por correo EIA-3.

Es a través de las interacciones por correo dónde el tutor/a puede evidenciar en mayor medida el *cómo* presta o comunica las acciones o funciones que realiza, ya que en la mayoría de los casos se trata de una interacción directa y personal con el alumno/a.

La forma y manera de comunicar a través de los correos es fundamental y es el medio a través del cual el tutor puede evidenciar sus competencias hacia el alumnado de un curso *online*.

Emergen del análisis la competencia comunicación en primer lugar, seguido por la empatía y la orientación al servicio, y con menor frecuencia de codificación, el liderazgo y el establecer vínculos instrumentales, tal y como se puede visualizar en la Figura 21.

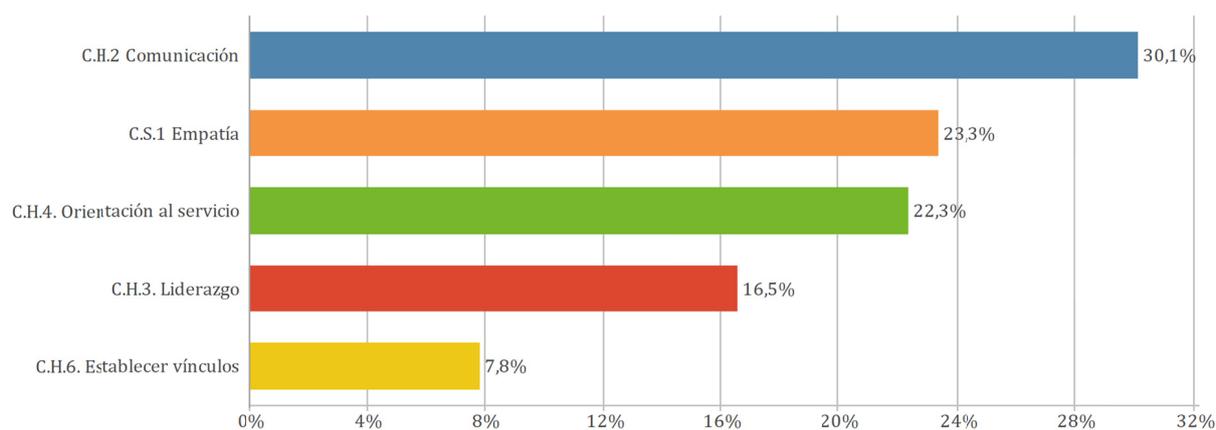


Figura 21 *Competencias sociales-Correo-Caso EIA-3*

La dificultad al explorar las competencias que moviliza el tutor en su trabajo diario está en que en la mayoría de los casos no dejan de ser intenciones transmitidas a través de palabras y no hechos observables, por lo que se requiere entonces, no solo el plasmar la evidencia que no es otra cosa que palabras escritas en un correo, sino el contrastar que esa intención supone una acción en sí o bien es percibida y registrada por el alumno como un “buen hacer” o competencia.

Se han registrado algunas de las evidencias que emergen de los datos para relacionarlas con las competencias del marco conceptual que guía este estudio y que han emergido con mayor relevancia, para a continuación, contrastarlas con la acción en sí o con la corroboración por parte del alumno/a o la propia respuesta del tutor/a, tal y como se muestra en la Tabla 24.

Tabla 24 Competencias del tutor-Correo-Caso EIA-3

Competencia	Evidencia tutor	Constatación	
Comunicación	Muestra cercanía	<i>Gracias por notificárnoslo porque ello nos ha permitido corregirlo. (EIA-3\Doc5_Interacciones por correo EIA-3: 499)</i>	<i>Respecto a los simuladores de Unidad y módulos que hay colgados, el del módulo 2 unidad 1 ¿es correcto que sólo tenga 4 preguntas? (EIA-3\Doc5_Interacciones por correo EIA-3: 504)</i>
	Agradece	<i>Agradecemos la confianza que has depositado en nosotros y te deseamos lo mejor tanto en tu vida personal como profesional. ¡Ánimo y mucha suerte! (EIA-3\Doc5_Interacciones por correo EIA-3: 666)</i>	Al comunicar la finalización del curso agradece la participación del alumno/a.
Empatía	Se interesa por las cosas que preocupan al estudiante	<i>Lamento mucho el reciente fallecimiento y desde aquí os envío ánimos para toda la familia. (EIA-3\Doc5_Interacciones por correo EIA-3: 731)</i>	<i>Mi situación excepcional (por la enfermedad de un familiar, el cual ha fallecido hace unas semanas), (EIA-3\Doc5_Interacciones por correo EIA-3: 736)</i>
	Se alegra por el estudiante	<i>Es un placer para nosotros comunicarte que has resultado APTO en el examen de ayer 21 de marzo (EIA-3\Doc5_Interacciones por correo EIA-3: 533)</i>	Comunica con celeridad el apto y se alegra por el estudiante.
Orientación al servicio	Muestra disponibilidad	<i>Os informamos de que mañana darán comienzo las fiestas..., por lo que no volveremos a la oficina hasta el próximo jueves 26. No obstante, y a pesar de que no podremos atender llamadas, recordad que seguiremos pendientes del correo (EIA-3\Doc5_Interacciones por correo EIA-3: 581)</i>	Se atienden correos a pesar de estar en fiestas locales.
	Brinda ayuda	<i>Si te surge cualquier duda, contáctame de nuevo por favor. (EIA-3\Doc5_Interacciones por correo EIA-3: 52)</i>	<i>Le confirmo que he probado las claves y he accedido a la plataforma sin ningún problema. (EIA-3\Doc5_Interacciones por correo EIA-3: 56)</i>

En sus comunicaciones, es correcto pero cercano, trata de llegar al estudiante para ganarse su confianza y generar una relación bidireccional, poniéndose a su disposición para ayudarlo en todo aquello que esté en su mano.

Les agradece la confianza depositada en el equipo de gestión del curso al despedirse de los estudiantes, con indiferencia de si han resultado aptos o no, deseándoles lo mejor en su futuro profesional y en su vida personal.

Muestra su empatía al preocuparse por las eventualidades que afectan a sus alumnos/as, así como, se alegra por el logro de los estudiantes. A pesar de los periodos no lectivos, comunica que seguirá pendiente del correo para atender sus requerimientos y necesidades. Ofrece su ayuda incondicionalmente y solicita por favor que se contacte de nuevo ante cualquier dificultad.

Encuesta satisfacción

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental se procede a analizar el tema competencias del tutor/a a partir del documento Doc6_Encuesta EIA-3.

A través de las preguntas abiertas de la encuesta, los alumnos que aportaron comentarios, evidencian la orientación al servicio del tutor/a y del equipo en general así como la empatía y la comunicación.

La atención de la tutora y demás profesores el día de la prueba fue excelente.
(EIA-3\Doc6_Encuesta EIA-3: 2)

Entrevista en profundidad al tutor

Siguiendo el esquema definido en el análisis, se procede a analizar el tema competencias del tutor/a a partir del documento Doc8_Entrevista Tutor EIA-3.

El tutor evidencia al respecto de las competencias de autogestión, que es el la orientación al logro la que tiene mayor relevancia, tal y como se puede apreciar en la Figura 22.

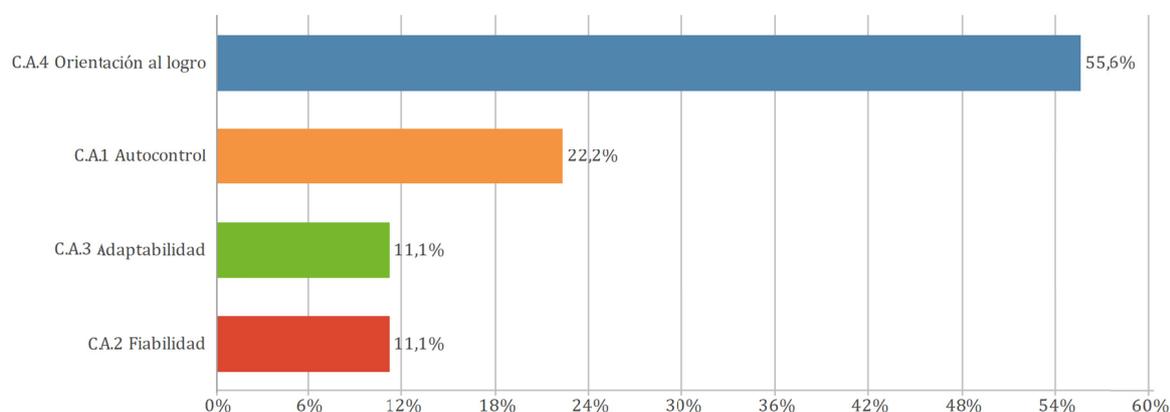


Figura 22 Competencias autogestión-Entrevista-Caso EIA-3

El tutor evidencia un alto compromiso con su trabajo y de orientación al logro al poner de manifiesto que es sumamente importante para él/ella conseguir una alta tasa de aprobados.

También destaca la necesidad de mantener bajo control las emociones e impulsos conflictivos ante algunas situaciones en que los alumnos se dirigen a él/ella con falta de respeto y con exigencias totalmente improcedentes, como si él/ella fuera el responsable de que finalizara la programación del curso y el estudiante en cuestión no hubiera afrontado las diferentes actividades formativas y por lo tanto fuera considerado no apto.

Estas situaciones requieren de una gestión previa de las emociones conflictivas para poder redactar un correo formal y claro, en el que no se evidencia ni el disgusto ni la frustración del tutor/a y poder resolver la situación contestando al estudiante con las evidencias que justifican que, de forma reiterada, se le ha informado de las convocatorias de exámenes, sistema de evaluación, temporalización, etc. y que lamentablemente no se le puede ampliar el plazo bajo ninguna circunstancia.

Al respecto de las competencias sociales que el tutor/a necesita movilizar en su trabajo diario emergen en el discurso del participante la empatía en primer lugar, seguido por la orientación al servicio y la comunicación como más relevantes, y con menor importancia, el liderazgo y el trabajo en equipo y colaboración, tal y como se puede apreciar en la Figura 23 en la que se muestra la frecuencia de codificación cualitativa de cada competencias en el discurso del participante.

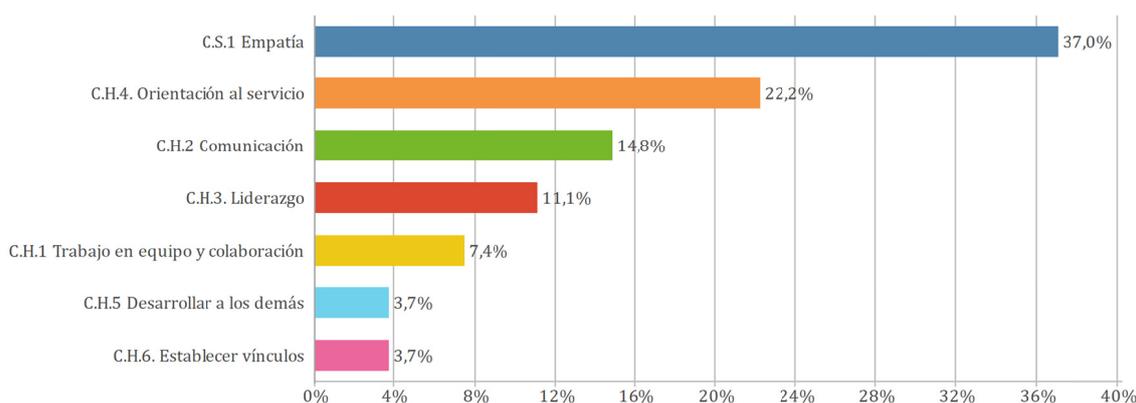


Figura 23 Competencias sociales-Entrevista-Caso EIA-3

En la Tabla 25 se pueden observar algunas de las evidencias extraídas de la entrevista en profundidad realizada al tutor/a de este caso y que ilustran la importancia de las competencias en su labor diaria.

Tabla 25 Competencias del tutor-Entrevista-Caso EIA-3

Competencia	Evidencia
Autocontrol	<i>Cuando es un alumno que se dirige a ti de forma irrespetuosa, enfadado y exigiendo cuando ves que en 6 meses no ha hecho nada, pues ahí sí. En ocasiones incluso dejas reposar ese mensaje, a lo mejor incluso horas y cuando te has tranquilizado respondes, porque sí no...</i> (EIA-3\Doc7_Entrevista Tutor EIA-3: 135)
Fiabilidad	<i>Se le ha pasado el plazo para hacer el curso y exige el poder hacerlo, el poder terminarlo y he tenido que demostrar que sí que me he puesto en contacto con él avisándolo reiteradamente de las fechas de exámenes y cierre. (EIA-3\Doc7_Entrevista Tutor EIA-3: 139)</i>
Adaptabilidad	<i>Ha fallecido un familiar muy cercano y está muy apenado, no se encuentra anímicamente bien para hacer el curso, y, pues tienes que ser flexible y adaptarte un poco a sus circunstancias. (EIA-3\Doc7_Entrevista Tutor EIA-3: 143)</i>
Orientación al logro	<i>Mis logros son sus logros. Es que para mí, mi éxito es el éxito de mis alumnos. (EIA-3\Doc7_Entrevista Tutor EIA-3: 149)</i>
Empatía	<i>Escucharles activamente y tratar de entender por qué se han encontrado en esa situación. (EIA-3\Doc7_Entrevista Tutor EIA-3: 59)</i>
Trabajo en equipo	<i>Creo que en mi equipo de trabajo tratamos de que todo fluya bien y salga adelante, porque tenemos un objetivo que es común para todos. (EIA-3\Doc7_Entrevista Tutor EIA-3: 164)</i>
Comunicación	<i>Cuando quieres remarcar algo que es muy importante, tratar de darle un formato diferente al texto que realmente quieres remarcar, eso es muy importante, y en ocasiones insistir también en varias comunicaciones. (EIA-3\Doc7_Entrevista Tutor EIA-3: 72 - 72)</i>
Liderazgo	<i>Siempre eres como el líder para ellos. Al fin y al cabo eres su punto de referencia, siempre van a dirigirse a ti para todo. (EIA-3\Doc7_Entrevista Tutor EIA-3: 177 - 177)</i>
Orientación al servicio	<i>Nos ponemos a su disposición para hablar con él telefónicamente si lo necesita o si es que lo desea realmente porque tiene más dudas. (EIA-3\Doc7_Entrevista Tutor EIA-3: 63)</i>
Desarrollo de los demás	<i>Alumnos que han mostrado interés por cosas que a lo mejor no estaban en el temario y en esos casos lo que he hecho ha sido tratar de facilitarles documentación adicional para satisfacer su necesidad de enriquecerse. (EIA-3\Doc7_Entrevista Tutor EIA-3: 192)</i>
Establecer vínculos	<i>En muchas ocasiones generas un vínculo de tal confianza que el alumno queda tan satisfecho que te premia enviándote comentarios y mensajes muy bonitos sobre tu trabajo y el trabajo de todo el equipo, sobre el curso que ha realizado. (EIA-3\Doc7_Entrevista Tutor EIA-3: 196)</i>

Cuestionario Competencias

Siguiendo el esquema definido en el análisis, se procede a analizar el tema competencias del tutor/a a partir del documento Doc8_Cuestionario Tutor EIA-3.

A través del cuestionario de valoración de competencias, el tutor/a de este caso identifica como indispensables: el autocontrol, la adaptabilidad, la empatía, el trabajo en equipo, la comunicación y la orientación al servicio; como importantes: la fiabilidad, la orientación al logro y el liderazgo; y con menor importancia el desarrollar a los demás y el establecer vínculos, tal y como se puede apreciar en la Figura 24.

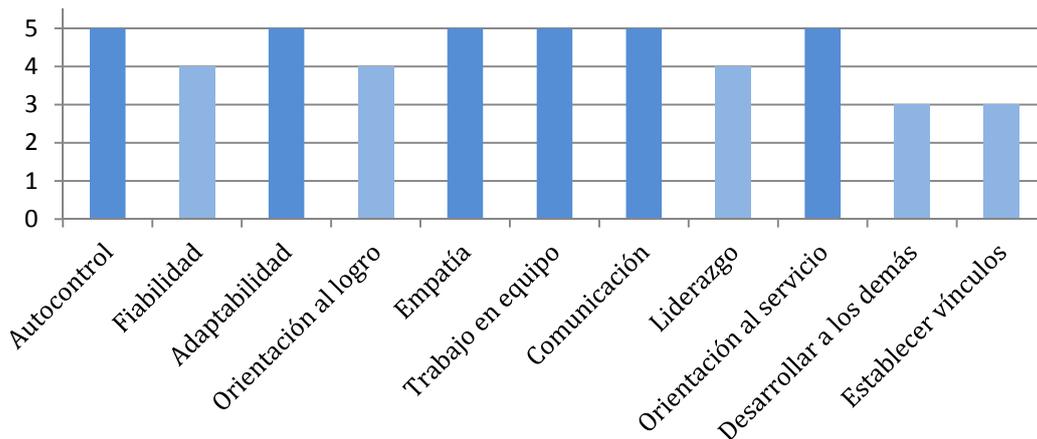


Figura 24 Valoración competencias por parte del tutor-Caso EIA-3

6.1.1.4. Conclusiones caso EIA-3

Como conclusión al análisis de este caso, se procede a responder las preguntas de investigación planteadas en esta investigación:

P.2. ¿A qué dificultades se enfrentan los estudiantes y cómo afectan al proceso de tutorización?

Al respecto de las dificultades devenidas por el tutor/a, no se observan, es de suponer que esto es debido a que el tutor/a dispone de experiencia como alumno/a al haber realizado un número elevado de cursos a distancia, tener una certificación profesional como tutor *online* y una experiencia de diez años trabajando en el Plan de Estudios Coordinados en Asesoría Financiera, lo que le confiere un bagaje profesional importante. Tan solo se podría resaltar que en este caso la presencia e interactividad del tutor/a no es destacable, posiblemente porque se trata de un curso auto-dirigido y así se comunica a los interesados en la formación.

En lo referente a las dificultades devenidas por el propio alumno, cabría diferenciar entre las acciones preventivas, que tratan de adelantarse a los posibles problemas y que se constatan en la guía del alumno (Doc1), los anuncios (Doc2) y en el foro (Doc3), de las dificultades que realmente se evidencian por el alumnado o por el tutor en las interacciones de tutorización realizadas a través del chat (Doc4), por correo (Doc5), en la encuesta de calidad (Doc6) o por el tutor en la entrevista en profundidad (Doc7). Así pues, se excluyen los tres primeros documentos a la hora de triangular los datos ya que no son realmente evidencias de las dificultades de los estudiantes sino acciones de prevención.

Destacan en el análisis, la falta de autorregulación para abordar el curso, así como la falta de autodirección al evidenciarse la deficiente capacidad para trabajar solo y para el aprendizaje

autónomo, la disponibilidad temporal y la demora en iniciar el curso que conlleva que finalice sin haberse alcanzado los objetivos definidos, tal y como se muestra en la Figura 25.

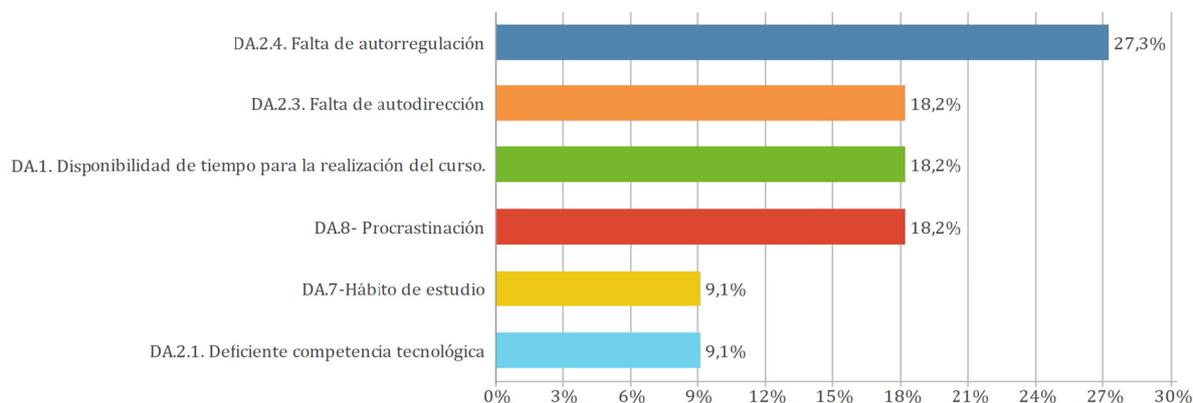


Figura 25 Dificultades de los estudiantes-Triangulación-Caso EIA-3

No todas las dificultades del estudiante *online* descritas en el marco conceptual se evidencian en los datos de este caso, pero han emergido del análisis la procrastinación o postergación del inicio de la formación y la falta de hábito de estudio, con lo que algunos estudiantes, además de demorar el ponerse a trabajar en el programa formativo, no establecen una rutina de estudio y pasan los días sin haber integrado en su vida diaria la obligatoriedad de estudiar como si de asistir a una clase presencial se tratase.

Estas cuestiones contrastan con el hecho de que este curso es de matrícula abierta y continua con lo cual, los participantes se inscriben por motivación propia y cuando ellos lo consideran oportuno, sin tener que esperar a una fecha en concreto que podría no encajar con sus obligaciones o planificaciones personales.

El resultado de lo mencionado en los párrafos anteriores supone que el tutor/a debería de realizar un trabajo de seguimiento exhaustivo del alumno/a del curso para gestionar y dirigir su proceso de autoaprendizaje con el fin de que superara la evaluación del curso, si bien, al tratarse de un modelo de tutorización reactivo, pues se trata de un curso autodirigido, estas dificultades manifiestas no afectan al proceso de tutorización definido.

P.3. ¿Qué actividades y acciones se realizan durante el proceso de tutorización y por qué se llevan a cabo?

Al triangular los datos al respecto de las funciones que el tutor/a realiza en este caso destaca la función técnica y la organizativa en primera instancia, seguida por la función orientadora, en base a la frecuencia de codificación cualitativa, tal y como se evidencia en la Figura 26.

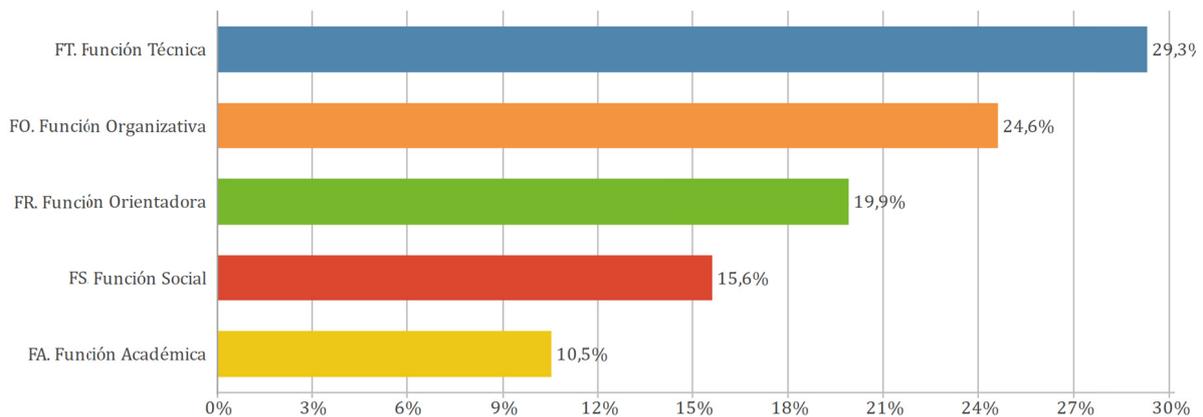


Figura 26 Funciones-Triangulación-Caso EIA-3

Al respecto de las funciones técnicas que realiza el tutor/a de este caso, destacan el introducir al estudiante en el entorno tecnológico y aconsejar y ofrecer apoyo técnico, con el fin de prevenir la falta de competencia tecnológica y que esto no suponga una dificultad añadida para el alumnado y también se encarga de incorporar y actualizar materiales para preparar el curso para los participantes, tal y como se puede apreciar en la Figura 27.

Sistema de códigos	Doc1_...	Doc2_...	Doc3_...	Doc4_...	Doc5_...	Doc6_...	Doc7_...	SUMA
FUNCIONES								0
FT. Función Técnica								0
FT.1. Introducir al estudiante en el entorno tecnológico de for	■				■		■	65
FT.4. Gestionar las herramientas del entorno tecnológico.					■		■	4
FT.5. Incorporar y modificar materiales.					■		■	5
FT.6. Mantener contacto con el administrador del sistema.							■	1
SUMA	5	0	0	0	61	0	9	75

Figura 27 Función técnica-Caso EIA-3

Al respecto de la función organizativa destaca el establecer la programación y calendario del curso y el realizar las tareas administrativas propias del proyecto como la convocatoria de las evaluaciones, informar de la fecha fin y cierre de la plataforma y transmitir las instrucciones para descargar el certificado digital, (Figura 28).

Sistema de códigos	Doc1_...	Doc2_...	Doc3_...	Doc4_...	Doc5_...	Doc6_...	Doc7_...	SUMA
FUNCIONES								0
FO. Función Organizativa						■		1
FO.1. Establecer la programación y calendario del curso.		■					■	6
FO.2. Definir y establecer las normas de funcionamiento del curso		■		■			■	3
FO.3. Flexibilizar las entregas de los estudiantes.					■			2
FO.4. Coordinar el equipo docente y su participación en el curso								0
FO.5. Organizar las actividades de aprendizaje y facilitar la co								0
FO.6. Realizar las tareas administrativas propias del proyecto d					■		■	51
SUMA	4	0	0	1	50	1	7	63

Figura 28 Función organizativa-Caso EIA-3

El objetivo de estas acciones es la organización y gestión del curso para que los estudiantes puedan planificarse adecuadamente y estar informados sobre las fechas relevantes a pesar de que se les informan de ellas al realizar la matrícula.

Al respecto de la función orientadora que realiza el tutor/a de este estudio destaca el orientar ante las evaluaciones, motivar y animar a los estudiantes para el trabajo y facilitar técnicas y metodologías de estudio con el fin de ayudarlo a superar el curso, tal y como se puede apreciar en la caso Figura 29.

Sistema de códigos	Doc1_...	Doc2_...	Doc3_...	Doc4_...	Doc5_...	Doc6_...	Doc7_...	SUMA
▼ FUNCIONES								0
▼ FR. Función Orientadora								2
> FR.1 Asesorar sobre el trabajo del estudiante y la calidad del								5
> FR.2 Informar al estudiante sobre sus progresos.								6
> FR.3 Facilitar técnicas y metodologías de estudio.								7
> FR.4 Orientar ante las evaluaciones.								18
> FR.5 Asegurarse de que el alumnado avanza a buen ritmo.								0
> FR.6 Motivar y animar a los estudiantes para el trabajo.								12
> FR.7 Ayudar a superar las eventuales dificultades.								1
Σ SUMA	7	3	0	1	24	2	14	51

Figura 29 Función orientadora-Caso EIA-3

P.4. ¿Qué competencias destacan en el trabajo de tutorización?

Emerge del análisis realizado con mayor relevancia las competencias: comunicación, empatía y orientación al servicio, tal y como se puede apreciar en la Figura 30.

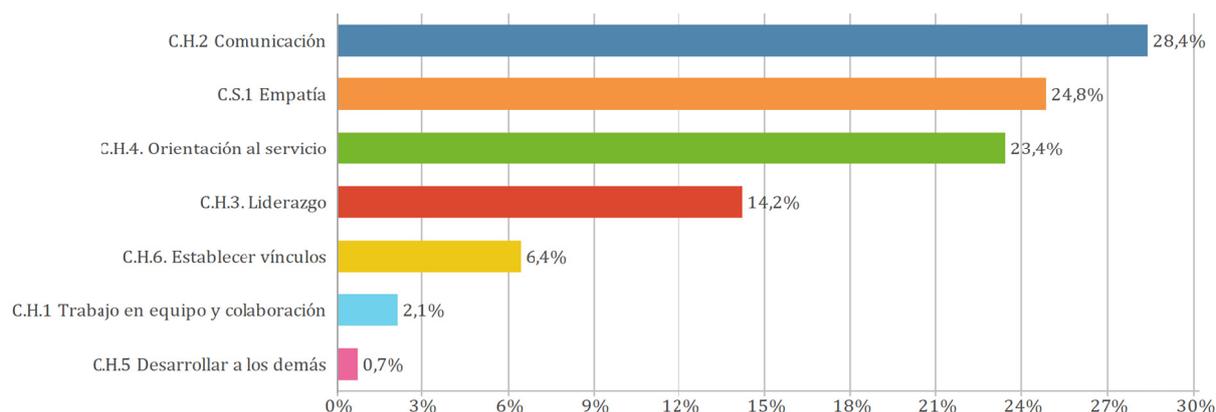


Figura 30 Competencias-Triangulación-Caso EIA-3

Es a través de las interacciones por correo (Doc5) dónde el tutor/a evidencia la competencia comunicación al emitir mensajes claros y concisos, resaltando los aspectos importantes, correctamente redactados y a través de un lenguaje cercano y afable. El tutor/a evidencia en la entrevista (Doc7), altas dosis de empatía al compartir anécdotas de las vivencias compartidas con su alumnos/as y emocionarse al contarlas así como su orientación al servicio al brindar su ayuda en cada correo y comunicación y su disponibilidad para lo que puedan necesitar los estudiantes.

P.5 ¿Qué competencias son más valoradas por el tutor online en el proceso de tutorización?

En el cuestionario cumplimentado por el tutor/a que se expone en apartados anteriores (Figura 24) el tutor/a identifica como indispensables las competencias: autocontrol, adaptabilidad, empatía, trabajo en equipo, comunicación y orientación al servicio; como importantes: la fiabilidad, la orientación al logro y el liderazgo; y por último, otorga una importancia media a las competencias: desarrollar a los demás y establecer vínculos.

Se confirma, al triangular el cuestionario, la entrevista y el análisis documental que la comunicación, la empatía y la orientación al servicio son según el análisis realizado competencias clave en el proceso de tutorización.

P.6. ¿Cómo y de qué manera se interrelacionan el modelo de tutorización, las competencias del tutor y la percepción en la calidad de un curso *online*?

La calidad de un curso *online* se evalúa, de forma general, a partir de las encuestas de satisfacción cumplimentadas por los estudiantes al término de la acción formativa.

Este medio de valoración tiene ciertas limitaciones como pueda ser la tasa de participación que en muchos casos no llega a ser representativa del total de participantes, además de no tenerse en cuenta las estrategias, habilidades, destrezas y actitudes básicas para la formación *online* y la motivación del alumno/a que le ha llevado a inscribirse.

Así pues se hace necesario buscar otro medio de contraste al respecto de la calidad de la actividad formativa y, siempre que se establezca un sistema de evaluación coherente con la adquisición de competencias definidas, la tasa de aptos y no aptos puede ser un medio de constatar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje así como, la tasa de abandono puede ser un indicador adecuado para medir la idoneidad del proceso de tutorización, si bien, de esto surge también un sesgo destacable, sobre todo en este caso, los alumnos que abandonan o no superan el curso no suelen tomarse la molestia de cumplimentar el cuestionario de satisfacción.

Es a partir de estas consideraciones la forma en que se puede establecer las interrelaciones entre las funciones y competencias del tutor y la percepción en la calidad de un curso *online* sin dejar de lado las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes y que en cierta forma incidirán en los resultados del curso.

Las interrelaciones que han emergido del análisis de este caso entre el modelo de tutorización, las competencias del tutor y la calidad percibida del curso se pueden observar en la Figura 31.

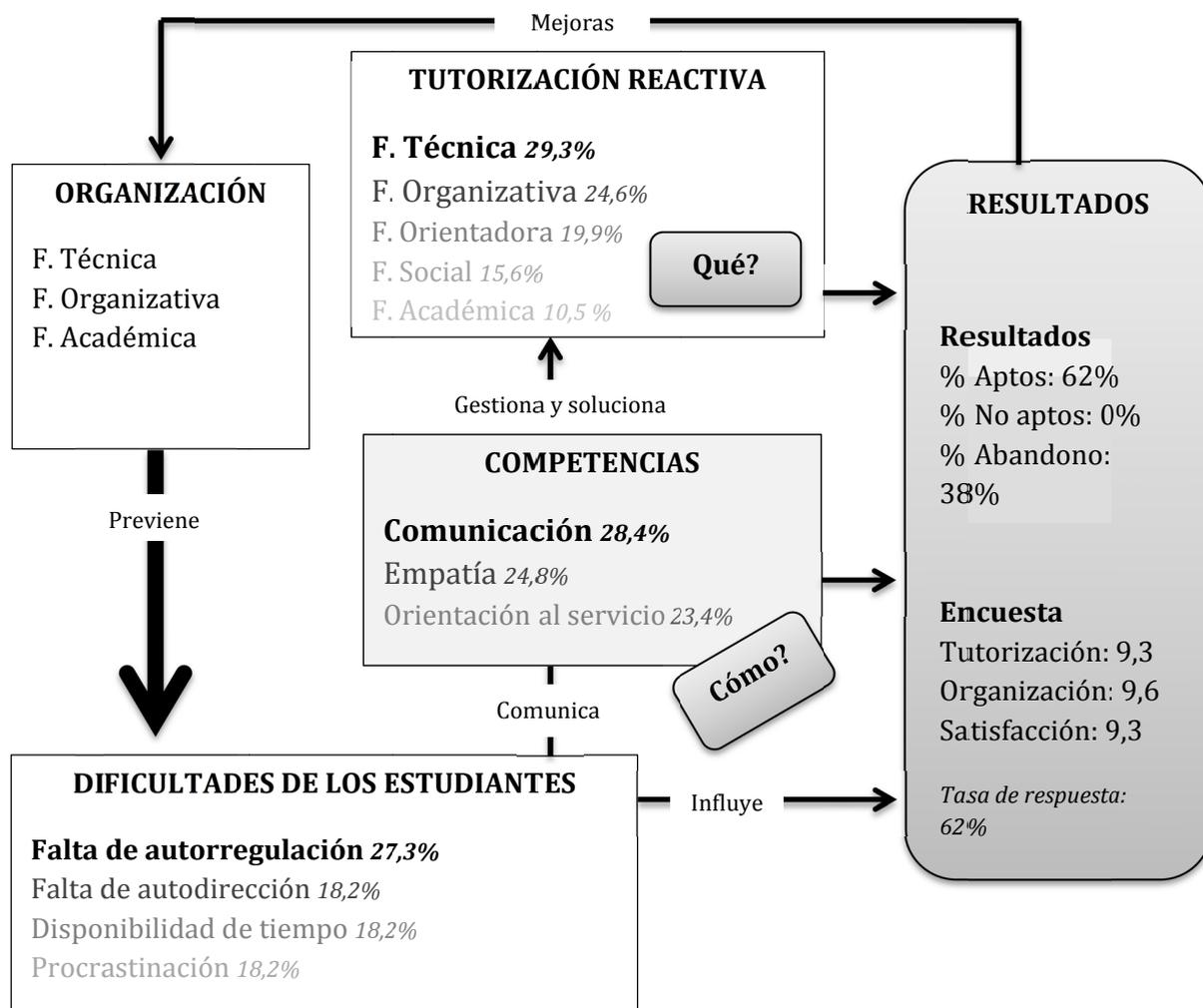


Figura 31 Interrelaciones del modelo tutorial-Caso EIA-3

Así pues, el modelo tutorial seguido en este caso se define como reactivo, estando focalizado en la adecuada organización del curso y bajo la presuposición de que los alumnos que se inscriben, lo hacen por motivación propia y tienen las estrategias, habilidades, destrezas y actitudes básicas para la formación *online*, y por lo tanto, no se lleva un seguimiento exhaustivo ni se dirige a los estudiantes durante el proceso formativo ya que se considera que se auto-dirigirán y autorregularán y por lo tanto, tan solo hay que evaluar la efectiva adquisición de competencias por parte del alumno y el cumplimiento de los requisitos de evaluación en las fechas programadas, para con ello, gestionar su certificado de aprovechamiento.

Como conclusión de este caso indicar que el modelo tutorial seguido aborda la fase de prevención al diseñar y facilitar la guía del alumno en la que se le facilitan instrucciones de acceso y navegación del entorno tecnológico para evitar la deficiente competencia tecnológica, se comunican las fechas de las evaluaciones y de fin de curso con tal de que el alumno se autorregule y planifique, se ponen a disposición del participante los contenidos actualizados en base a las mejoras y sugerencias de los estudiantes previos y de las dificultades que estos

encontraron con tal de buscar la mejora continuada y propiciar la autodirección del propio estudiante pero, no se realiza seguimiento del trabajo y avance del alumno/a hasta unas semanas antes de la evaluación final de curso.

Se valoran y evidencian las competencias del tutor/a como base del modelo tutorial reactivo al primar la comunicación sobre la empatía y la orientación al servicio, ya que se trata de una actividad formativa auto-dirigida salvo, en la fase final del curso dónde se evalúa la efectiva adquisición de conocimientos y competencias y la realización y superación de las actividades propuestas. En el caso de no superarlas se propone una recuperación a través de otras actividades diferentes.

Como resultado del proceso formativo se obtiene una tasa de aprobados del 62%, no registrándose no aptos, ya que el alumno que no ha seguido el curso, no suele presentarse a la prueba de evaluación final, siendo la tasa de abandono del 38%.

Como resultado en la encuesta de satisfacción cumplimentada por el 62% de los estudiantes, el total de aptos del curso, se valora el proceso de tutorización con un 9,3 sobre 10, la organización del curso con un 9,6, siendo la satisfacción general de 9,3.

6.1.2. Caso EIA-6

Al respecto del tipo de matriculación, el curso EIA-6 es un curso *in-company*, impartido para los empleados de la Entidad ID. En este caso se trata de un curso dirigido de tres meses de duración, donde los contenidos y actividades se iban liberando según el plan de trabajo establecido.

Los estudiantes de este curso eran profesionales en activo, empleados de la entidad contratante, que necesitaban certificar sus conocimientos y competencias para adecuarse a la normativa ya que trabajaban en un servicio de atención telefónica a clientes de la entidad, resolviendo sus dudas e informándoles sobre los servicios y productos de la entidad financiera.

De los 43 participantes en el curso, el 98% resultó apto, no registrándose ningún no apto y siendo la tasa de abandono del 2% al no presentarse al examen final ni superar las actividades exigidas, tal y como se puede apreciar en la Figura 32.

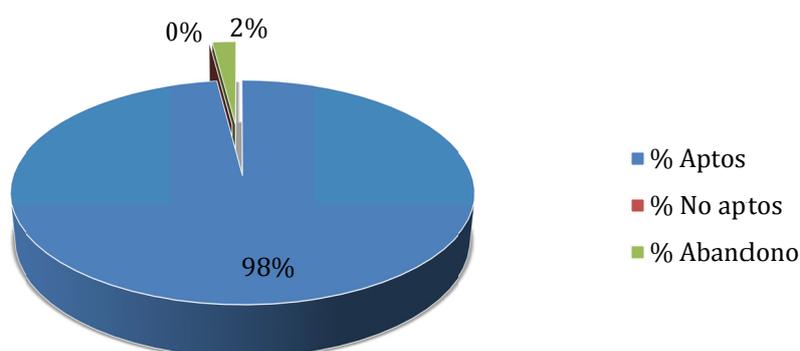


Figura 32 Resultados tasa de aptos, no aptos y abandono del caso EIA-6

El equipo de tutorización facilita a los participantes, una encuesta a mitad de curso y una al final del tipo curso *online*, diseñada por el Centro de Formación Permanente con el fin de obtener mayor detalle de información que el resultante de la encuesta simple de satisfacción que el CFP facilita a los participantes al descargar su certificado. En este caso en concreto, la tasa de respuesta se sitúa en el 30%. El acceso a la encuesta final se produce cuando al alumno/a se le comunica la finalización del curso, facilitándole en el mismo correo el enlace a la encuesta e insistiendo en que sus aportaciones son bienvenidas pues son la fuente de las futuras mejoras del curso.

La encuesta consta de 20 preguntas que abordan la acción tutorial, la organización del curso, la satisfacción del participante y la percepción que tiene éste sobre la formación *online*, solicitando al estudiante que valore cada afirmación según su grado de acuerdo o desacuerdo siendo la convención seguida la siguiente:

1. Totalmente en desacuerdo
 2. Más bien en desacuerdo
 3. Término medio
 4. Más bien de acuerdo
 5. Totalmente de acuerdo
- Sin Información suficiente

Los resultados de la encuesta de satisfacción en este caso en concreto se pueden revisar en la Tabla 26.

Tabla 26 *Resultados encuesta Caso EIA-6*

Enunciados de las preguntas	Valoración
A. La organización del curso ha sido buena	5,5
B. Los contenidos se han desarrollado adecuadamente durante el curso	4,6
C. Estoy satisfecho con el material didáctico del curso (web, documentos anexos, software)	5
D. Me parece suficientemente manejable el material del curso (posibilidad de impresión, consulta off-line, etc.)	7
E. Los métodos de enseñanza utilizados me han parecido adecuados a la materia	5,2
F. Considero que el sistema de autoevaluación empleado es eficaz	7,3
G. Considero que los Talleres propuestos son adecuados.	5,5
H. Opino que el tutor/a domina los contenidos del curso	6,4
I. El tutor/a ha atendido con rapidez a mis consultas.	7,7
J. El tutor/a ha resuelto con eficacia mis dudas.	7,3
K. Mis problemas técnicos relativos al funcionamiento del curso en la web han sido atendidos con rapidez.	6,7
L. Los medios de comunicación empleados han logrado eliminar cualquier obstáculo espacio-temporal.	6,1
M. Creo que el Foro es un elemento que dinamiza la participación en el curso.	6,3
N. Este curso se ha adaptado perfectamente a mi ritmo de aprendizaje.	4,5
O. La formación recibida está completamente relacionada con la actividad laboral que pretende mejorar.	5,5
P. De acuerdo con la experiencia vivida en este curso, lo recomiendo a otras personas.	6,1
Q. Mis expectativas ante este curso han quedado satisfechas.	5,9
R. Creo que la formación a distancia es una forma cómoda de reciclarme como profesional.	7,7
S. Opino que el medio utilizado para la formación (Internet) tiene muchas más ventajas que inconvenientes.	7,5
T. En general estoy satisfecho/a con el resultado del curso.	5,9

En la Figura 33 se pueden apreciar los datos comparativos entre los resultados de la encuesta del caso y los del resto de formaciones de este tipo que se imparten en la universidad.

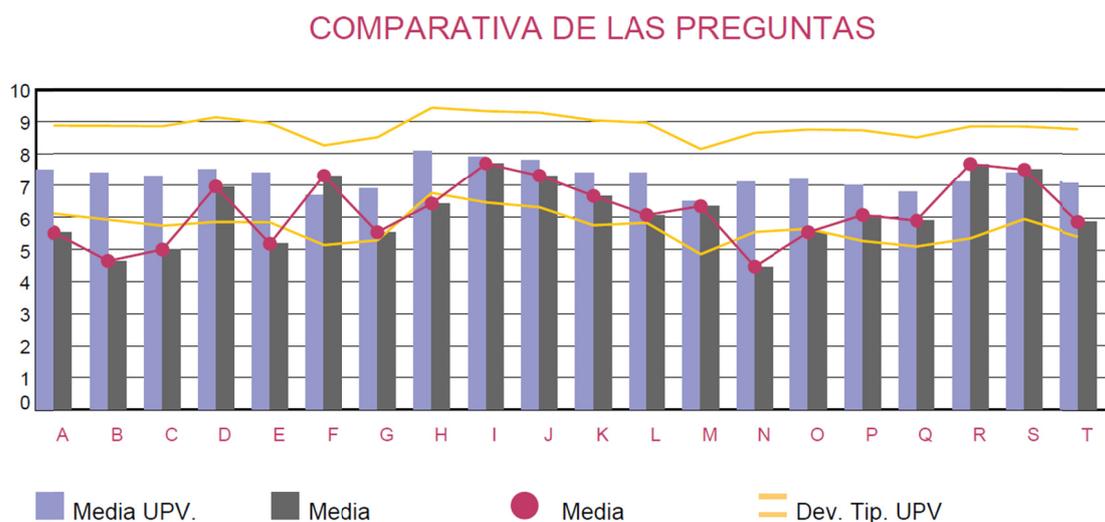


Figura 33 Gráfico comparativo de la encuesta Caso EIA-6 frente a la media de la universidad

6.1.2.1. Las dificultades de los estudiantes

El primer tema a analizar son las dificultades a las que se enfrentan los alumnos/as de formación *online* y en concreto en este caso.

Guía del alumno

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema dificultades de los estudiantes a partir del documento Doc1_Guía alumno EIA-6.

Este documento que se remite a los estudiantes al inicio del curso trata de adelantarse y paliar algunas de las dificultades a las que los estudiantes *online* deben de hacer frente según el marco conceptual definido en este estudio y que se puede revisar en la Tabla 27.

Tabla 27 Dificultades de los estudiantes-Guía alumno-Caso EIA-6

Estructura		Dificultad a prevenir
Introducción	Objetivos según regulación que exige formación de los profesionales del sector.	Expectativas irreales en cuanto a los objetivos del curso Falta de implicación, participación, motivación y actitud
Contenidos	Relevancia y pesos de los temas en la evaluación final	Falta de autodirección
Metodología	Modelo metodológico a seguir	Falta de autodirección
Plataforma de teleformación	Instrucciones acceso y navegación	Deficiente competencia tecnológica
Calendario	Programación de las unidades didácticas	Falta de autorregulación
Evaluación	Criterios de evaluación y actividades a entregar	Falta de autodirección

La Guía del alumno se facilita a los estudiantes al darles acceso al curso *online*, en la misma introducción, se justifican los objetivos del programa docente en base a la regulación vigente y la exigencia de la formación de los profesionales del sector financiero.

La lectura de la introducción debería sensibilizar al estudiante al respecto de la adecuación de los objetivos competenciales del programa a los suyos propios, a nivel profesional, pues de la superación del curso depende el que pueda ejercer su profesión según las exigencias normativas actuales, fomentado con ello la implicación, motivación y actitud del estudiante hacia el curso que va a iniciar.

Este documento incluye también el índice de contenidos del curso y la relevancia que cada tema tendrá en la evaluación final. Le sigue la explicación detallada del modelo metodológico recomendado para el correcto seguimiento de la acción formativa, todo ello con el fin de facilitar la autodirección del estudiante en su proceso formativo.

La guía, a través de instrucciones detalladas e imágenes, instruye sobre acceso a la plataforma *online*, navegación y utilidad de las diferentes herramientas que incluye el medio tecnológico y cuyo objetivo es minimizar las dificultades devenidas por la falta de competencia tecnológica del alumnado.

Se incluye un calendario sobre la programación y liberación de los diferentes temas con el objetivo de que el estudiante pueda prever el tiempo y dedicación y que debe destinar al curso y pueda planificarse adecuadamente. Además se exponen los criterios de evaluación y las actividades que deberá entregar para superar el programa formativo pudiendo así autodirigir su proceso de aprendizaje.

En lo que respecta a las dificultades a las que se enfrenta el alumno *online* devenidas por el tutor y contempladas en el marco conceptual, no se encuentran evidencias en la guía del alumno.

Anuncios

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental se procede a analizar el tema dificultades de los estudiantes a partir del documento Doc2_Anuncios EIA-6.

La publicación de anuncios se encuadra dentro del modelo de comunicación de uno-a-todos, de manera que el tutor/a del curso puede comunicar cuestiones de interés global con la certeza de que todos los alumnos recibirán una copia del mensaje en su bandeja de correo además de quedar registrado en la herramienta anuncios, pudiendo ser consultados en cualquier momento tras su publicación.

A través de esta herramienta el tutor/a, al igual que en el caso de la guía del alumno trata de adelantarse a las posibles dificultades que deben de afrontar los estudiantes *online*, tales como la falta de motivación y actitud hacia el curso a través del anuncio de bienvenida institucional redactado por el director académico o el del propio tutor/a en que trata de animar al estudiante a iniciar el curso con buena disposición.

También se trata de paliar la deficiente competencia tecnológica remitiendo en el propio anuncio instrucciones concisas sobre cómo acceder a la plataforma teledocente y adjuntando la guía del alumno comentada en el apartado anterior.

Otro objetivo que tienen estas comunicaciones es evidenciar la liberación de las diferentes unidades didácticas que componen el curso así como las fechas de entrega límite de las actividades con el fin de que el alumno se planifique adecuadamente. Además, se recuerda la obligatoriedad de cumplir con ciertos requisitos de evaluación para que el alumno/a se enfoque en autodirigir su aprendizaje según las pautas comunicadas.

Todo lo comentado anteriormente se concretaría en la Figura 34 que si bien no es un proceso lineal ya que el sistema de evaluación se va recordando en diferentes anuncios cobrando mayor importancia en la secuencia final del curso, representa la evolución que estas comunicaciones van teniendo a lo largo del proceso formativo y la dificultad que tratan de paliar.

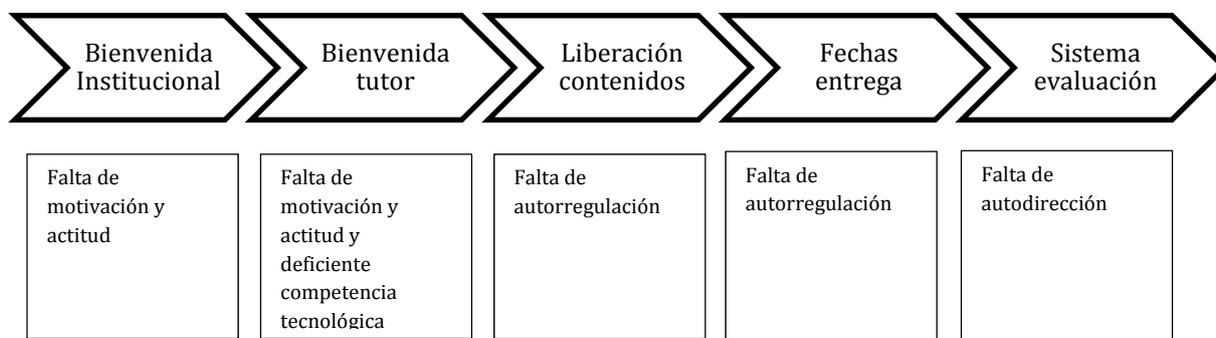


Figura 34 Dificultades de los estudiantes-Anuncios-Caso EIA-6

En lo que respecta a las dificultades a las que se enfrenta el alumno/a *online* devenidas por el tutor y contempladas en el marco conceptual no se evidencia en la herramienta anuncios del curso.

Foros

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema dificultades de los estudiantes a partir del documento Doc3_Foros EIA-6.

En este caso se han habilitado dos foros, el denominado “Discusión general” definido como un foro de carácter informal donde el alumnado puede intercambiar opiniones sobre cualquier asunto relacionado con el curso o sobre cualquier aspecto del temario. En este foro no se registra entrada alguna, evidenciando con ello la falta de actividad y participación. En el segundo de los foros, el foro “FAQ”, los tutores/as introducen las dudas resueltas que les hacen llegar por correo los estudiantes y que son cuestiones susceptibles de resultar de interés al resto del grupo.

Las entradas están organizadas según la unidad didáctica a la que pertenecen, para con ello favorecer la rápida localización de una cuestión en concreto y la ampliación y aclaración del concepto o problema en cuestión, que siendo remitido por un alumno/a de forma personal a través del correo, se comparte con todo el grupo tras anonimizarlas.

Algunas de las dudas que se aclaran son muy básicas e incluso de vocabulario financiero:

¿Qué es un dividendo?

(EIA-6\Doc3_Foros EIA-6: 43)

Cuestiones estas que si se tuviera formación previa en finanzas no se producirían y que por lo tanto afectan al proceso de tutorización ya que el tutor/a debe de adaptarse en todo momento a las necesidades y dificultades del grupo de estudiantes.

En lo que respecta a las dificultades a las que se enfrenta el alumno *online* devenidas por el tutor y contempladas en el marco conceptual, tan solo se podría constatar que el tutor no anima y participa en el foro del curso “Discusión general”.

Chat

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema dificultades de los estudiantes a partir del documento Doc4_Chat EIA-6.

Al inicio del chat, el tutor/a establece las normas de funcionamiento del mismo explicitando normas de conducta y que las consultas al respecto de temario deben de remitirse por correo dadas las limitaciones de formato de esta herramienta en cuanto a inclusión del desarrollo de fórmulas matemáticas, de ahí que la usabilidad de esta herramienta quede limitada a cuestiones generales o procedimentales.

Las principales dificultades que evidencian los estudiantes en el chat del curso son procedimentales y al respecto de la metodología de estudio. Las primeras, en gran parte, son aclaradas por otros estudiantes que habiendo leído en detalle la guía del alumno ayudan a sus compañeros contestándolas, mientras que al respecto del modelo metodológico se mantienen

más cautos y contestan con inseguridad siendo el tutor/a del curso quien confirma y aclara todas estas cuestiones:

Quería saber si sólo hay un simulador de examen en cada unidad y ¿cuánto tarda en corregirse, una vez enviado?

(EIA-6\Doc4_Chat EIA-6: 4)

¿Hay algún número máximo de test que haya que realizar de cada tema para superar el curso?

(EIA-6\Doc4_Chat EIA-6: 36)

Se observa una evolución entre las primeras entradas aportadas por el alumnado y las últimas, pasando de las cuestiones sobre navegación y procedimientos del curso a las metodológicas y por último a las cuestiones organizativas referentes a la evaluación final:

¿Cuándo seremos informados de si hemos aprobado?

(EIA-6\Doc4_Chat EIA-6: 53 - 53)

Sobre todo por si pueden dar por finalizado el curso o deben seguir estudiando para la convocatoria de recuperación, tal y como se muestra en la Figura 35.



Figura 35 *Dificultades de los estudiantes-Chat-Caso EIA-6*

En lo que respecta a las dificultades a las que se enfrenta el alumno *online* devenidas por el tutor y contempladas en el marco conceptual, tan solo se podría constatar la escasa participación por parte del tutor en el chat del curso.

Interacciones por correo

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema dificultades de los estudiantes a partir del documento Doc5_Interacciones por correo EIA-6.

Es a través de los correos remitidos al tutor, dónde los alumnos manifiestan de manera privada y ante el interés manifestado por parte del tutor en su proceso de aprendizaje y evolución, los problemas o dificultades a los que se enfrentan.

El problema que se evidencia con mayor relevancia es la falta de autorregulación en lo que respecta al tiempo y dedicación necesarios para seguir la programación del curso, seguido por la poca disponibilidad de tiempo para la realización del curso, según se muestra en la Figura 36.

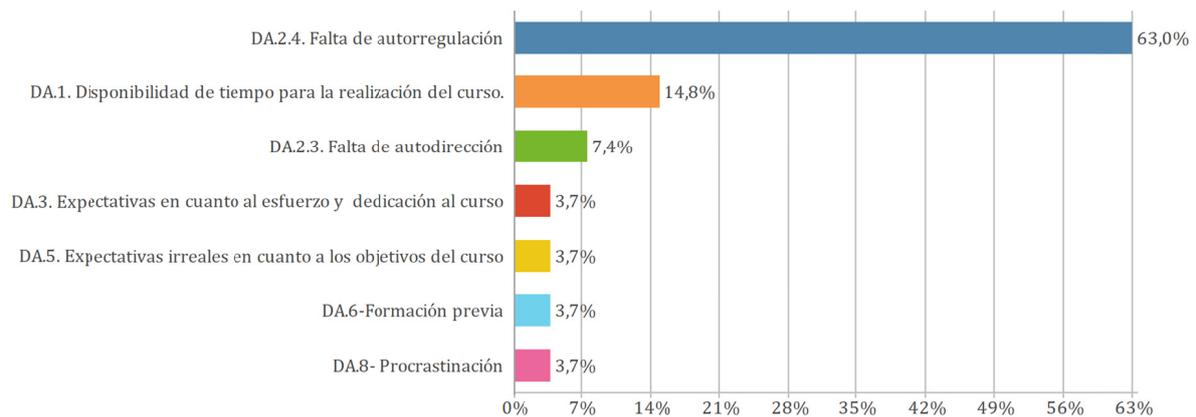


Figura 36 Dificultades del alumno/a -Correo-Caso EIA-6

La falta de autorregulación se ve acusada ante la evidencia de la poca disponibilidad temporal para dedicarse a estudiar y trabajar en el curso:

No tengo casi tiempo y no he podido ponerme delante del ordenador.
(EIA-6\Doc5_Interacciones por correo EIA-6: 28)

Esta cuestión se ve potenciada ante la demora en iniciar el curso y que se evidencia ante los correos personales de seguimiento remitidos por el tutor y en los que se manifiesta la preocupación por el retraso acumulado:

Estamos preocupados porque... todavía no has realizado ningún simulador de los 5 disponibles. ¿Podemos hacer algo para ayudarte a avanzar? El retraso que acumulas es importante.
(EIA-6\Doc5_Interacciones por correo EIA-6: 19)

Y a los que el estudiante responde justificando de diversas maneras el motivo por el que no ha iniciado el curso:

El comienzo del curso ha coincidido con el final de año que es un periodo complicado.
(EIA-6\Doc5_Interacciones por correo EIA-6: 31)

En general, por diversas circunstancias, no podré dedicar un número de horas fijo a la semana.
(EIA-6\Doc5_Interacciones por correo EIA-6: 31)

Procrastinar el inicio de un curso temporalizado implica que el temario se va acumulando y el nivel de estrés final es mayor:

Quería consultar respecto a los 2 últimos temas de cumplimiento normativo... es un libro para leer, no hay tiempo para mirarlo.
(EIA-6\Doc5_Interacciones por correo EIA-6: 90)

Pero no siempre la disponibilidad temporal se manifiesta a través del retraso en la programación establecida siendo esta devenida por la carga de trabajo, también se producen circunstancias sobrevenidas con las que el estudiante no contaba o que no ha tenido en cuenta su empresa:

Estoy en pleno cambio de puesto en la organización y voy liada.

(EIA-6\Doc5_Interacciones por correo EIA-6: 86)

Mi situación personal no es buena y me está resultando muy complicado realizar este curso.

(EIA-6\Doc5_Interacciones por correo EIA-6: 24)

Mi situación actual es de baja laboral por hospitalización.

(EIA-6\Doc5_Interacciones por correo EIA-6: 21)

En alguna ocasión, el alumno requiere adelantarse a la programación prevista por las mismas circunstancias manifestadas en el caso anterior y solicita avanzar más rápido, lo que indica un alto nivel de autorregulación y autodirección por su parte, así como de motivación e implicación.

Ya me he estudiado las unidades que me enviaste. Si puedes por favor me envías alguna más.

(EIA-6\Doc5_Interacciones por correo EIA-6: 5)

En este caso, se evidencia a través de las interacciones por correo una dificultad añadida, que no estando incluida dentro del marco conceptual y es de interés en este caso concreto, es la formación previa de los estudiantes, si bien y a pesar de ello, la actitud mostrada hacia la realización del curso es positiva, seguramente por la exigencia normativa de que todos los profesionales del sector deban de poseer conocimientos en el área y por mantener el puesto de trabajo.

Quiero destacar lo difícil que me resulta comprender por medio de apuntes el segundo tema de cálculo, ya que los estudios que he realizado no versaban sobre razonamiento en cálculos financieros.

(EIA-6\Doc5_Interacciones por correo EIA-6: 11)

Destacar al respecto de las interacciones observadas a través del correo que el nivel de participación de los estudiantes es muy desigual, mientras algunos contestan al tutor, remiten dudas de diversa índole e incluso se justifican y desahogan, una parte importante del total se mantiene pasivo y no contacta con la coordinación del curso.

En lo que respecta a las dificultades a las que se enfrenta el alumno *online* devenida por el tutor y contempladas en el marco conceptual, no se evidencian en los correos remitidos a los alumnos/as.

Encuesta satisfacción

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema dificultades de los estudiantes a partir del documento Doc6_Encuesta EIA-6.

La escasa participación e implicación del alumnado se evidencia también en la pregunta abierta de la encuesta, dado que si bien el 30% del alumnado contestó la encuesta, tan solo 2 alumnos/as (4%) aportaron algún comentario. Destacar en cuanto a las evidencias sobre las dificultades manifestadas por los alumnos la falta de disponibilidad temporal:

Me parece poco tiempo para preparar los temas (estando trabajando) y me ha generado cierto nerviosismo.

(EIA-6\Doc6_Encuesta EIA-6: 3)

Todo ello acusado por la falta de habilidades y destrezas para la formación *online* como la falta de autodirección y autorregulación

Han sido muchas horas invertidas y no sé si lo he aprovechado bien por el tema de tiempo.

(EIA-6\Doc6_Encuesta EIA-6: 3)

Entrevista en profundidad al tutor

Siguiendo el esquema definido en el análisis, se procede a analizar el tema dificultades de los estudiantes a partir del documento Doc7_Entrevista Tutor EIA-6.

La inadecuada formación previa y la poca disponibilidad temporal para realizar el curso emerge con mayor relevancia, tal y como se puede comprobar en la Figura 37.

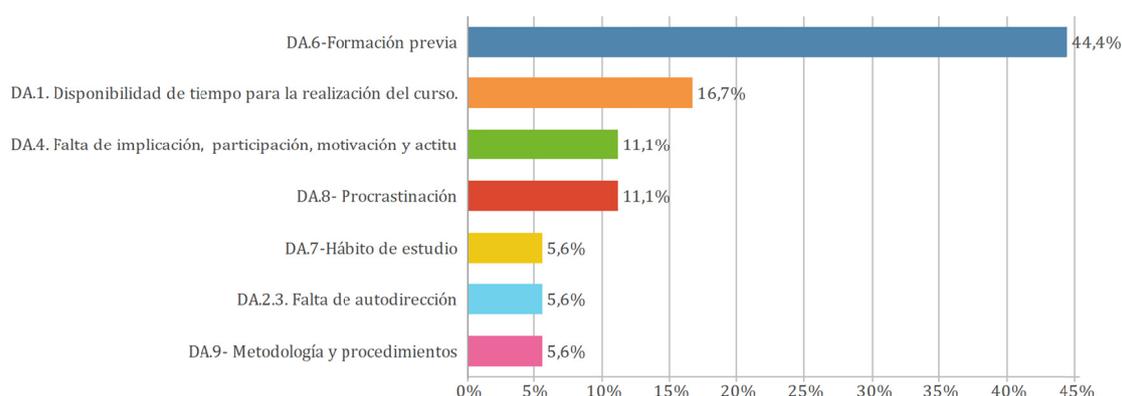


Figura 37 Dificultades del alumno/a -Entrevista-Caso EIA-6

Al respecto de los problemas de los alumnos/as a la hora de abordar el curso *online*, el tutor/a evidencia en la entrevista la dificultad añadida que supuso que algunos estudiantes no tuvieran formación previa en finanzas lo que implicaba un mayor esfuerzo para abordar el programa y finalizarlo con éxito, a pesar de que el programa formativo es el más básico:

Venían o de derecho o eran informáticos.
(EIA-6\Doc7_Entrevista Tutor EIA-6: 44).

Al respecto de la disponibilidad para hacer el curso, el tutor/a indica que al tratarse de profesionales en activo, sus obligaciones y responsabilidades son múltiples así como, en algunos casos, también se dan situaciones sobrevenidas que les impiden seguir la formación con fluidez.

Tienen la familia, obligaciones, el trabajo.
(EIA-6\Doc7_Entrevista Tutor EIA-6: 68)

Familiares enfermos o ellos mismos están enfermos.
(EIA-6\Doc7_Entrevista Tutor EIA-6: 71)

La actitud y ánimo de los estudiantes hacia el curso se veía afectada por estos hechos con lo cual su percepción e implicación no era la deseada y con el inconveniente añadido de que, a pesar de haber cursado estudios universitarios, los dejaron atrás hace tiempo y no tenían hábito de estudio por lo que se sentían angustiados y frustrados, tal y como evidencia el tutor a través de su discurso:

La implicación del alumno es súper importante para llegar..., para pasar por el curso, tener una buena experiencia y finalizarlo con éxito.
(EIA-6\Doc7_Entrevista Tutor EIA-6: 49)

El hábito de estudio ya lo tenían olvidado.
(EIA-6\Doc7_Entrevista Tutor EIA-6: 46)

Se veían más agobiados.
(EIA-6\Doc7_Entrevista Tutor EIA-6: 54)

Todas estas dificultades descritas en los párrafos anteriores y la demora en iniciar la formación de algunos estudiantes suponen un trabajo adicional de seguimiento personalizado por parte del tutor/ en el proceso de tutorización pues, trata a través de sus correos e interacciones, de motivar, animar y ayudar a los estudiantes con el fin de que no haya abandonos, o los menos posibles y por supuesto, conseguir una alta tasa de aprobados y por ende, una mayor satisfacción:

Más llamadas, correos y muchas interacciones.
(EIA-6\Doc7_Entrevista Tutor EIA-6: 124)

6.1.2.2. Las funciones del tutor/a

Al respecto de las funciones que el tutor/a realiza en este caso, se procede al análisis documental siguiendo con la misma estructura empleada en el tema anterior.

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema funciones del tutor/a a partir del documento Doc1_Guía alumno EIA-6.

Al inicio del curso el tutor remite a los estudiantes la guía del alumno o manual de uso, con el fin de introducirlos en el entorno tecnológico del curso, facilitarles instrucciones de acceso y navegación, así como la programación de los contenidos, orientaciones metodológicas y los criterios de evaluación.

Con este documento se persigue adelantarse y prevenir algunas de las dificultades a las que los estudiantes *online* deben de hacer frente al iniciar un curso, debiendo ser el manual de instrucciones que el alumno/a deba seguir en todo momento.

La estructura seguida y las funciones que cumple la guía del alumno se pueden observar en la Tabla 28.

Tabla 28 *Las funciones del tutor-Guía del alumno-Caso EIA-6*

Estructura	Función		
Introducción	Orientadora	Motivar y animar a los estudiantes	
Contenidos	Orientadora	Orientar ante las evaluaciones	
		Orientar sobre el esfuerzo y dedicación	
Metodología	Orientadora	Facilitar técnicas y metodologías de estudio	
Plataforma	Técnica	Introducir al estudiante en el entorno tecnológico	
		Facilitar instrucciones de navegación	
Duración y Calendario	Organizativa	Establecer la programación y calendario del curso	
Criterios de evaluación	Organizativa	Orientar ante las evaluaciones	
Normas de uso del Chat	Organizativa	Establecer normas de funcionamiento del curso	
		Técnica	Facilitar medios de contacto: administradores de la plataforma
		Organizativa	Facilitar medios de contacto: tutorización y coordinación
Soportes	Académica	Facilitar medios de contacto: Dirección académica	

Anuncios

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema funciones del tutor/a a partir del documento Doc2_Anuncios EIA-6.

A través de la publicación de anuncios, el tutor/a comunica de forma general temas de interés sobre el curso, evidenciado con ello las funciones que realiza durante el desarrollo de la acción formativa y generando un registro que puede ser consultado en cualquier momento por el alumnado.

Algunos de los anuncios se repiten a lo largo del tiempo según la necesidad de comunicar la liberación de contenidos o la próxima fecha límite de entrega de determinada actividad. El alumno/a recibe una copia de la comunicación en su bandeja de correo habitual además de en la bandeja de entrada de la herramienta correo interno de la plataforma teledocente, pretendiéndose guiar al grupo de estudiantes en el correcto avance del curso a través de estos recordatorios. Las publicaciones son de diversa índole cumpliendo con ello distintos objetivos, tal cual se puede revisar en la Tabla 29.

Tabla 29 *Las funciones del tutor-Anuncios-Caso EIA-6*

Anuncio	Función	Acción
Bienvenida Institucional	Social	Dar la bienvenida a los estudiantes
	Técnica	Facilitar manual de uso del entorno
Bienvenida del tutor	Social	Dar la bienvenida a los estudiantes
	Social	Presentación del tutor
	Social	Facilitar medios de contacto
	Orientadora	Brindar ayuda
Acceso al curso	Técnica	Introducir al estudiante en el entorno tecnológico
Disponibilidad temas	Organizativa	Programación y calendario del curso
Actualización materiales	Técnica	Incorporar y modificar materiales
Fechas entrega	Organizativa	Programación y calendario del curso
Actividades extra	Académica	Diseñar actividades formativas específicas
Encuesta	Administrativa	Facilitar y animar a contestar la encuesta
Herramientas estudio	Orientadora	Facilitar técnicas y metodologías de estudio
Evaluación final	Administrativa	Comunicar fecha y detalles sobre la evaluación final
	Orientadora	Orientar ante las evaluaciones

Foros

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema funciones del tutor a partir del documento Doc3_Foros EIA-6.

En el foro “FAQ”, el tutor/a del curso publica, de manera organizada y anónima, las dudas académicas que le ha hecho llegar el alumnado a lo largo del curso. Con estas publicaciones el tutor/a realiza la función académica al compartir con todo el grupo las explicaciones y aclaraciones al respecto de los contenidos en cuanto a conceptos y desarrollo de problemas numéricos que de forma particular le han remitido por correo los alumnos/as.

En el foro “Discusión general”, habilitado para que el alumnado aporte las cuestiones que considere oportunas, no se presenta actividad alguna.

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema funciones del tutor/a a partir del documento Doc4_Chat EIA-6.

El chat se presenta como una herramienta de comunicación informal de ahí que el tutor exponga en la primera entrada unas normas de uso en cuanto a conducta y objetivos del mismo cumpliendo con ello con la función organizativa.

A través de esta herramienta, el tutor/a va aclarando y contestando cuestiones sobre la organización, procedimientos y metodología del curso así como orienta sobre el uso de las herramientas tecnológicas de la plataforma teledocente cumpliendo con la función técnica y la orientadora.

Interacciones por correo

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema funciones del tutor/a a partir del documento Doc5_Interacciones por correo EIA-6.

A través de la herramienta correo interno es dónde se evidencian las acciones de atención personal que realiza el tutor/a hacia el alumno/a, en particular destaca la función orientadora y académica frente al resto descritas en el marco conceptual, (Figura 38).

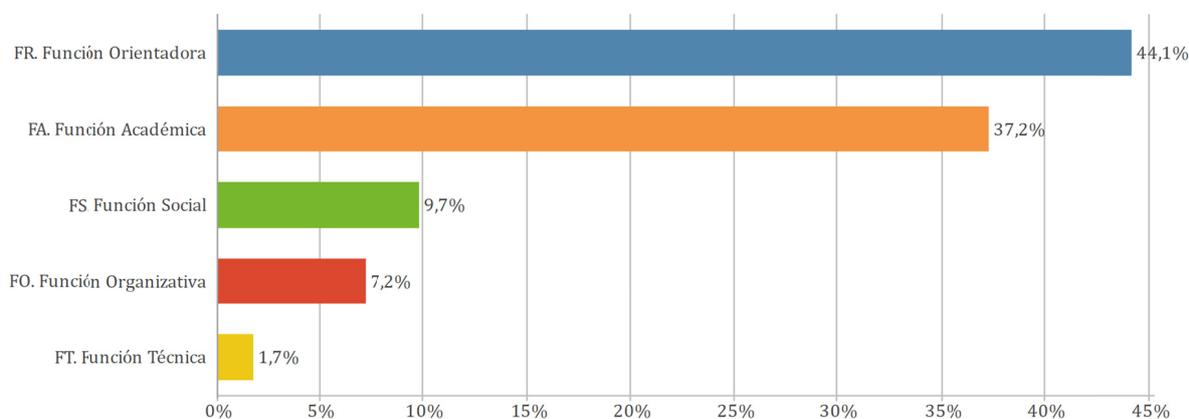


Figura 38 *Funciones-Correo-Caso EIA-6*

Las interacciones que se pueden observar en este caso se pueden clasificar en *reactivas* que son aquellas acciones que se originan como respuesta a la solicitud o demanda de un alumno/a y las *proactivas* en las que el tutor actúa por iniciativa propia o en base al protocolo establecido según el modelo de tutorización seguido.

Al respecto de las funciones *proactivas* que realiza el tutor y que se evidencian en las interacciones que se realizan a través del correo interno de este caso, se observa la secuencia que se puede observar en la Figura 39.



Figura 39 *Secuencia funciones proactivas del tutor-Correo-Caso EIA-6*

Las funciones y objetivos que cumplen las interacciones proactivas que realiza el tutor/a a través del correo interno se pueden revisar en la Tabla 30.

Tabla 30 *Las funciones proactivas del tutor -Correo-Caso EIA-6*

Correo proactivo	Función	
Seguimiento avance	Orientadora	Asegurarse de que el alumnado inicia el curso
Seguimiento entrega Tarea 1	Organizativa	Establecer la programación y calendario del curso
	Orientadora	Asegurarse de que el alumnado avanzan a buen ritmo
Balance Tarea 1	Orientadora	Informar al estudiante sobre sus progresos
	Académica	Asegurarse de que los estudiantes alcanzan el nivel adecuado
Seguimiento entrega Tarea 2	Organizativa	Establecer la programación y calendario del curso
	Orientadora	Asegurarse de que el alumnado avanzan a buen ritmo
Convocatoria evaluación	Organizativa	Comunicar los detalles logísticos de la convocatoria
	Orientadora	Orientar ante la evaluación
Resultado evaluación	Académica	Asegurarse de que los estudiantes alcanzan el nivel adecuado
Seguimiento actividades	Académica	Asegurarse de que los estudiantes cumplen con todos los criterios de evaluación
Recordatorio encuesta	Administrativa	Facilitar y animar a contestar la encuesta

Las funciones que realiza el tutor bajo demanda del alumnado, son en mayor medida las de aclaración de cuestiones técnicas sobre el funcionamiento del entorno tecnológico, organizativas al respecto de la programación establecida y con el avance del curso y la profundización en los contenidos, sobrevienen las dudas sobre conceptos y desarrollos numéricos que el tutor/a explica, aclara y clarifica o bien, tras confirmar la recepción de la consulta remite al profesor especialista en la temática para que éste desarrolle una explicación más completa, ejemplos específicos e incluso algún ejercicio adicional para una mejor comprensión por parte del estudiante.

Siendo las dudas y consultas sobre contenidos las más numerosas, tan solo el 13% de los estudiantes las articularon, destacando con ello una escasa participación del resto del grupo.

En la Tabla 31 se puede observar un resumen de las principales interacciones reactivas y las evidencias que vienen a corroborar lo comentado en los párrafos anteriores.

Tabla 31 Las funciones reactivas del tutor -Correo-Caso EIA-6

Demanda alumno	Evidencia	Función tutor		Evidencia
Duda técnica	<i>Me podrían decir dónde puedo ver en la plataforma el...</i> (EIA-6\Doc5_Interacciones por correo EIA-6: 1)	Técnica	Facilitar guía alumno	<i>Adjunto a este mensaje podrás encontrar la Guía del alumno con...</i> (EIA-6\Doc5_Interacciones por correo EIA-6: 1)
Duda procedimientos	<i>Consultar si se ha recibido correctamente tarea.</i> (EIA-6\Doc5_Interacciones por correo EIA-6: 9)	Técnica	Aconsejar y ofrecer apoyo técnico	<i>Te confirmamos que el envío de tu Tarea 1 ha quedado registrado correctamente.</i> (EIA-6\Doc5_Interacciones por correo EIA-6: 9)
Duda programación	<i>¿Cuándo va a estar disponible la Tarea 2?</i> (EIA-6\Doc5_Interacciones por correo EIA-6: 37)	Organizativa	Informar sobre el calendario y programación	<i>Según el calendario del curso, la Tarea 2 se habilitará el próximo 22 de enero.</i> (EIA-6\Doc5_Interacciones por correo EIA-6: 37)
Adelantar temario	<i>Si tienes algún tema más disponible me lo puedes enviar... tengo tiempo libre en estas fechas.</i> (EIA-6\Doc5_Interacciones por correo EIA-6: 5)	Organizativa	Establecer el calendario y programación del curso	<i>Adjunto a este correo remito dos unidades didácticas más para que puedas seguir avanzando en el estudio.</i> (EIA-6\Doc5_Interacciones por correo EIA-6: 5)
Duda conceptos/ cálculos/ contenidos	<i>Tengo dudas respecto al cálculo. No entiendo porque se supone que el pago del 1er cupón se realiza a los 100 días y que ...</i> (EIA-6\Doc5_Interacciones por correo EIA-6: 17)	Académica	Informar, extender, clarificar y explicar contenidos	<i>En los bonos y obligaciones con pago de cupón periódico fijo, el pago del cupón no se ve afectado por...</i> (EIA-6\Doc5_Interacciones por correo EIA-6: 45)
Sugerencia de mejora	<i>Respecto al tema 2 debería haber más ejercicios sólo con solución para prepararlo mejor.</i> (EIA-6\Doc5_Interacciones por correo EIA-6: 14)	Organizativa	Realizar las tareas administrativas propias del proyecto	<i>Tu sugerencia se valorará en las siguientes actualizaciones. Gracias por ayudarnos a mejorar.</i> (EIA-6\Doc5_Interacciones por correo EIA-6: 14)
Retraso	<i>Tomo nota para actualizarme y poder llegar a los tiempos indicados. En la tarde hoy enviaré la tarea 1 y realizaré la tarea 3 y 4.</i> (EIA-6\Doc5_Interacciones por correo EIA-6: 22)	Orientadora	Facilitar técnicas y metodologías de estudio	<i>Aprovecho este mensaje para indicarte que los simuladores se pueden realizar un número ilimitado de veces, incluso antes de haberte leído la unidad. Esto te ayudará a... y medir el esfuerzo que deberías dedicarle a cada unidad didáctica.</i> (EIA-6\Doc5_Interacciones por correo EIA-6: 21)
Eventualidad	<i>Estaré bastante tiempo de baja pero ahora que ya estoy en casa mi intención es poco a poco realizar el curso.</i> (EIA-6\Doc5_Interacciones por correo EIA-6: 21)	Orientadora	Ayudar a superar las eventuales dificultades	<i>Te deseamos una recuperación rápida y muy, muy satisfactoria. Al respecto del curso,... La realización de la Tarea... mi consejo es que comiences primero por la realización de los simuladores de unidad...</i> (EIA-6\Doc5_Interacciones por correo EIA-6: 20)
Apoyo y orientación	<i>Cada simulador que hago voy al revés... No sé lo que voy a tener que hacer!! Me desespera....</i> (EIA-6\Doc5_Interacciones por correo EIA-6: 14)	Orientadora	Motivar y animar a los estudiantes para el trabajo	<i>No desesperes porque el aprendizaje lleva su tiempo, es un proceso al que hay que asignarle un poco de tiempo</i> (EIA-6\Doc5_Interacciones por correo EIA-6: 13)

Encuesta satisfacción

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema funciones del tutor/a a partir del documento Doc6_Encuesta EIA-6.

Al respecto de las funciones del tutor/a, en las preguntas abiertas de la encuesta de satisfacción, los estudiantes evidencian la función organizativa en lo referente a establecer la programación y calendario del curso indicando su descontento al respecto:

Por lo demás, salvo la forma de facilitar el temario, que un mes antes del examen, debería haberse tenido, no ha estado mal...

(EIA-6\Doc6_Encuesta EIA-6: 3)

También evidencian la buena labor del tutor/a en cuanto a la función orientadora:

Sí que he sentido apoyo y cercanía del tutor, tanto en los correos, como el día del test.

(EIA-6\Doc6_Encuesta EIA-6: 3)

Entrevista en profundidad al tutor

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema funciones del tutor/a a partir del documento Doc7_Entrevista Tutor EIA-6.

En la entrevista al tutor/a, emerge como más relevante la función orientadora seguida por la organizativa y la técnica, tal y como se muestra en la Figura 40.

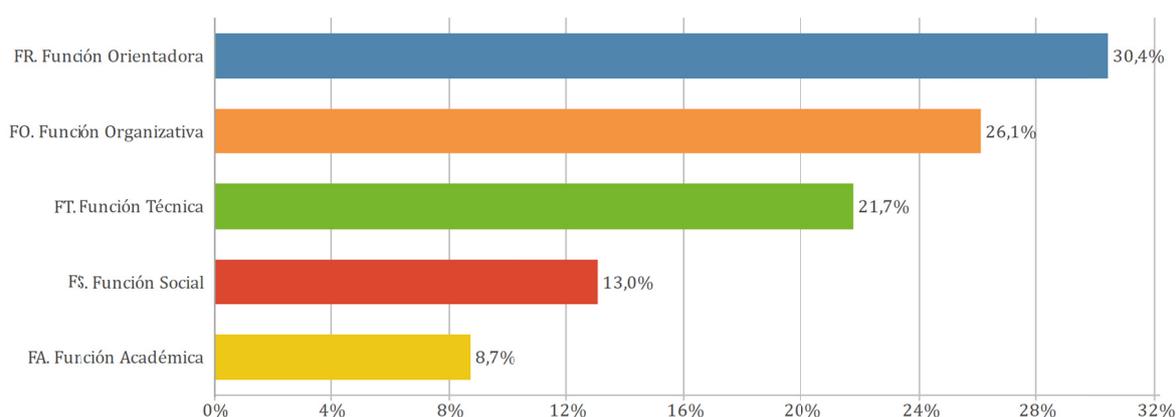


Figura 40 *Funciones-Entrevista-Caso EIA-6*

A través de su discurso el tutor evidencia las acciones que lleva a cabo en su trabajo diario, sobre todo al respecto de la función orientadora al tratarse de un modelo tutorial proactivo que se centra en el seguimiento y acompañamiento de los estudiantes en su proceso formativo y que se pueden revisar en la Tabla 32.

Tabla 32 *Las funciones del tutor-Entrevista-Caso EIA-6*

Función	Acción
Orientadora	Facilitar técnicas y metodologías de estudio Orientar sobre metodología, procedimientos y organización Facilitar medios de contacto y animar a contactar Asegurarse de que el alumnado avanza a buen ritmo Motivar y animar a los estudiantes para el trabajo
Organizativa	Establecer la programación y calendario del curso Coordinar el equipo docente y su participación en el curso Flexibilizar la programación del temario Flexibilizar fecha examen Facilitar y animar a cumplimentar la encuesta de calidad del curso
Técnica	Facilitar un manual de uso del entorno Aconsejar y ofrecer apoyo técnico. Gestionar las herramientas del entorno tecnológico Mantener contacto con el administrador del sistema Incorporar y modificar materiales
Social	Dar la bienvenida a los estudiantes Controlar y evitar el aislamiento y la sensación de soledad
Académica	Dar información, extender, clarificar, explicar los contenidos Brindar retroalimentación constante y rápida a los estudiantes

Se evidencia a través del discurso del tutor la importancia de la función orientadora en lo que respecta a la programación del temario, metodología a seguir y facilidades de contacto con el tutor a través de las comunicaciones periódicas que se realizan:

Los correos semanales que va recibiendo para saber qué tema tienen que abordar esa semana, de qué manera lo tiene que hacer, donde tiene que buscar los archivos, a quién se tiene que dirigir si tiene alguna duda.

(EIA-6\Doc7_Entrevista Tutor EIA-6: 43)

También se destaca la labor de seguimiento del avance del estudiante y motivación y no solo por correo sino también vía teléfono:

Si no avanzaban, primero era enviar un correo de ánimos para ver cómo respiraba el alumno porque tampoco queríamos ser demasiado invasivos y cuando veíamos que no contestaba... directamente por teléfono.

(EIA-6\Doc7_Entrevista Tutor EIA-6: 62)

La atención constante y la rapidez en atender las consultas de los alumnos es también un tema destacado así como la disponibilidad y compromiso por parte del tutor/a en su labor para con ello motivar y animar a los estudiantes en el estudio y desarrollo del curso.

Las dudas a los tutores básicamente se contestaban al día.

(EIA-6\Doc7_Entrevista Tutor EIA-6: 60)

Contestando los correos a cualquier hora que te lleguen, desde el móvil, desde la consulta del médico, desde, desde la cama, casi casi yéndote a dormir, casi despertándote, de madrugada, en cualquier momento. Si tú ves en el correo que el alumno está súper agobiado ya ni te lo piensas, da igual lo que estés haciendo, lo contestas.

(EIA-6\Doc7_Entrevista Tutor EIA-6: 73)

Si bien en el caso no se habían diseñado actividades de socialización como puedan ser los foros y por lo tanto no se animaba a la participación, pero sí se trataba de evitar el aislamiento y la sensación de soledad a través de las comunicaciones del tutor/a y su presencia y atención constante:

Se les felicitaba las vacaciones si había por en medio, se les animaba a que siguieran tan bien como lo hacían hasta entonces, es decir que queríamos estar mucho en contacto con ellos.

(EIA-6\Doc7_Entrevista Tutor EIA-6: 60)

6.1.2.3. Las competencias del tutor/a

Al respecto de las competencias que evidencia el tutor/a en su trabajo diario, se procede al análisis documental de los datos de este caso.

Guía del alumno

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema competencias del tutor/a a partir del documento Doc1_Guía alumno EIA-6.

La guía del alumno es un documento estructurado y formal que se facilita a los alumnos al inicio del curso y en el que no se evidencia ninguna competencia por parte del tutor/a dada la estructuración, formalismo y que no evidencia ninguna acción siendo simplemente un manual de uso que tan solo trata de anticiparse, reconocer y satisfacer las necesidades de los alumnos/a en cuanto al acceso, navegación, metodología, evaluación y forma de contactar con el equipo de tutorización.

El hecho de remitir la guía a los alumnos/as, tan solo podría demostrar la orientación al servicio por parte del equipo de tutorización y no otra competencia.

Anuncios

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema competencias del tutor/a a partir del documento Doc2_Anuncios EIA-6.

En la Tabla 33 se pueden consultar algunas de las evidencias asociadas a los anuncios publicados en este caso.

Tabla 33 Competencias del tutor-Anuncios-Caso EIA-6

Anuncio	Competencia	Evidencia
Bienvenida del tutor	Orientación al servicio	<i>El equipo de coordinación y tutorización de esta acción formativa está formado por seis personas que, a partir de ahora, se ponen a vuestra entera disposición para todo aquello que podáis necesitar (EIA-6\Doc2_Anuncios EIA-6: 2)</i>
	Trabajo en equipo y colaboración	
	Liderazgo	<i>Os animamos a que os embarquéis en esta aventura formativa con ilusión. (EIA-6\Doc2_Anuncios EIA-6: 2)</i>
	Empatía	<i>Cierto es que va a sobrecargaros durante un tiempo, pues tendréis que compaginarlo con otras obligaciones. (EIA-6\Doc2_Anuncios EIA-6: 2)</i>
Acceso al curso	Liderazgo	<i>No debéis olvidar que os enriquecerá enormemente y os hará mejores profesionales. (EIA-6\Doc2_Anuncios EIA-6: 2)</i>
	Liderazgo	<i>“¡Ánimo! PoliformaT es una plataforma muy intuitiva y no tardaréis en adaptaros. (EIA-6\Doc2_Anuncios EIA-6: 2)</i>
Fechas entrega	Liderazgo	<i>No lo dejéis para el último momento porque las prisas no son buenas y se trata de una actividad sencilla que no os quitará demasiado tiempo. (EIA-6\Doc2_Anuncios EIA-6: 2)</i>
	Orientación al servicio	<i>Ante cualquier consulta, no dudéis en contactarnos. (EIA-6\Doc2_Anuncios EIA-6: 2)</i>
Actividades extra	Desarrollar a los demás	<i>Os lo hacemos llegar por si alguno de vosotros está interesado en revisar y/o profundizar un poco más en determinados aspectos prácticos. Posiblemente, también os resulte útil como material de ayuda/consulta de cara a la resolución de la Tarea 02. (EIA-6\Doc2_Anuncios EIA-6: 2)</i>
	Orientación al servicio	<i>Recordad que continuamos a vuestra entera disposición. (EIA-6\Doc2_Anuncios EIA-6: 2)</i>
Encuesta	Trabajo en equipo y colaboración	<i>¡Muchas gracias de antemano por tu colaboración! (EIA-6\Doc2_Anuncios EIA-6: 2)</i>
Herramientas estudio	Liderazgo	<i>Tu proceso de aprendizaje serás más dinámico y entretenido, lo cual influye directamente en tu estado de ánimo (te sentirás más motivad@). Motivad@ conseguirás avanzar más rápidamente. (EIA-6\Doc2_Anuncios EIA-6: 2)</i>

La publicación de anuncios es una forma de comunicación por parte del tutor/a al grupo en general, de manera que, a través de este medio, tan solo se puede evidenciar la capacidad de emitir mensajes claros y convincentes pero no acciones concretas que evidencien una competencia en sí, ahora bien, el tutor/a sí puede tratar de transmitir los valores que le guían y el espíritu general que orienta, dirige y motiva al equipo de tutores y profesores del curso *online*.

Al contrario que en la guía del alumno, donde el lenguaje era formal e impersonal, en los anuncios publicados el tutor/a trata, a través de su palabras, de transmitir al grupo de estudiantes las directrices que guiarán las interacciones, gestión y tutorización de la actividad formativa mostrándose cercano y cordial y sobre todo accesible para prestar ayuda a los estudiantes:

*Quedamos a tu entera disposición.
(EIA-6\Doc2_Anuncios EIA-6: 2)*

Si te surgen dudas, cuenta con nuestra ayuda para solucionarlas.
(EIA-6\Doc2_Anuncios EIA-6: 2)

Cabría destacar también que en todo momento se utiliza el plural haciendo referencia con ello al equipo de tutorización y por lo tanto a la competencia trabajo en equipo y colaboración.

Foros

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema competencias del tutor/a a partir del documento Doc3_Foros EIA-6.

Al igual que ocurría en la guía del alumno, en el caso del foro FAQ, las comunicaciones son formales y funcionales, se expone una pregunta o duda y se resuelve de manera clara, por lo que no se evidencia ninguna competencia por parte del tutor de las descritas en el marco conceptual que guía el presente estudio, salvo la orientación al servicio y la comunicación.

Chat

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema competencias del tutor/a a partir del documento Doc4_Chat EIA-6.

A través de mensajes claros y concisos, el tutor/a del curso responde a las consultas que los alumnos van registrando, sin mayor relevancia que un lenguaje respetuoso y educado evidenciando con ello la competencia de la comunicación.

Interacciones por correo

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema competencias del tutor/a a partir del documento Doc5_Interacciones por correo EIA-6.

Es a través de las interacciones por correo dónde el tutor/a puede evidenciar en mayor medida el *cómo* presta o comunica las acciones o funciones que realiza, ya que en la mayoría de los casos se trata de una interacción directa y personal con el alumno/a.

Al respecto de las competencias en autogestión, emerge con mayor relevancia la adaptabilidad, frente al autocontrol o la fiabilidad ya que éstas no se evidencian en las comunicaciones.

Al respecto de las competencias sociales, destaca por su frecuencia de codificación cualitativa, la empatía y la orientación al servicio frente a la comunicación y el liderazgo, tal y como se puede apreciar en la Figura 41.

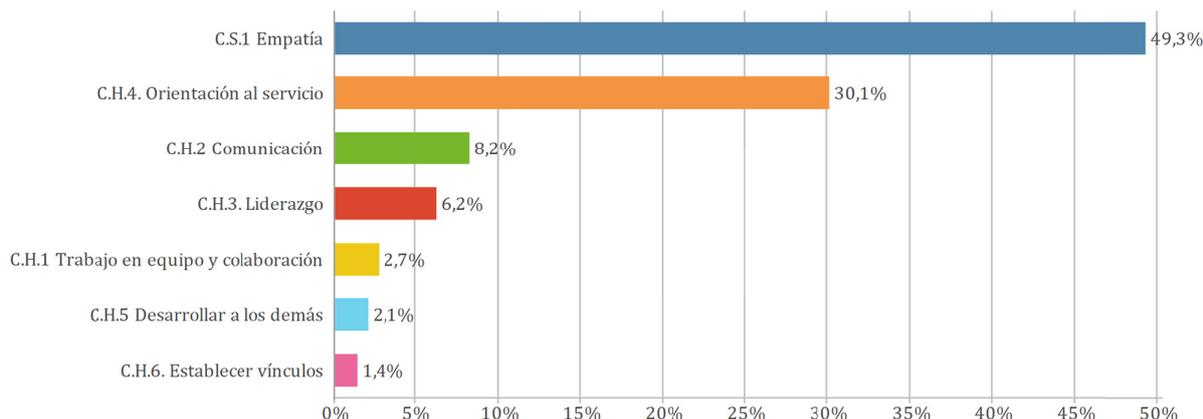


Figura 41 *Competencias sociales-Correo-Caso EIA-6*

Es a través de sus comunicaciones vía email o teléfono dónde el tutor/a evidencia su empatía, consiguiendo con ello mostrarse cercano y receptivo a las necesidades particulares de cada alumno/a, consiguiendo con ello que el alumno/a lo perciba:

En primer lugar, te agradezco muchísimo el que nos hayas hecho llegar tu sentir. No te he contestado antes porque he intentado contactar contigo vía teléfono, ya que me hubiera gustado atender personalmente tus comentarios y hacerte llegar algunas pautas para lo que queda de curso, pero no ha sido posible localizarte. Voy a tratar de hacerlo por este medio, aunque me encantaría conseguir finalmente hablar contigo.
(EIA-6\Doc5_Interacciones por correo EIA-6: 83)

Gracias por los ánimos y por hacerme sentir que estás ahí cerca.
(EIA-6\Doc5_Interacciones por correo EIA-6: 86)

Agradezco mucho vuestro interés y preocupación. Es importante para mí saber que cuento con vuestra ayuda.
(EIA-6\Doc5_Interacciones por correo EIA-6: 24)

La dificultad al explorar las competencias que moviliza el tutor en su trabajo diario está, en que en la mayoría de los casos no dejan de ser intenciones transmitidas a través de palabras y no hechos observables, se requiere entonces, no solo el plasmar la evidencia que no es otra cosa que palabras escritas en un correo, sino de constatar que esa intención supone una acción en sí o bien es percibida y registrada por el alumno/a como un “buen hacer” o competencia.

Tal y como se muestra en la Tabla 34, se han registrado las evidencias más relevantes que emergen de los datos para relacionarlas con las competencias del marco conceptual que guía este estudio y, a continuación, contrastarlas con la acción en sí o la corroboración por parte del alumno/a o la propia respuesta del tutor/a confirmando que efectivamente se moviliza una competencia que apoya el buen hacer del tutor/a en su trabajo diario.

Tabla 34 Competencias del tutor-Correo-Caso EIA-6

Competencia	Evidencia tutor	Constatación	
Empatía	Se pone en el lugar de estudiante	<i>Os pedimos disculpas por la confusión creada.</i> (EIA-6\Doc5_Interacciones por correo EIA-6: 1)	Ante el error cometido se disculpa por los inconvenientes que haya podido ocasionar
	Se interesa por las cosas que preocupan al estudiante	<i>Somos conscientes de que el cálculo financiero es un reto para muchos de nuestros alumnos, sobre todo para aquellos cuyos estudios previos no están relacionados con las matemáticas financieras, como es tu caso.</i> (EIA-6\Doc5_Interacciones por correo EIA-6: 10)	<i>Quiero destacar lo difícil que me resulta comprender por medio de apuntes el segundo tema de cálculo, ya que los estudios que he realizado no versaban sobre razonamiento en caculos financieros.</i> (EIA-6\Doc5_Interacciones por correo EIA-6: 11)
	Muestra preocupación	<i>Estamos preocupados porque... todavía no has realizado...</i> (EIA-6\Doc5_Interacciones por correo EIA-6: 20)	<i>Gracias por vuestro seguimiento.</i> (EIA-6\Doc5_Interacciones por correo EIA-6: 22)
	Se interesa por el estudiante	<i>Te deseamos una recuperación rápida y muy, muy satisfactoria. ...Para abordar el retraso que llevas en el curso, mi consejo es que comiences ...</i> (EIA-6\Doc5_Interacciones por correo EIA-6: 20)	<i>Estaré bastante tiempo de baja pero ahora que ya estoy en casa mi intención es poco a poco realizar el curso.</i> (EIA-6\Doc5_Interacciones por correo EIA-6: 21)
Orientación al servicio	Muestra disponibilidad	<i>Quedamos a tu disposición para atender cualquier aspecto que puedas necesitar.</i> (EIA-6\Doc5_Interacciones por correo EIA-6: 6)	<i>Muchas gracias por ponerte en contacto con nosotros.</i> (EIA-6\Doc5_Interacciones por correo EIA-6: 69)
	Se anticipa a las necesidades del grupo	<i>Adjunto a este mensaje podréis encontrar... los criterios de evaluación establecidos para este curso.</i> (EIA-6\Doc5_Interacciones por correo EIA-6: 1)	Se remite la guía del alumno
	Brinda ayuda	<i>De verdad que estaremos encantados de ayudarte.</i> (EIA-6\Doc5_Interacciones por correo EIA-6: 10)	<i>Muchas gracias por la aclaración, me da un poco de vergüenza... pero bueno.</i> (EIA-6\Doc5_Interacciones por correo EIA-6: 73)
Comunicación	Cercanía	<i>Muchas gracias a ti por contestar a nuestro mensaje y por acercarnos un poco más a tu situación personal.</i> (EIA-6\Doc5_Interacciones por correo EIA-6: 27)	<i>El médico me indico que no podía estar más de las horas que estoy delante del ordenador que las que estoy en el trabajo.</i> (EIA-6\Doc5_Interacciones por correo EIA-6: 28)
	Agradece	<i>Gracias a ti por responder a nuestro mensaje y por animarte a avanzar en el curso</i> (EIA-6\Doc5_Interacciones por correo EIA-6: 21)	<i>Le agradezco enormemente su preocupación,</i> (EIA-6\Doc5_Interacciones por correo EIA-6: 23)

Encuesta satisfacción

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema competencias del tutor/a a partir del documento Doc6_Encuesta EIA-6.

A través de las preguntas abiertas de la encuesta, uno de los dos alumnos que aportaron comentarios, evidencia que se ha sentido apoyado por el tutor/a confirmando con ello la competencia comunicación así como la empatía.

Sí que he sentido apoyo y cercanía del tutor, tanto en los correos, como el día del test.
(EIA-6\Doc6_Encuesta EIA-6: 3)

Entrevista en profundidad al tutor

Siguiendo el esquema definido, se procede a analizar el tema de las competencias del tutor/a a partir del documento Doc7_Entrevista Tutor EIA-6.

El tutor/a evidencia a través de su discurso y, al respecto de las competencias de autogestión, que es el autocontrol el que tiene menor relevancia para el tutor/a del caso, tal y como se puede apreciar en la Figura 42 que muestra la frecuencia de codificación cualitativa de éstas en la entrevista en profundidad al tutor.

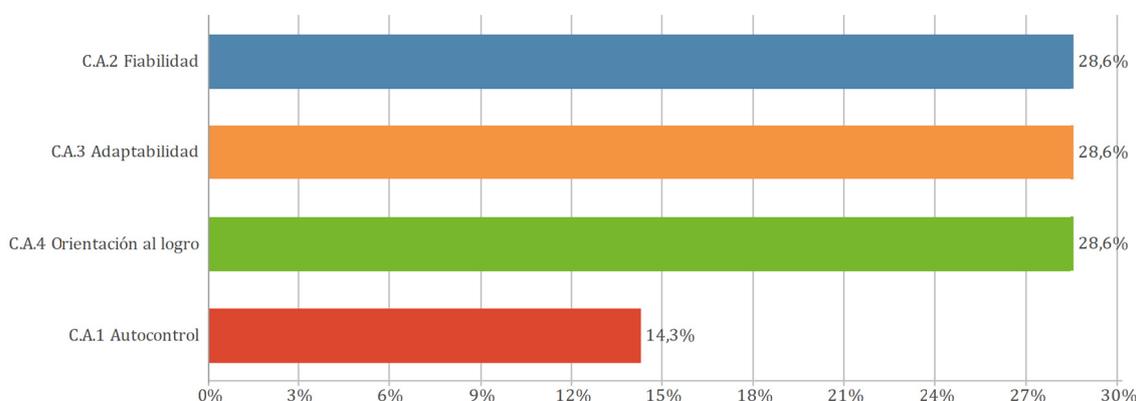


Figura 42 *Competencias autogestión-Entrevista-Caso EIA-6*

Al respecto de las competencias sociales, el tutor destaca con sus palabras la importancia de la comunicación como base del proceso de tutorización y como medio para mostrar el resto de habilidades y competencias como la orientación al servicio y el trabajo en equipo y colaboración sobre el resto, tal y como se aprecia en la Figura 43 que muestra la frecuencia de codificación cualitativa de éstas en la entrevista en profundidad al tutor.

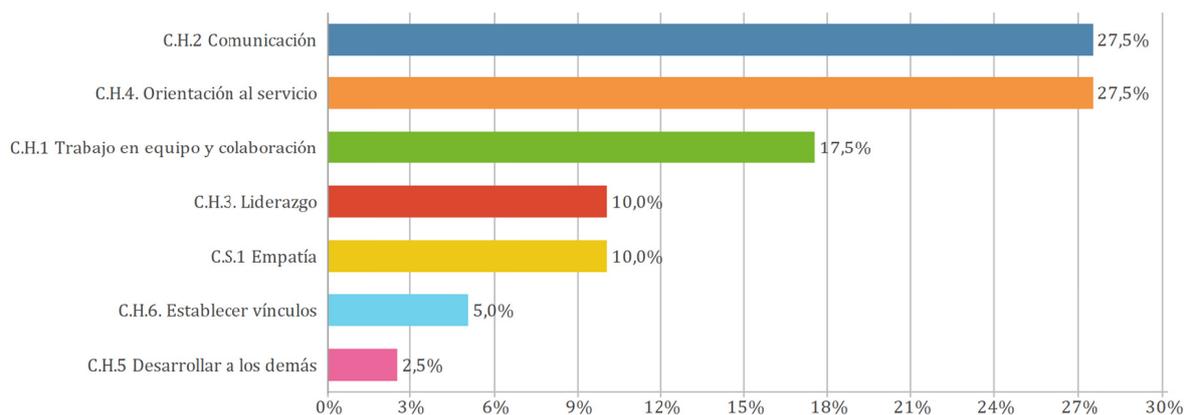


Figura 43 *Competencias sociales-Entrevista-Caso EIA-6*

La competencia del trabajo en equipo, también es destacada a través de la necesidad de crear una visión compartida con el alumnado permitiendo generar una sinergia de trabajo en pro de conseguir la meta final, la efectiva adquisición de conocimientos y competencias y con ello el apto en el curso.

El tutor/a, también destaca la importancia de que todo el equipo de coordinación y tutorización trabaje y colabore al unísono con las mismas pautas y visión compartida e incluso, expone una tercera dimensión del trabajo en equipo, la de trabajar conjuntamente con el departamento de formación de la entidad contratante con el fin de obtener mejores resultados ya que al remitirles periódicamente informes sobre el seguimiento del avance de los estudiantes consigue que los responsables de formación estén al corriente de la marcha del grupo, pudiendo intervenir a través de comunicaciones institucionales u otros medios apoyando con ello el trabajo de tutorización y coordinación de la acción formativa.

A destacar también las dos dimensiones que el tutor otorga al liderazgo, ya que expone la importancia de inspirar y dirigir a los alumnos para motivarlos y que adquieran el nivel competencial requerido que les permita finalizar exitosamente el curso así como, el liderar también al equipo de tutorización y coordinación, pues al fin y al cabo es el tutor el que está en contacto permanente y directo con los estudiantes, se comunica con ellos y sabe de sus dificultades, de los problemas de organización que evidencian a través de sus correos, de los fallos tecnológicos, de lo que funciona o no y por lo tanto está en disposición de promover las mejoras que propicien un alto estándar de calidad.

Las competencias que el tutor/a necesita movilizar en su trabajo diario y que se evidencian en el discurso del participante a través de algunas anécdotas, vivencias y experiencias se pueden revisar en la Tabla 35.

Tabla 35 Competencias del tutor-Entrevista-Caso EIA-6

Competencia	Evidencia
Autocontrol	<i>Lo único que pude hacer era, escuchar, escuchar porque el alumno estaba tremendamente enfadado, escuchar, pero no con nosotros sino...con el mundo en general porque me decía cosas que ni venían al caso pero ahí escuchando y lo que le decía "Ya pero..., entiendo lo que quiero hacer, te estoy llamando porque quiero ayudarte. (EIA-6\Doc7_Entrevista Tutor EIA-6: 109)</i>
Fiabilidad	<i>Había una alumna que quería saber, se había atascado en una de las preguntas de una tarea. Entonces lo que nosotros no vamos a hacer nunca es decir, es la A, la B o la C. (EIA-6\Doc7_Entrevista Tutor EIA-6: 112)</i>
Adaptabilidad	<i>Cuando mi compañera se tuvo que ir por baja forzosa fue tremendo. Ahí era adaptarse o morirse, o morir, era así, pero bien, el curso finalizó con noventa y largo por cien de aprobados y bien muy bien. (EIA-6\Doc7_Entrevista Tutor EIA-6: 118)</i>
Orientación al logro	<i>En qué fallamos, en qué aspectos del curso podríamos fallar y qué recomendaciones nos podrían hacer llegar los alumnos para poder mejorar porque si no...(EIA-6\Doc7_Entrevista Tutor EIA-6: 94)</i>
Empatía	<i>Si no tuviéramos empatía no seríamos tutores. Es imposible tratar con personas sin empatía, yo no lo veo posible...tienen cualquier enfermedad muy grave que acabas llorando. (EIA-6\Doc7_Entrevista Tutor EIA-6: 129)</i>
Trabajo en equipo	<i>Con el alumno, porque tienes que decirle "no estás solo en ningún momento aunque tu estés mirando una pantalla. (EIA-6\Doc7_Entrevista Tutor EIA-6: 133)</i>
Trabajo en equipo	<i>Con tus compañeros tutores y coordinadores del curso y directores de cualquier curso que tengas en marcha. (EIA-6\Doc7_Entrevista Tutor EIA-6: 133)</i>
Comunicación	<i>La comunicación, y leer y releer y asegurarte de que cada palabra que pones en el correo es la correcta, es fundamental, fundamental porque cuando hablas por teléfono o cara a cara, cualquier mal entendido se puede solucionar en el acto, sin embargo cuando envías un correo...(EIA-6\Doc7_Entrevista Tutor EIA-6: 139)</i>
Liderazgo	<i>Ser el líder con tus alumnos que te sigan, si te siguen ya los tienes ganados, da igual luego ya trabajas más bien poco por decirlo así, el esfuerzo como que se disminuye. (EIA-6\Doc7_Entrevista Tutor EIA-6: 141)</i>
Liderazgo	<i>En el quipo tuyo de trabajo "es que esto no funciona y hay que mejorarlo.... yo lo haría así y creo que funcionaría, vamos a aplicarlo en esto a ver si funciona o no. Ahí es súper importante porque eso tira el equipo hacia adelante. (EIA-6\Doc7_Entrevista Tutor EIA-6: 142)</i>
Orientación al servicio	<i>Ellos sabían en todo momento que había una persona que estaba ahí día y noche a su lado, incluso los fines de semana no me importaba contestar los correos que llegasen. (EIA-6\Doc7_Entrevista Tutor EIA-6: 98)</i>
Desarrollo de los demás	<i>Le dabas un ejemplo supera casero y al final lo entendían "Ah vale" y sobre eso construían. (EIA-6\Doc7_Entrevista Tutor EIA-6: 146)</i>
Establecer vínculos	<i>Eso es de ser humano, un tutor sin vínculos, imposible. (EIA-6\Doc7_Entrevista Tutor EIA-6: 150)</i>

Cuestionario Competencias

Siguiendo el esquema definido en el análisis, se procede a analizar el tema competencias del tutor/a a partir del documento Doc8_Cuestionario Tutor EIA-6.

A través del cuestionario de valoración de competencias, el tutor/a de este caso evidencia la elevada relevancia que les otorga su trabajo diario, considerándolas indispensables, aunque la

orientación al logro y liderazgo, las considera solamente importantes al darles una menor puntuación, tal y como se puede apreciar en la Figura 44.

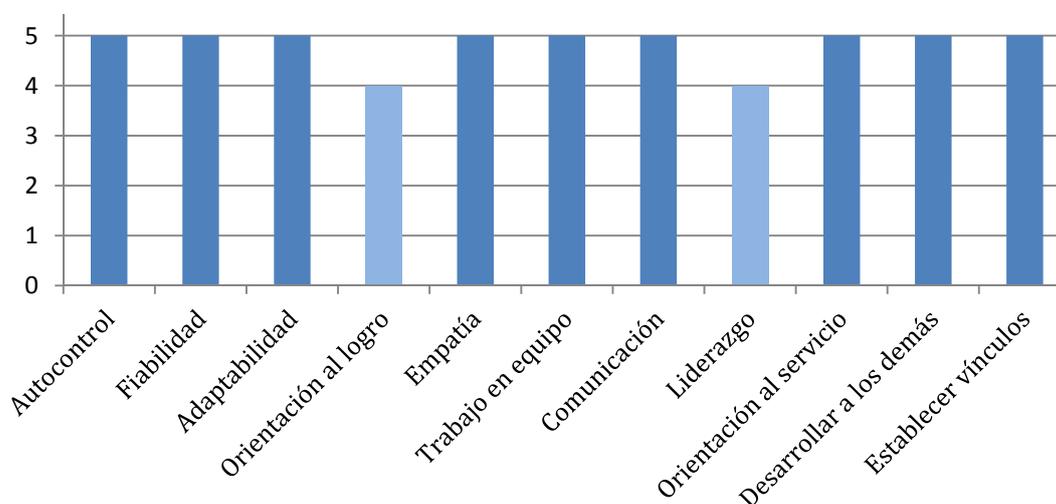


Figura 44 Valoración competencias por parte del tutor-Caso EIA-6

6.1.2.4. Conclusiones caso EIA-6

Como conclusión al análisis de este caso, se procede a responder las preguntas de investigación planteadas en este trabajo:

P.2. ¿A qué dificultades se enfrentan los estudiantes y cómo afecta al proceso de tutorización?

Al respecto de las dificultades devenidas por el tutor/a, no se observan, es de suponer que esto es debido a que el tutor/a dispone de experiencia como alumno/a *online*, formación específica como tutor y una experiencia de tres años trabajando en el Plan de Estudios Coordinados en Asesoría Financiera, lo que le confiere un bagaje importante. Tan solo se podría comentar que manifiesta poca presencia a través de los foros pues éstos no se consideran como parte del modelo metodológico del curso.

En lo referente a las dificultades devenidas por el propio alumno/a, cabría diferenciar entre las acciones preventivas que tratan de adelantarse a los posibles problemas y que se constatan en la guía del alumno (Doc1), los anuncios (Doc2) y en el foro (Doc3) de las dificultades que realmente se evidencian por el alumnado o por el tutor en las interacciones de tutorización realizadas a través del chat (Doc4), por correo (Doc5), en la encuesta de calidad (Doc6) o por el tutor en la entrevista en profundidad (Doc7). Así pues, se excluyen los tres primeros documentos a la hora de triangular los datos ya que no son realmente evidencias de las dificultades de los estudiantes sino acciones de prevención.

Destacan en el análisis, la falta de regulación del esfuerzo, la dedicación y el tiempo necesario para abordar el curso, así como el desconocimiento de la metodología y procedimientos definidos, la disponibilidad temporal y la deficiente formación previa en finanzas lo que dificulta su proceso de enseñanza-aprendizaje, tal y como se puede apreciar en la Figura 45 a partir de la frecuencia de codificación cualitativa de los datos.

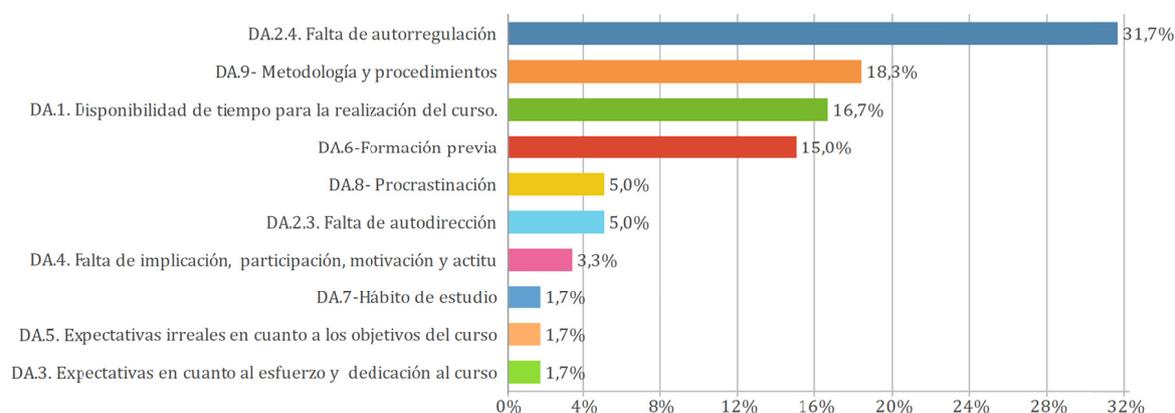


Figura 45 *Dificultades de los estudiantes-Triangulación-Caso EIA-6*

No todas las dificultades de los estudiantes *online*, descritas en el marco conceptual, se evidencian en los datos de este caso, pero han emergido del análisis la inadecuada formación previa en cuanto al área de estudio del curso, la falta o pérdida de hábito de estudio y la procrastinación o postergación del inicio de la formación con lo que el tutor debe de esforzarse más para conseguir que los estudiantes que han manifestado estas dificultades no se desmotiven y abandonen el curso, afectando por lo tanto al proceso de tutorización.

P.3. ¿Qué actividades y acciones se realizan durante el proceso de tutorización en el estudio de caso y por qué se llevan a cabo?

Al triangular los datos respecto de las funciones que el tutor/a realiza en el caso destaca la función orientadora y académica frente al resto, tal y como se evidencia en la Figura 46.

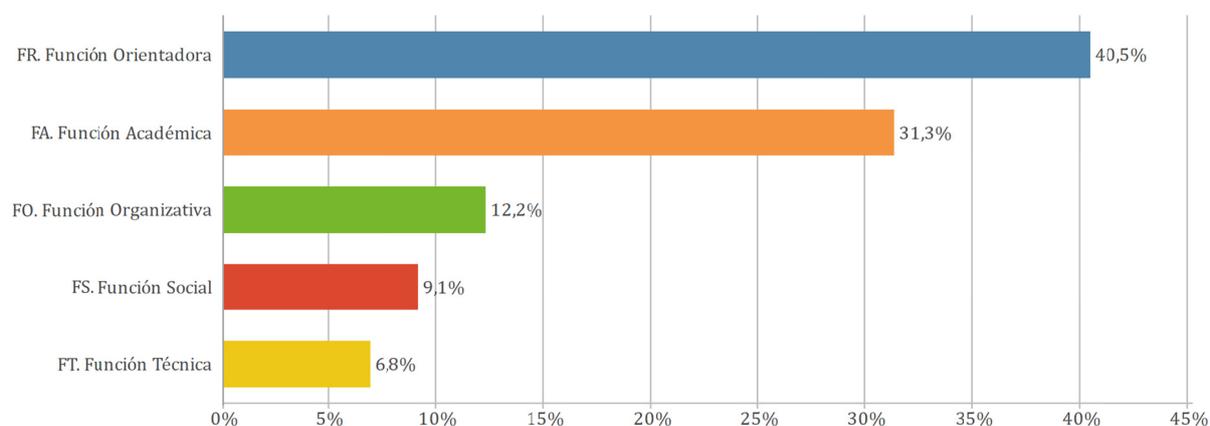


Figura 46 *Funciones-Triangulación-Caso EIA-6*

Al respecto de la función orientadora que realiza el tutor/a de este caso, destaca el informar al estudiante sobre sus progresos, motivarlos y animarlos a enfocarse en el curso y facilitarles técnicas y metodologías de estudio con el fin de ayudarles a superar el programa formativo con éxito, tal y como se puede apreciar en la Figura 47.

Sistema de códigos	Doc1_...	Doc2_...	Doc3_...	Doc4_...	Doc5_...	Doc6_...	Doc7_...	SUMA
▼ FUNCIONES								0
▼ FR. Función Orientadora								0
> FR.1 Asesorar sobre el trabajo del estudiante y la calidad del								8
> FR.2 Informar al estudiante sobre sus progresos.								87
> FR.3 Facilitar técnicas y metodologías de estudio.								31
> FR.4 Orientar ante las evaluaciones.								18
> FR.5 Asegurarse de que el alumnado avanza a buen ritmo.								12
> FR.6 Motivar y animar a los estudiantes para el trabajo.								37
> FR.7 Ayudar a superar las eventuales dificultades.								2
SUMA	8	8	0	10	154	1	14	195

Figura 47 *Función orientadora-Caso EIA-6*

Al respecto de la función académica que realiza el tutor/a de este caso (Figura 48) destaca el asegurarse de que los estudiantes alcanzan el nivel adecuado, la atención a las dudas sobre la materia del curso, clarificando y explicando los contenidos, ampliando información y atendiendo las cuestiones que plantean los alumnos, seguida por el brindar retroalimentación constante y rápida a los estudiantes con el objetivo de que evolucionen adecuadamente y consigan el nivel competencial exigido para superar la formación y obtener su certificación.

Sistema de códigos	Doc1_...	Doc2_...	Doc3_...	Doc4_...	Doc5_...	Doc6_...	Doc7_...	SUMA
▼ FUNCIONES								0
▼ FA. Función Académica								0
> FA.1. Dar información, extender, clarificar, explicar los conte								44
> FA.2 Brindar retroalimentación constante y rápida a los estudia								19
> FA.3 Asegurarse de que los estudiantes alcanzan el nivel adecua								86
> FA.4 Diseñar actividades formativas específicas								2
> FA.5 Resumir los debates y las aportaciones de los estudiantes.								0
SUMA	0	4	12	1	130	0	4	151

Figura 48 *Función académica-Caso EIA-6*

Al respecto de la función organizativa que realiza el tutor/a de este caso destaca, tal y como se muestra en la Figura 49, el flexibilizar la programación de los temas al adelantar el temario a aquellos estudiantes que lo solicitaban así como la evaluación final presencial en algún caso concreto, establecer la programación y calendario del curso, así como, la realización de las tareas administrativas propias del proyecto como el convocar y organizar la evaluación final, la facilitación de la encuesta de calidad a los alumnos y el animarlos a participar aportando su comentarios y valoraciones, y todo ello con el fin de que la organización del curso no sea una dificultad añadida para el estudiante.

Sistema de códigos	Doc1_...	Doc2_...	Doc3_...	Doc4_...	Doc5_...	Doc6_...	Doc7_...	SUMA
▼ FUNCIONES								0
▼ FO. Función Organizativa								0
> FO.1. Establecer la programación y calendario del curso.	■	■				■	■	14
> FO.2. Definir y establecer las normas de funcionamiento del curso	■			■				4
> FO.3. Flexibilizar las entregas de los estudiantes.		■			■		■	24
> FO.4 Coordinar el equipo docente y su participación en el curso							■	2
> FO.5 Organizar las actividades de aprendizaje y facilitar la co								0
> FO.6 Realizar las tareas administrativas propias del proyecto d		■			■	■	■	15
Σ SUMA	2	15	0	3	25	2	12	59

Figura 49 Función organizativa-Caso EIA-6

P.4. ¿Qué competencias destacan en el trabajo de tutorización?

Emerge del análisis realizado con mayor relevancia las competencias: empatía, orientación al servicio y comunicación, como se representa en la Figura 50.

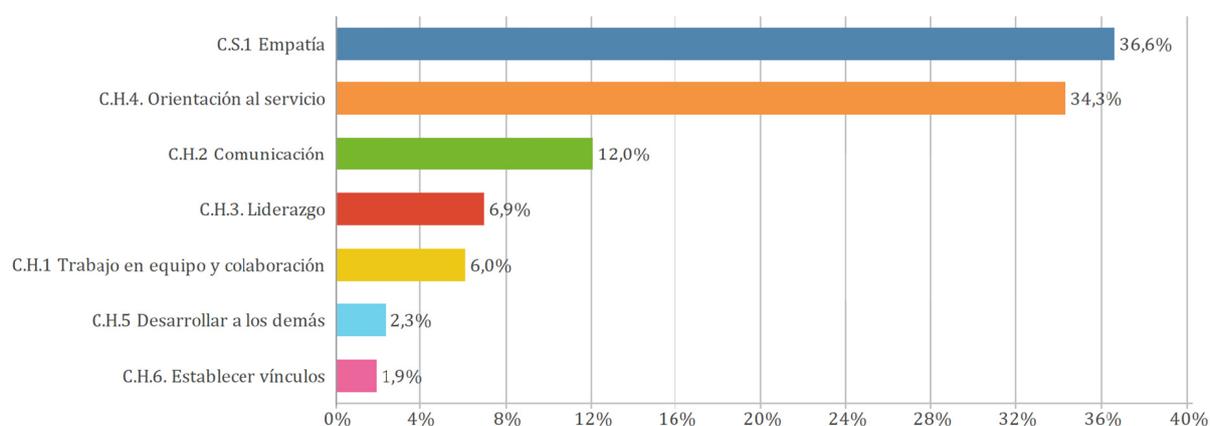


Figura 50 Competencias-Triangulación-Caso EIA-6

Es a través de las interacciones por correo el medio por el que el tutor/a las evidencia en mayor medida a través de sus dotes de comunicación, su empatía y orientación al servicio, ofrecido su ayuda para cualquier problema que le pueda surgir al alumno/a, transmitiendo calidez y cercanía, alegrándose del avance y felicitándolo o bien, preocupándose e interesándose por su deficiente avance y todo ello, a través de comunicaciones claras y convincentes, con tal de generar una visión de trabajo en equipo con el propio alumno y de inspiración y motivación a través de la competencia liderazgo.

P.5 ¿Qué competencias son más valoradas por el tutor online en el proceso de tutorización?

En el cuestionario cumplimentado por el tutor/a que se expone en apartados anteriores (Figura 44), el tutor otorga la más alta puntuación a todas las competencias descritas considerándolas como indispensables salvo, a la orientación al logro y el liderazgo, a las que puntúa con un 4 sobre 5 considerándolas importantes pero no indispensables.

Se confirma, al triangular el cuestionario, la entrevista y el análisis documental que la empatía, la orientación al servicio y la comunicación son según el análisis realizado las competencias clave en el proceso de tutorización.

P.6. ¿Cómo y de qué manera se interrelacionan el modelo de tutorización, las competencias del tutor y la percepción en la calidad de un curso *online*?

La calidad de un curso *online* se evalúa, de forma general, a partir de las encuestas de satisfacción cumplimentadas por los estudiantes al término de la acción formativa.

Al respecto de las encuestas de satisfacción y con el fin de poder comparar los diferentes modelos de encuestas que se aplican en el estudio de casos, se procede a agrupar los diferentes ítems de la encuesta extensa del CFP en las tres categorías que se abordan en la encuesta sencilla, siendo éstas: la tutorización del curso, la organización y el nivel de satisfacción general con la acción formativa, promediando los diferentes indicadores para obtener el valor medio que califique cada una de estas áreas.

Se excluyen de esta adaptación las dos afirmaciones al respecto de la percepción personal del estudiante hacia la formación a distancia y *online* de la encuesta extensa dado que no tiene una representación en la encuesta sencilla, siendo éstas: R. Creo que la formación a distancia es una forma cómoda de reciclarme como profesional y S. Opino que el medio utilizado para la formación (Internet) tiene muchas más ventajas que inconvenientes. Así pues, la agrupación de indicadores se realiza según la convención que se expone en la Tabla 36, para calcular el promedio de valoración de cada una de las áreas estudiadas.

Este medio de evaluación tiene limitaciones destacables como pueda ser la tasa de participación que, en muchos casos, no llega a ser representativa del total de participantes, como es el caso ya que tan solo el 30% de los estudiantes la cumplimentó, o el no tenerse en cuenta la motivación que ha llevado a los estudiantes a realizar la formación, como también ocurre en este curso pues los alumnos/as han sido en cierta forma obligados por la regulación que afecta a su sector profesional y por la dirección de la empresa para la que trabajan. Así pues, se hace necesario buscar otro medio de contraste al respecto de la calidad de la actividad formativa y siempre que se establezca un sistema de evaluación coherente con la adquisición de competencias definidas, la tasa de aprobados puede ser un medio de constatar la calidad en el proceso de enseñanza aprendizaje así como, la tasa de abandono puede ser un indicador adecuado para medir la idoneidad del proceso de tutorización.

Tabla 36 *Adecuación de las encuestas para su comparación*

	ENCUESTA SENCILLA	ENCUESTA EXTENSA
Tutorización	A. El profesor/es o tutor/es ha/n cubierto mis expectativas, facilitando el aprendizaje (dominio de la materia, resolución de dudas, atención al alumno, etc.)	H. Opino que el tutor/a domina los contenidos del curso I. El tutor/a ha atendido con rapidez a mis consultas. J. El tutor/a ha resuelto con eficacia mis dudas. K. Mis problemas técnicos relativos al funcionamiento del curso en la web han sido atendidos con rapidez
Organización	B. La organización general y calidad del curso han sido buenos (materiales, contenidos, duración del curso, infraestructura material o tecnológica, etc.)	A. La organización del curso ha sido buena B. Los contenidos se han desarrollado adecuadamente durante el curso C. Estoy satisfecho con el material didáctico del curso (web, documentos anexos, software) D. Me parece suficientemente manejable el material del curso (posibilidad de impresión, consulta off-line, etc.) E. Los métodos de enseñanza utilizados me han parecido adecuados a la materia F. Considero que el sistema de autoevaluación empleado es eficaz G. Considero que los Talleres propuestos son adecuados. L. Los medios de comunicación empleados han logrado eliminar cualquier obstáculo espacio-temporal M. Creo que el Foro es un elemento que dinamiza la participación en el curso. N. Este curso se ha adaptado perfectamente a mi ritmo de aprendizaje.
Satisfacción	C. Mis expectativas ante el curso han quedado satisfechas	O. La formación recibida está completamente relacionada con la actividad laboral que pretende mejorar. P. De acuerdo con la experiencia vivida en este curso, lo recomiendo a otras personas Q. Mis expectativas ante este curso han quedado satisfechas T. En general estoy satisfecho/a con el resultado del curso.
No se tienen en cuenta la valoración de estos ítems al no tener correspondencia en la encuesta sencilla		R. Creo que la formación a distancia es una forma cómoda de reciclarme como profesional. S. Opino que el medio utilizado para la formación (Internet) tiene muchas más ventajas que inconvenientes.

De este modo, los resultados cuantitativos de la encuesta de satisfacción que afecta a este caso serían los indicados en la Tabla 37.

Tabla 37 *Resultados encuesta adaptada Caso EIA-6*

Enunciados de las preguntas	Valoración
A. Tutorización	7
B. Organización	5,7
C. Satisfacción	5,9

Es a partir de estas consideraciones y de los resultados del análisis realizado, la forma en que se puede establecer las interrelaciones entre las funciones y competencias del tutor y la percepción en la calidad de un curso *online* sin dejar de lado las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes y que en cierta forma incidirán en los resultados del curso.

Las interrelaciones que han emergido del análisis de este caso entre el modelo de tutorización, las competencias del tutor y la percepción en la calidad de un curso *online* se pueden observar en la Figura 51.

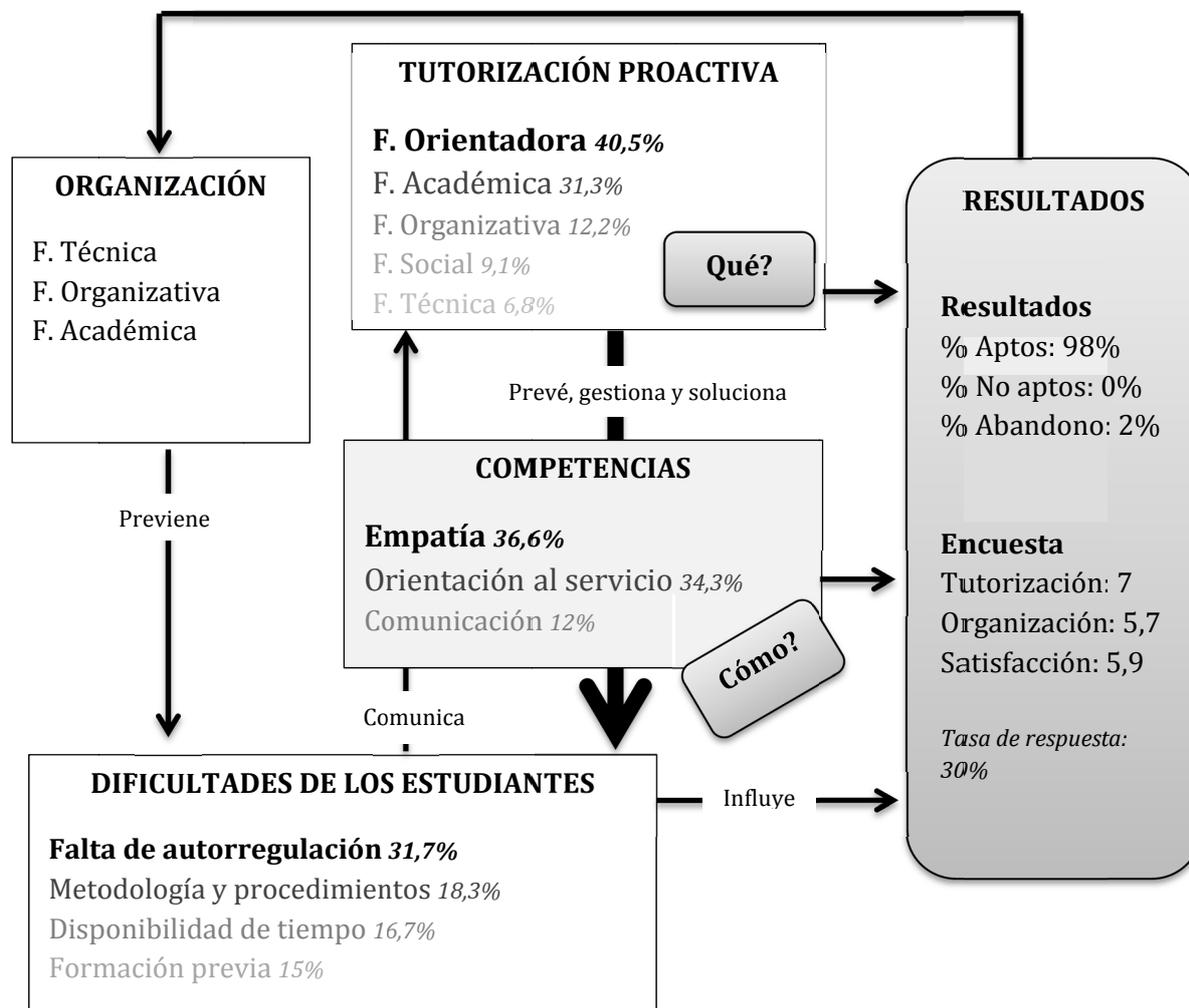


Figura 51 Interrelaciones del modelo tutorial-Caso EIA-6

Como conclusión de este caso, indicar que el modelo tutorial del caso se define como proactivo y focalizado en la atención personalizada hacia el alumno, buscando adelantarse y prevenir las posibles dificultades a las que se enfrentan los alumnos de formación *online* a través de acciones preventivas y, sobre todo, de un seguimiento exhaustivo de la evolución del estudiante, orientándolo y guiándolo en su proceso personal de autoaprendizaje con el fin de que consiga superar el curso con un alto grado de satisfacción.

Este modelo aborda la fase de prevención al diseñar y facilitar la guía del alumno en la que se incluyen instrucciones de acceso y navegación del entorno tecnológico para evitar la deficiente competencia tecnológica, se establece el calendario del curso con el fin de facilitar la autorregulación, se ponen a disposición del participante los contenidos actualizados en base a

las mejoras y sugerencias de los estudiantes previos y de las dificultades que estos encontraron con tal de buscar la mejora continuada y propiciar la autodirección del propio estudiante.

Se valoran y evidencian las competencias del tutor/a como base de la acción tutorial y el seguimiento, orientación y acompañamiento de los estudiantes en su proceso formativo con el fin de gestionar la falta de autorregulación al guiarlos y orientarlos en todo momento, prestarles ayuda e indicaciones sobre la metodología a seguir y los procedimientos, facilitarles técnicas de estudio y orientaciones para ser eficientes con el fin de optimizar el tiempo de dedicación y clarificar y explicarles los contenidos ante su deficiente formación previa para propiciar la implicación, participación, motivación y adecuada actitud hacia la actividad formativa consiguiendo con ello que adquieran las competencias y conocimientos requeridos para superar la evaluación del curso.

Como resultado del proceso formativo se obtiene una tasa de aprobados del 98% y una tasa de abandono del 2%, no registrándose ningún no apto.

Como resultado, en la encuesta de satisfacción cumplimentada por el 30% de los estudiantes se valora el proceso de tutorización con un 7 sobre 10, la organización del curso con un 5,7 siendo la satisfacción general con el curso de un 5,9.

6.1.3. Análisis comparativo entre casos EIA

Se procede a comparar las características y particularidades de los casos precedentes con el fin de encontrar las similitudes y diferencias entre ambos.

En la Tabla 38 se pueden observar los resultados de la triangulación del análisis temático de ambos casos para su comparación.

Tabla 38 Comparativa resultado Casos EIA-3 y EIA-6

		EIA-3	EIA-6
TEMAS ANALIZADOS	Dificultades estudiantes	Autorregulación 27,3%	Autorregulación 31,7%
		Autodirección 18,2%	Metodología y procedi. 18,3%
		Disponibilidad de tiempo 18,2%	Disponibilidad de tiempo 16,7%
		Procrastinación 18,2%	Formación previa 15%
		Hábito de estudio 9,1 %	Procrastinación 5 %
	Funciones tutor/a	F. Técnica 29,3%	F. Orientadora 40,5%
		F. Organizativa 24,6%	F. Académica 31,3%
		F. Orientadora 19,9%	F. Organizativa 12,2%
		F. Social 15,6%	F. Social 9,1%
F. Académica 10,5 %		F. Técnica 6,8%	
Competencias tutor/a	Comunicación 28,4%	Empatía 36,6%	
	Empatía 24,8%	Orientación al servicio 34,3%	
	Orientación al servicio 23,4%	Comunicación 12%	
	Liderazgo 14,2%	Liderazgo 6,9%	
	Establecer vínculos 14,4 %	Trabajo en equipo 6%	
DATOS CURSO	Nº Alumnos	21	46
	Matrícula	En abierto	<i>In-company</i>
	Modelo tutorial	Reactivo	Proactivo
	Contenidos temporalizados	No	Si
RESULTADOS	% Aptos	62%	98%
	% No aptos	0%	0%
	% Abandono	38%	2%
ENCUESTA	Tasa respuesta	62%	30%
	Tutorización	9,3	7
	Organización	9,6	5,7
	Satisfacción	9,3	5,9

En ambos cursos se imparte el mismo programa formativo, habiéndose definido los mismos criterios de evaluación. En el caso EIA-3 la matriculación es abierta y continua lo que implica que la persona interesada se puede matricular en cualquier momento con lo que no hay

una temporalización de los contenidos ni unas fechas fijadas de entrega de actividades, teniéndose que cumplir con todos los criterios de evaluación antes de la finalización del curso.

En el caso EIA-6, la edición del curso es cerrada y se imparte para un grupo de empleados de la entidad contratante que los han inscrito obligatoriamente para adecuarse a la normativa vigente en cuanto a formación de los profesionales del sector financiero, en este caso sí existe una temporalización de contenidos y de entrega de actividades.

En el primero de los casos (EIA-3), la tutorización se define como reactiva ya que se trata de un curso autodirigido y debe de ser el estudiante el que se autorregule y dirija su propio proceso de autoaprendizaje, aunque desde el inicio tiene a su disposición un tutor/a al que dirigirse y que resolverá todas sus dudas pero que no está pendiente de que avance o no.

Este modelo de tutorización reactiva podrían explicar que las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes de formación *online* y que han emergido con mayor relevancia del análisis del caso, sean la falta de autorregulación y autodirección, que son estrategias, habilidades y destrezas básicas para la formación *online*, así como la disponibilidad de tiempo para realizar el curso que es casi una constante en la formación continua para adultos, propiciando con ello que la tasa de aprobados sea del 62%, no presentándose ningún no apto pero sí, una tasa de abandono del 38% al no asistir a la evaluación presencial final.

Dado el modelo de tutorización reactivo del caso (EIA-3), emergen con mayor relevancia las funciones técnica y organizativa del tutor, frene a la orientadora y académica, que en cierta forma dependen de los requerimientos de los estudiantes hacia el tutor al plantearle las dudas que les puedan surgir o al solicitar sus orientaciones. Al respecto de la función social, dado el perfil del alumnado y la temática del curso (regulación de los mercados, normativas que regulan los productos financieros, matemáticas financieras y estadística, fiscalidad, etc.) no se plantean discusiones en los foros ni otras actividades de aprendizaje colaborativo. El resultado obtenido al respecto de la organización del curso en la encuesta de satisfacción es de 9,6 sobre 10, lo que constataría que es adecuada y así lo percibe el alumnado.

El tutor/a de este caso, a la hora de ejercer sus funciones desarrolla en mayor medida la competencia de comunicación para evidenciar su empatía y orientación al servicio, pudiendo explicar con ello que la valoración de la tutorización en la encuesta de satisfacción cumplimentada por el total de alumnos que superó el curso sea de 9,3 sobre 10.

En el segundo de los casos (EIA-6), la tutorización se define como proactiva ya que el tutor/a se encarga de dirigir el proceso de aprendizaje a través de la liberación de contenidos, la temporalización de las actividades y el seguimiento del avance del alumno/a, además de resolver las cuestiones y dudas que planteen los estudiantes. Emerge con mayor relevancia la

falta de autorregulación del estudiante como dificultad para afrontar la formación *online*, no así el proceso de tutorización proactivo que se sigue en este caso y que trata de gestionar esta dificultad a través de un seguimiento exhaustivo del avance del alumnado y de la dirección y orientación del mismo, podría explicar que la tasa de aprobados fuera del 98%.

El desconocimiento de los procedimientos y metodología a seguir durante el curso se manifiesta con fuerza en las primeras etapas, pudiéndose explicar por la desgana y poco interés de los estudiantes ya que han sido obligados a realizar el curso. Esta dificultad añadida, a pesar de estar fuera del marco conceptual, se manifiesta con la suficiente relevancia como para tenerse en cuenta y podría ser devenida por la desgana manifestada anteriormente o bien por la falta de estrategias y destrezas para la formación *online*, pero lo cierto es que cada programa formativo requiere de unos procedimientos y metodología acorde con el diseño del curso, los objetivos competenciales definidos, el tipo de actividades diseñadas, la programación temporal, el sistema de evaluación, etc. con lo que parece de interés que el estudiante antes que nada sepa cómo proceder y a qué atenerse para que no sea un problema añadido. La facilitación de la guía del alumno debería de bastar para anticiparse a ello pero requiere que el alumno la lea e integre antes de iniciar la formación, es decir requiere de la implicación, motivación y actitud del estudiante para que sea efectiva.

Se evidencia también la constante de la falta de tiempo para la formación, y como diferenciación particular en este caso, la falta de conocimientos previos en finanzas lo que dificulta el proceso formativo, requiriendo por tanto, un mayor esfuerzo por parte del alumnado y pudiendo influenciar en la satisfacción final del alumnado.

Dado el modelo de tutorización proactivo del caso (EIA-6), emergen con mayor relevancia la función orientadora y en segundo lugar, la académica, dada la evidencia de que la formación previa de algunos estudiantes no era la adecuada y por lo tanto las demandas de explicaciones y aclaraciones han sido mayores que en el otro caso EIA. Le sigue la función organizativa, la social y la técnica en última instancia.

El tutor/a de este caso, a la hora de ejercer sus funciones, desarrolla en mayor medida la competencia de la empatía hacia las circunstancias particulares de cada alumno/a y el descontento de muchos de ellos al estar obligados a superar este curso. También muestra una alta orientación al servicio al estar disponible en cualquier momento para ayudarles, así como la competencia comunicación, al contactar periódicamente a través del correo electrónico y del teléfono y animar y motivar a los estudiantes, consiguiendo una tasa de aprobados del 98% a pesar de las dificultades manifestadas. En la encuesta de satisfacción, al respecto del proceso de tutorización, los alumnos/as lo evalúan con un 7 sobre 10, mientras que la organización es

puntuada con un 5,7, siendo la satisfacción general con el curso de 5,9, así pues, en relación al resto de puntuaciones, el modelo tutorial es mejor valorado que la organización.

Para concluir con esta comparativa de casos, se observa que, en ninguno de los casos hay no aptos, sin embargo en el modelo tutorial proactivo se obtiene una mayor tasa de aptos, 98% frente al 62% y una menor tasa de abandonos, tal y como se puede observar en la Figura 52.

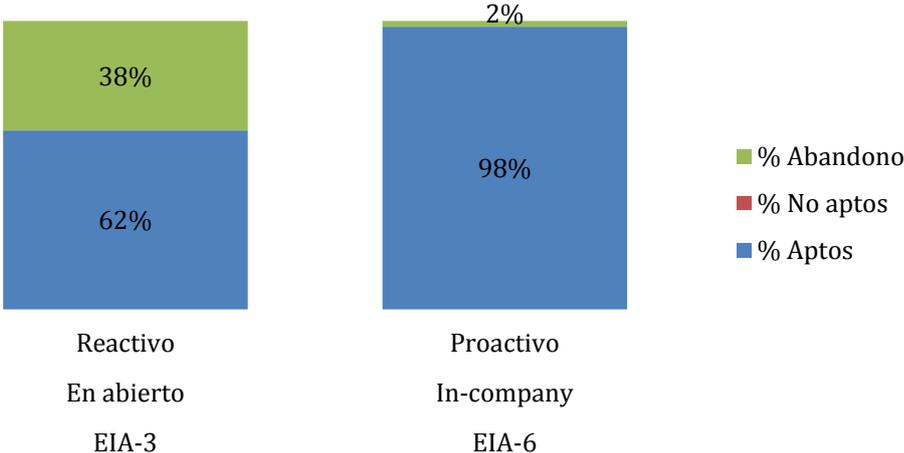


Figura 52 Comparativa resultados evaluación-Casos EIA

Al respecto de los resultados obtenidos en la encuesta de satisfacción, la valoración de todos los ítems es mayor en el caso de tutorización reactiva, tal y como se puede observar en la Figura 53, siendo relevantes en ambos casos las competencias del tutor en cuanto a orientación al servicio, comunicación y empatía.

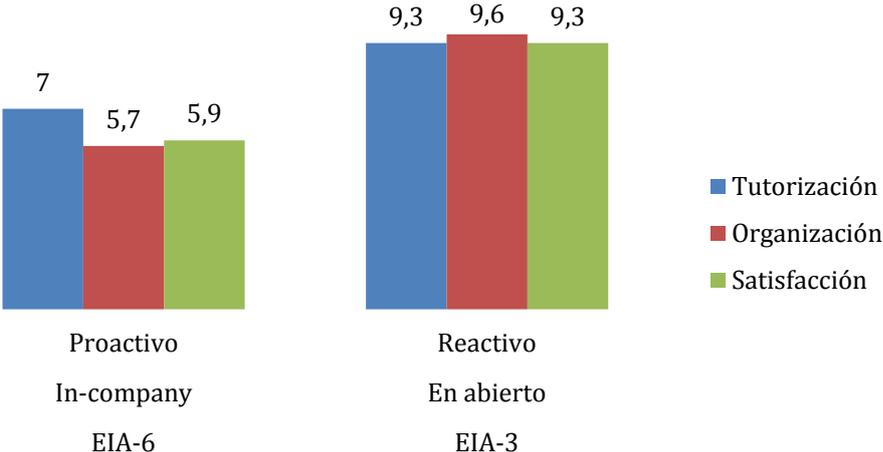


Figura 53 Comparativa resultados encuesta-Casos EIA

6.2. Agente Financiero Europeo (EIP)

Los cursos de Agente Financiero Europeo tienen una duración de seis meses y un peso académico de 15 ECTS equivalente a 150 horas lectivas, capacitando a los participantes para realizar labores de asesoramiento en materia de inversión al impartir los conocimientos y competencias descritos en la Guía Técnica de la CNMV, necesarios para:

- a. Conocer las características, riesgos y aspectos esenciales de los productos de inversión que se ofrecen o recomiendan, incluidas cualesquiera implicaciones fiscales generales en las que vaya a incurrir el cliente en el contexto de las operaciones; se prestará especial atención cuando el asesoramiento se refiera a productos caracterizados por niveles de complejidad mayores;
- b. Conocer los costes y gastos totales en los que vaya a incurrir el cliente en el contexto del tipo de producto de inversión que se ofrece o recomienda y los costes relativos a la prestación de asesoramiento y cualquier otro servicio relacionado que se preste;
- c. Cumplir las obligaciones exigidas por las sociedades en relación con los requisitos de idoneidad, incluidas las obligaciones establecidas en las Directrices de ESMA relativas a determinados aspectos de los requisitos de idoneidad de la MiFID;
- d. Conocer cómo el tipo de producto de inversión ofrecido por la sociedad puede no ser adecuado para el cliente, tras haber evaluado la información pertinente facilitada por el cliente en relación con posibles cambios que puedan haber ocurrido desde que se recopiló la información pertinente;
- e. Conocer el funcionamiento de los mercados financieros y cómo afectan al valor y fijación de precios de los productos ofrecidos o recomendados a los clientes;
- f. Conocer el efecto de las cifras económicas y acontecimientos nacionales, regionales y globales en los mercados financieros y en el valor de los productos de inversión ofrecidos o recomendados a los clientes;
- g. Conocer la diferencia entre escenarios de rendimientos pasados y rendimientos futuros, así como las limitaciones de los pronósticos de previsión;
- h. Conocer suficientemente la normativa del mercado de valores y demás aspectos de interés del abuso de mercado y el blanqueo de capitales;
- i. Evaluar datos relativos al tipo de productos de inversión ofrecidos o recomendados a los clientes, tales como documentos de información clave para los inversores, folletos informativos, estados financieros o datos financieros;
- j. Conocer las estructuras específicas del mercado para el tipo de productos de inversión ofrecidos o recomendados a los clientes y, cuando proceda, sus plataformas de negociación o la existencia de cualesquiera mercados secundarios;

- k. Tener conocimientos básicos sobre los principios de valoración para el tipo de productos de inversión ofrecidos o recomendados a los clientes;
- l. Conocer los fundamentos de la gestión de carteras, incluidas las implicaciones de la diversificación relativa a las alternativas de inversión individuales.

Contenidos

El programa de contenidos está compuesto por 24 unidades didácticas, agrupadas en nueve módulos o asignaturas:

- Asesoramiento y planificación financiera y de crédito
- Productos y mercados financieros (i)
- Productos y mercados financieros (ii)
- Fondos y sociedades de inversión
- Productos aseguradores
- Planes y fondos de pensiones
- Planificación fiscal
- Selección de inversiones
- Legislación, normativa y ética

Metodología

Los contenidos se trabajan siguiendo un modelo metodológico que consta de cuatro momentos:

1. Contextualización: La realización previa de un test simulador de unidad, ayuda al estudiante a contextualizar el tema que va a abordar y en función del resultado a planificar el esfuerzo que esa unidad le va a suponer.
2. Estudio: Se recomienda una lectura inicial de la unidad didáctica y el visionado de los vídeos enlazados, para en segundo lugar, realizar una lecto-comprensión más profunda centrándose en los puntos clave y las cuestiones que requieran de mayor atención en su proceso de autoaprendizaje.
3. Autoevaluación: Una vez estudiado el contenido de una unidad, se recomienda que se realice un nuevo test simulador de unidad para autoevaluar la asimilación real de conocimientos.
4. Asentamiento: La realización y revisión reiterada de los 24 test de simulación de unidad, generados aleatoriamente a partir de una amplia base de datos de preguntas, permiten que el estudiante compruebe y retenga los conocimientos adquiridos. La simple constatación de los errores cometidos y la lectura de los comentarios del

profesor en cada pregunta, centran el foco en aquellos conceptos que no han sido retenidos adecuadamente permitiendo que el alumno/a revise nuevamente aquellas cuestiones que no le han quedado claras. El proceso se repite cuando el alumno avanza en los contenidos y aborda los tres test agregados que van incluyendo preguntas de las unidades anteriores permitiéndole revisar los contenidos previos. El proceso culmina cuando se prepara para el examen final a partir de la realización y revisión de último simulador agregado que emula el examen final.

Además, con el fin de propiciar el asentamiento y la aplicación práctica de conocimientos se plantean a lo largo del curso cuatro tareas de desarrollo.

Evaluación

Para que el estudiante resulte apto se le exige que haya realizado y superado al menos 21 de los 28 simuladores, tres de las cuatro actividades propuestas, haber estado conectado a la plataforma como mínimo el 75% de las horas lectivas del curso y superar el examen final presencial que contiene 40 preguntas y una duración máxima de 90 minutos para su realización. Los test se consideran superados si se contesta correctamente el 70% de las cuestiones planteadas

Ediciones y alumnos

Desde noviembre de 2016 se han impartido ocho ediciones de este programa (Tabla 39), formando a 2.522 estudiantes, tanto en matriculación en abierto como en ediciones *in-company*, habiéndose impartido un total de 1.200 horas de formación. Las intervenciones se desarrollaron en modalidad *online*, salvo la evaluación final que se realiza de forma presencial.

Tabla 39 *Ediciones del Curso Agente Financiero Europeo*

EDICIÓN	CURSO	MODELO TUTORIAL	MATRICULA	ENTIDAD	TOTAL ALUMNOS	DURACIÓN HORAS
EIP-1	16-17	Re-activo	En abierto		6	150
EIP-2	16-17	Pro-activo	<i>In company</i>	Entidad IB	911	150
EIP-3	17-18	Pro-activo	<i>In company</i>	Entidad MD	469	150
EIP-4	17-18	Pro-activo	En abierto	Entidad CV	37	150
EIP-5	17-18	Re-activo	En abierto		63	150
EIP-6	17-18	Pro-activo	<i>In company</i>	Entidad IB	958	150
EIP-7	17-18	Pro-activo	<i>In company</i>	Entidad MD	42	150
EIP-8	17-18	Pro-activo	<i>In company</i>	Entidad MD	36	150

Tan solo el 4% de los participantes se inscribió por motivación propia siendo el resto profesionales del sector financiero inscritos por sus entidades para cumplir con la normativa vigente en cuanto a requerimientos de formación del personal relevante que asesora en materia de inversión.

Al respecto de los requisitos de acceso, no se exigen al tratarse de formación permanente y en cuanto a la certificación otorgada por parte de la universidad, se expide un certificado de aprovechamiento nominativo a aquellos participantes que superan los criterios de evaluación especificados.

En total, se obtuvo una tasa de aptos del 91% frente a un 6% de no aptos y una tasa de abandono del 3%, tal y como se muestra en la Figura 54.

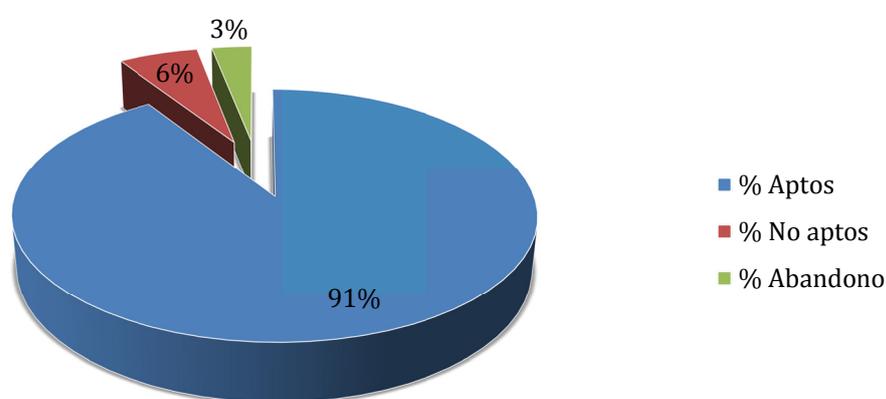


Figura 54 *Resultados del programa Agente Financiero Europeo*

Este es el programa que más aceptación ha tenido en los últimos años al ofrecer las competencias y conocimientos mínimos exigidos para realizar labores de asesoramiento financiero respondiendo a las necesidades del sector en cuanto a exigencias formativas mínimas estipuladas por la regulación.

En los siguientes apartados se procederá con la descripción analítica de cada uno de los casos seleccionados del programa de Agente Financiero Europeo, describiendo las variables y contexto de cada uno de ellos y los resultados del análisis documental, la entrevista en profundidad y el cuestionario, para desarrollar con ello el informe de caso que facilitará el análisis comparativos entre ellos.

6.2.1. Caso EIP-5

Al respecto del tipo de matrícula, el curso EIP-5, es un curso de matrícula abierta y continua, lo cual quiere decir que los interesados/as se pueden matricular en cualquier momento, teniendo a su disposición todos los contenidos, actividades y test de autoevaluación, pudiendo finalizar el curso presentándose a cualquiera de las convocatorias trimestrales de examen y habiendo cumplido con los criterios de evaluación, siempre dentro de los seis meses que es el plazo temporal máximo estipulado para el curso.

Los estudiantes de este curso suelen ser profesionales en activo, que necesitan certificar sus conocimientos para seguir ejerciendo sus labores de asesoramiento de inversiones en una entidad financiera o como agentes independientes o bien desean formarse en esta área por motivación propia o para poder optar a un puesto de trabajo en el sector.

De los 63 participantes del curso, el 56% resultó apto, el 20% no apto y el 24% no se presentó al examen final que era presencial, tal y como se puede apreciar en la Figura 55.

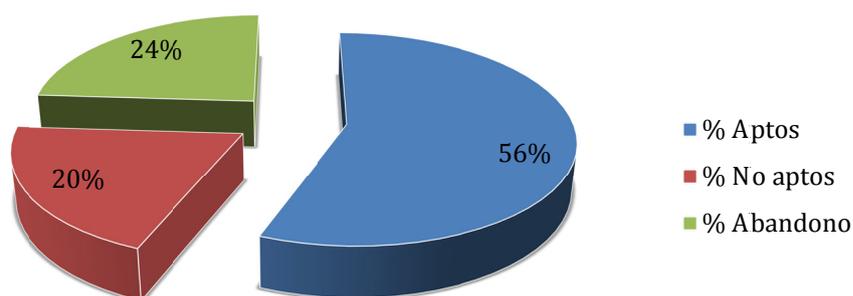


Figura 55 Resultados tasa de aptos, no aptos y abandono del caso EIP-5

El Centro de Formación Permanente facilita a los participantes del curso una encuesta simple de satisfacción, siendo la participación opcional y en este caso en concreto la tasa de respuesta se sitúa en el 56%. El acceso a la encuesta se produce cuando el alumno accede a su intranet para descargarse el certificado de aprovechamiento digital apareciendo entonces la opción de acceder a ella para contestarla o saltársela.

La encuesta consta de tres preguntas que abordan de forma general la acción tutorial, la organización del curso y la satisfacción general del participante, solicitando al estudiante que valore cada afirmación según su grado de acuerdo o desacuerdo siendo la convención seguida la siguiente:

1. Totalmente en desacuerdo
 2. Más bien en desacuerdo
 3. Término medio
 4. Más bien de acuerdo
 5. Totalmente de acuerdo
- Sin Información suficiente

Los resultados de la encuesta de satisfacción en este caso se pueden revisar en la Tabla 40.

Tabla 40 Resultados encuesta Caso EIP-5

Enunciados de las preguntas	Valoración
A. El profesor/es o tutor/es ha/n cubierto mis expectativas, facilitando el aprendizaje (dominio de la materia, resolución de dudas, atención al alumno, etc.)	8,7
B. La organización general y calidad del curso han sido buenos (materiales, contenidos, duración del curso, infraestructura material o tecnológica, etc.)	8,1
C. Mis expectativas ante el curso han quedado satisfechas	8,1

En la Figura 56 se pueden apreciar los datos comparativos entre los resultados de la encuesta del caso y los del resto de formaciones de este tipo impartidas en la universidad.

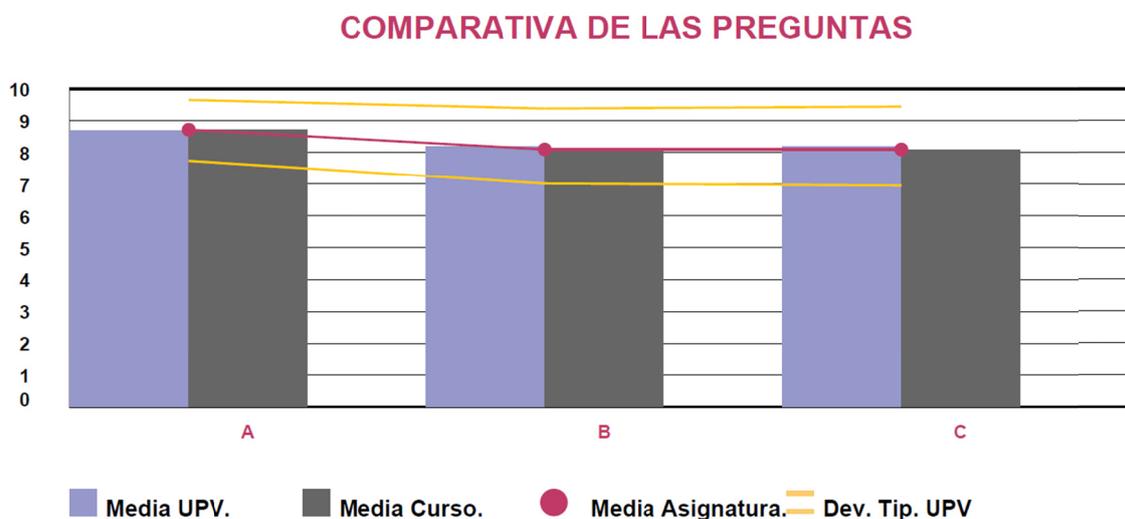


Figura 56 Gráfico comparativo de la encuesta Caso EIP-5 frente a la media de la universidad

6.2.1.1. Las dificultades de los estudiantes

El primer tema a analizar son las dificultades a las que se enfrentan los alumnos/as de formación *online* y en concreto en este caso.

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema de las dificultades de los estudiantes a partir del documento Doc1_Guía alumno EIP-5.

Si bien inicialmente la guía del alumno se incluía en la carpeta recursos de la plataforma teledocente, empezó a remitirse a los alumnos adjunta al correo de bienvenida a mitad edición.

En la introducción de este documento se justifican los objetivos del programa docente en base a la regulación vigente y la exigencia de formación específica de los profesionales del sector financiero. La lectura de la introducción debería sensibilizar al estudiante al respecto de la adecuación de los objetivos competenciales del programa a los suyos propios a nivel profesional tratando de fomentar la implicación, motivación y actitud del estudiante hacia el curso que va a iniciar.

Este documento incluye también el índice de contenidos del curso y la relevancia que cada tema tendrá en la evaluación final. Le sigue la explicación detallada del modelo metodológico recomendado para el correcto seguimiento de la acción formativa, todo ello con el fin de facilitar la autodirección del estudiante en su proceso formativo.

A través de instrucciones detalladas e imágenes se explica el acceso a la plataforma *online*, navegación y utilidad de las diferentes herramientas que incluye el medio tecnológico con el objetivo de minimizar las dificultades devenidas por la falta de competencia tecnológica del alumnado.

Se incluye un calendario orientativo sobre la programación semanal que debería de seguir el alumno/a para avanzar adecuadamente en su proceso de aprendizaje y alcanzar los objetivos del programa formativo en el plazo prefijado según la duración del curso, tratando de facilitar con ello la autorregulación del estudiante, si bien, éste tiene a su disposición todos los contenidos desde el mismo inicio y puede avanzar tan rápido como quiera

Se exponen también los criterios de evaluación y las actividades que deberá entregar para superar el programa formativo, pudiendo así autodirigir su proceso de aprendizaje.

Con este documento se persigue adelantarse y paliar algunas de las dificultades a las que los estudiantes *online* deben de hacer frente según el marco conceptual definido en este estudio y que se puede revisar en la Tabla 41.

Tabla 41 *Dificultades de los estudiantes-Guía alumno-Caso EIP-5*

Estructura		Dificultad a prevenir
Introducción	Objetivos según regulación que exige formación de los profesionales del sector	Expectativas irreales en cuanto a los objetivos del curso Falta de implicación, participación, motivación y actitud
Contenidos	Relevancia y pesos de los temas en la evaluación final	Falta de autodirección
Metodología	Modelo metodológico a seguir	Falta de autodirección
Plataforma de teleformación	Instrucciones acceso y navegación	Deficiente competencia tecnológica
Calendario orientativo	Orientar sobre el avance semanal	Falta de autorregulación
Evaluación	Criterios de evaluación y actividades a entregar	Falta de autodirección

En lo que respecta a las dificultades a las que se enfrenta el alumno *online* devenidas por el tutor y contempladas en el marco conceptual, no se encuentran evidencias en la guía del alumno.

Anuncios

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema dificultades de los estudiantes a partir del documento Doc2_Anuncios EIP-5.

La publicación de anuncios se encuadra dentro del modelo de comunicación de uno-a-todos, de manera que el tutor/a del curso puede comunicar cuestiones de interés global con la certeza de que todos los alumnos recibirán una copia del mensaje en su bandeja de correo además de quedar registrado en la herramienta.

Dado que este curso es de matrícula continua, las comunicaciones generales no se utilizan lo largo del curso pues la temporalización de cada alumno/a es distinta a la de los otros participantes. Tan solo se han incluido los anuncios de bienvenida institucional y la del tutor/a, la comunicación al respecto de la certificación de programa por parte de la CNMV y una notificación acerca del formulario del curso y su uso.

Los estudiantes que van incorporándose al curso, si entran en la herramienta, tienen acceso al histórico de anuncios publicados pudiéndolos leer a pesar de que se publicaron cuando se configuró el curso. Al igual que en el caso de la guía del alumno, trata de adelantarse a las posibles dificultades que deben de afrontar los estudiantes *online*, tales como la falta de motivación y actitud hacia el curso tratando de animarles a iniciar el curso con buena disposición. En lo que respecta a las dificultades a las que se enfrenta el alumno/a *online* devenidas por el tutor y contempladas en el marco conceptual, tan solo se podría comentar la falta de comunicación e interacción del tutor al no utilizar esta herramienta de comunicación debido a que no se ajusta a las particularidades de los cursos de matrícula continua.

Foros

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema dificultades de los estudiantes a partir del documento Doc3_Foros EIP-5.

En este curso no se ha activado ningún foro, por lo que no es posible analizar las dificultades de los alumnos a partir de este documento.

En lo que respecta a las dificultades a las que se enfrenta el alumno/a *online* devenidas por el tutor y contempladas en el marco conceptual, tan solo se podría comentar la falta de comunicación e interacción del tutor al no utilizar esta herramienta de comunicación.

Chat

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema dificultades de los estudiantes a partir del documento Doc3_Foros EIP-5.

En este curso no se ha activado el chat, por lo que no es posible analizar las dificultades de los alumnos a partir de este documento.

En lo que respecta a las dificultades a las que se enfrenta el alumno/a *online* devenidas por el tutor y contempladas en el marco conceptual, tan solo se podría comentar la falta de comunicación e interacción del tutor al no utilizar esta herramienta de comunicación.

Interacciones por correo

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema dificultades de los estudiantes a partir del documento Doc5_Interacciones por correo EIP-5.

Los alumnos/a de este caso evidencian poca participación a través del correo, ya que apenas se registran algunos mensajes en que confirman al tutor/a del curso que han podido entrar y navegar sin problemas lo que constataría la ausencia de dificultades al respecto de competencia tecnológica. También se registran consultas al respecto de la programación del curso en cuanto a fechas de evaluaciones o sobre procedimientos y metodología, además de dudas al respecto de contenidos o resolución de problemas.

Se podría registrar a partir de la ausencia de comunicaciones por parte de los estudiantes poca implicación, participación, motivación y actitud si no fuera porque este curso es en abierto y es de suponer que los estudiantes se matriculan en él por motivación propia.

Encuesta satisfacción

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema dificultades de los estudiantes a partir del documento Doc6_Encuesta EIP-5.

Se registra una tasa del 56% de respuesta a la encuesta, si bien tan solo diez personas aportan comentarios a la pregunta abierta, evidenciando expectativas irreales en cuanto al esfuerzo y dedicación sobre todo al respecto de la evaluación final:

Quizás para mi gusto el examen fue más difícil (en mi caso mucho mas) que los simuladores de examen final... es una sensación que puede que no se ajuste a la realidad.

(EIP-5\Doc6_Encuesta EIP-5: 2)

Entrevista en profundidad al tutor

Siguiendo el esquema definido en el análisis, se procede a analizar el tema dificultades de los estudiantes a partir del documento Doc7_Entrevista Tutor EIP-5.

En la Figura 57 se puede revisar la relevancia de las dificultades de los alumnos registradas en la entrevista al tutor/a de este caso a partir de la frecuencia de codificación.

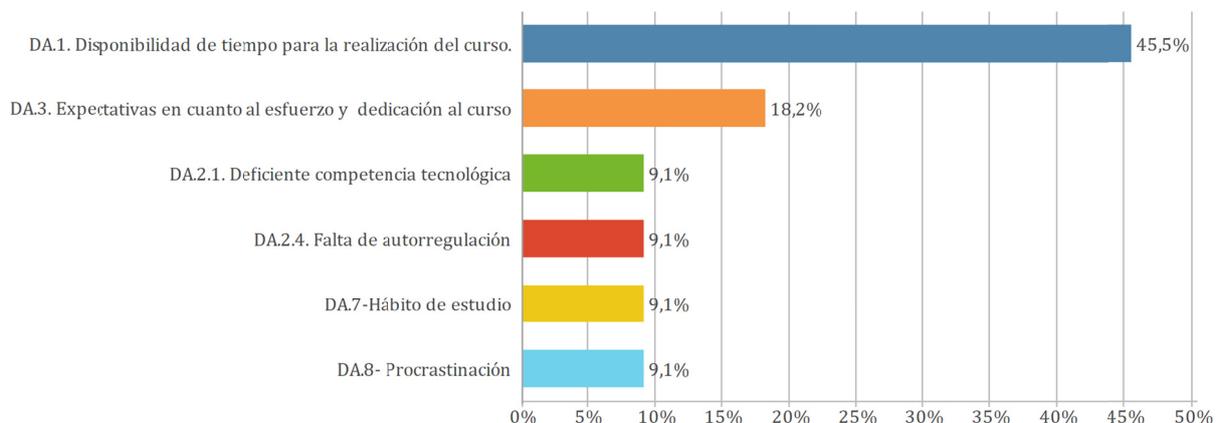


Figura 57 Dificultades del alumno/a -Entrevista-Caso EIP-5

En la entrevista en profundidad, el tutor/a del curso evidencia a través de su discurso que los problemas que emergen con mayor relevancia en este caso son la poca disponibilidad de tiempo para la realización del curso, las falsas expectativas en cuanto al esfuerzo y dedicación que requiere esta formación ya que exige el nivel mínimo de conocimientos y competencias regulados por normativa para ejercer labores de asesoramiento de inversiones y que por lo tanto desarrolla un plan de trabajo acorde con la adquisición de las mismas.

El tutor evidencia que la disponibilidad de tiempo para la realización del curso es el problema más manifiesto. Los alumnos/as se inscriben pero luego no estudian con regularidad y

finaliza la temporalización del curso sin haber trabajado todos los contenidos ni entregado las actividades formativas exigidas para superar el curso.

Eso va muy relacionado con el perfil de alumno, la gente va ya muy sobrecargada de por sí.
(EIP-5\Doc7_Entrevista Tutor EIP-5: 99 - 99)

Relacionado con la disponibilidad de tiempo, están las expectativas infundadas al respecto del esfuerzo y dedicación que requiere una formación de este nivel, aunque se indique en la información publicitaria del curso el número de horas requeridas, algunos estudiantes piensan que al ser *online* el esfuerzo será menor y que podrán superar el curso sin dedicar casi tiempo y esfuerzo, tal vez porque tienen un bagaje profesional amplio.

Se han inscrito pensando que sería otra cosa y luego resulta que tienen que dedicarle bastante tiempo para estudiar y hacer actividades y superar un examen presencial y muchos de ellos abandonan.
(EIP-5\Doc7_Entrevista Tutor EIP-5: 33)

Al inicio del curso los estudiantes necesitan apoyo técnico para aprender cómo manejarse en el entorno tecnológico, así como el funcionamiento de las herramientas, estas dificultades desaparecen a media que se habitúan a la plataforma teledocente.

Hay gente que muestra problemas a nivel técnico porque le cuesta más habituarse a las tecnologías y suelen presentarse al principio del curso porque no conocen bien la plataforma ni el entorno en el que van a trabajar.
(EIP-5\Doc7_Entrevista Tutor EIP-5: 38)

A pesar de que se trata de un curso autodirigido y no se lleva un seguimiento exhaustivo del avance del estudiante, se intuye poca autorregulación por parte de algunos estudiantes en base a que muchos no lo finalizan, no llegándose a saber las causas reales de ello ya que no se establece una relación tan personal como para que lo comuniquen al tutor/a.

Cuando un alumno no realiza las actividades planteadas, intuyes que no ha sabido planificarse adecuadamente, ya que no te comunica el por qué no lo ha hecho.
(EIP-5\Doc7_Entrevista Tutor EIP-5: 39)

Esta dificultad se vea acusada cuando van pasando las semanas pero el alumno/a no empieza a trabajar rutinariamente en el curso y con ello, va aumentando el retraso en la entrega de actividades y de temario.

6.2.1.2. Las funciones del tutor/a

Al respecto de las funciones que el tutor/a realiza en este caso, se procede al análisis documental siguiendo con la misma estructura empleada en el tema anterior.

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema funciones del tutor/a a partir del documento Doc1_Guía alumno EIP-5.

La estructura seguida en la guía del alumno de este caso y las funciones que cumple cada apartado se pueden observar en la Tabla 42.

Tabla 42 *Las funciones del tutor-Guía del alumno-Caso EIP-5*

Estructura	Función	
Introducción	Orientadora	Motivar y animar a los estudiantes
Contenidos	Orientadora	Orientar ante las evaluaciones
		Orientar sobre el esfuerzo y dedicación
Metodología	Orientadora	Facilitar técnicas y metodologías de estudio
Plataforma	Técnica	Introducir al estudiante en el entorno tecnológico
		Facilitar instrucciones de navegación
Duración y Calendario	Orientadora	Explicitar la duración del curso y orientar sobre el avance
Criterios de evaluación	Organizativa	Orientar ante las evaluaciones
	Técnica	Facilitar medios de contacto: administradores de la plataforma
	Académica	Facilitar medios de contacto: Dirección académica
Soportes	Organizativa	Facilitar medios de contacto: tutorización y coordinación
	Académica	Facilitar medios de contacto: Dirección académica

La guía del alumno o manual de uso, es un documento que el alumno puede encontrar en la carpeta recursos de la plataforma teledocente y que a mitad de curso empezó a remitirse a los alumnos de nuevo ingreso junto al correo de bienvenida.

El fin de este documento es introducir al estudiante en el entorno tecnológico del curso, facilitarle las instrucciones de acceso y navegación necesarias para la realización del curso, así como el índice de contenidos, los pesos de los diferentes temas en la evaluación final, orientaciones metodológicas, duración del programa y los criterios de evaluación.

Anuncios

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema funciones del tutor/a a partir del documento Doc2_Anuncios EIP-5.

A través de los escasos anuncios de este caso, el tutor/a da la bienvenida a los estudiantes, se presenta, facilita medios de contacto y trata de animar y motivar a los estudiantes para abordar el curso, tal y como se muestra en la Tabla 43.

Tabla 43 *Las funciones del tutor-Anuncios-Caso EIP-5*

Anuncio	Función	Acción
Bienvenida Institucional	Social	Dar la bienvenida a los estudiantes
	Orientadora	Motivar y animar a los estudiantes
Bienvenida del tutor	Social	Dar la bienvenida a los estudiantes
	Social	Presentación del tutor
	Social	Facilitar medios de contacto
	Orientadora	Brindar ayuda
	Orientadora	Motivar y animar a los estudiantes
Acreditación de la CNMV	Orientadora	Motivar y animar a los estudiantes
Formulario	Orientadora	Orientar ante las evaluaciones

Foros

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema funciones del tutor a partir del documento Doc3_Foros EIP-5.

Esta herramienta no está activada en este curso, por lo que no se evidencia ninguna función a través de ella.

El tutor/a explica al respecto de ello que en las ediciones en abierto, el uso de las herramientas de comunicación entre alumnos no son utilizadas por éstos por lo que se decidió no activarlas para simplificar la gestión y comprobar si los estudiantes la requerían o solicitaban, además de que el modelo pedagógico no incluye actividades colaborativas entre los estudiantes, con lo que en esta edición se inactivaron tanto el foro como el chat.

Chat

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema funciones del tutor a partir del documento Doc3_Chat EIP-5.

Esta herramienta no está activada en este curso, por lo que no se evidencia ninguna función a través de ella.

Interacciones por correo

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema funciones del tutor/a a partir del documento Doc5_Interacciones por correo EIP-5.

La principal función que emerge del análisis de las interacciones realizadas a través del correo es en primer lugar la función organizativa, seguida por la técnica y académica, tal y como se puede ver en la Figura 58.

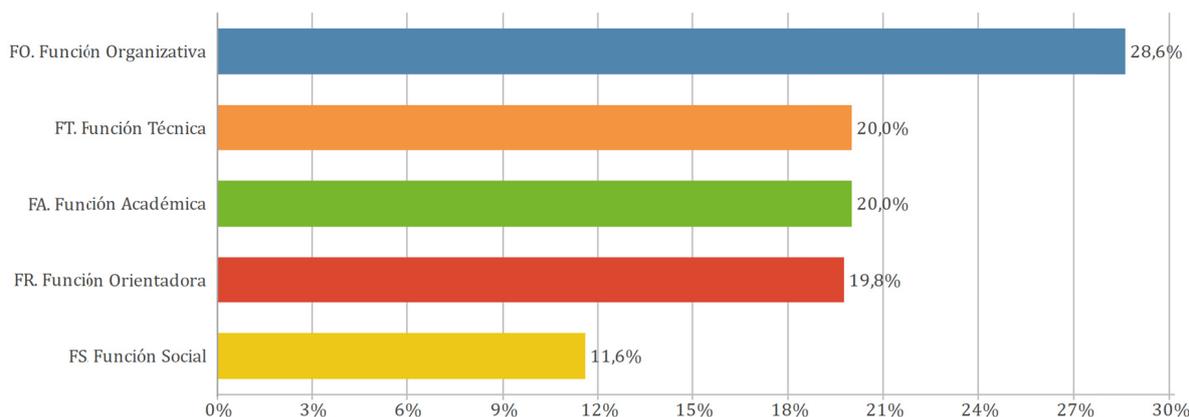


Figura 58 *Funciones-Correo-Caso EIP-5*

A través de la herramienta correo interno es dónde se evidencian las acciones de atención personal que realiza el tutor/a como respuesta a las demandas del alumno/a en particular, si bien en ese caso en concreto, éstas son escasas.

Los estudiantes, principalmente trasladan consultas sobre la organización de la evaluación final y al respecto de las convocatorias que les quedan. También trasladan comunicaciones al respecto del desconocimiento del uso de alguna de las herramientas tecnológicas o evidencian el mal funcionamiento de alguna siendo atendidas con rapidez por el tutor/a.

Las funciones que el tutor/a del caso realiza proactivamente a través del correo interno y los objetivos que persiguen se pueden revisar en la Tabla 44.

Tabla 44 *Las funciones proactivas del tutor -Correo-Caso EIP-5*

Correo proactivo	Función	
Bienvenida	Social	Dar la bienvenida al estudiante y presentarse como tutor/a, facilitando medios de contacto
	Técnica	Facilitar instrucciones de acceso y confirmarlo
Introducción al curso	Técnica	Introducir al estudiante en el entorno tecnológico
	Orientadora	Facilitar orientaciones metodológicas Brindar ayuda
	Social	Facilitar medios de contacto
	Organizativa	Comunicar fecha final de curso
Información de interés	Académica	Ampliar información sobre temas de interés al respecto de certificaciones externas
Convocatoria evaluación	Organizativa	Convocar y confirmar asistencia al examen final
Resultado evaluación	Académica	Asegurarse de que los estudiantes alcanzan el nivel adecuado
Finalización curso	Técnica	Comunicar cierre de la plataforma teledocente
	Organizativa	Informar de cómo descargar el certificado
	Social	Agradecimiento y despedida
Felicitaciones (Navidad, verano...)	Social	Tratar de evitar la sensación de soledad

Tan solo el 6% de los estudiantes trasladan alguna consulta académica al tutor/a del curso que versa sobre los conceptos expuestos en los contenidos o sobre el desarrollo numérico de algún problema, cuestión esta última que se repite en todos los casos dada la dificultad que encuentran los estudiantes en las matemáticas financieras y en la aplicación de fórmulas para la resolución de los problemas y actividades planteadas.

Encuesta satisfacción

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema funciones del tutor/a a partir del documento Doc6_Encuesta EIP-5.

Al respecto de las funciones del tutor, en las preguntas abiertas de la encuesta de satisfacción, los estudiantes evidencian la función académica y organizativa al denotar que la metodología didáctica seguida les ha parecido adecuada así como la flexibilidad del modelo.

Excelente! Muy útil, interesante y actualizado. He aprendido mucho y puedo aplicarlo en el día a día.

(EIP-5\Doc6_Encuesta EIP-5: 2)

Seguir igual, flexible cuando se puede ser flexible y rotundo cuando no hay opción. Muy agradecido por el trato y formación recibida.

(EIP-5\Doc6_Encuesta EIP-5: 2)

Entrevista en profundidad al tutor

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema funciones del tutor/a a partir del documento Doc7_Entrevista Tutor EIP-5.

En la entrevista al tutor/a, y en base a la frecuencia de codificación, emerge como más relevante la función organizativa, seguida por la orientadora y la técnica (Figura 59).

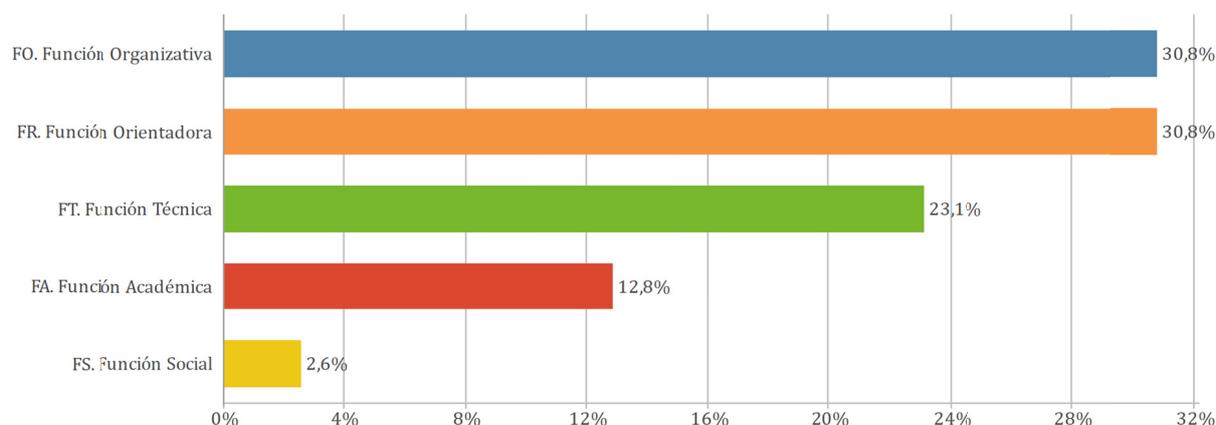


Figura 59 Funciones -Entrevista-Caso EIP-5

Las acciones concretas dentro de las funciones del tutor se pueden revisar en la Tabla 45.

Tabla 45 *Las funciones del tutor -Entrevista-Caso EIP-5*

Función	Acción
Organizativa	Convocar exámenes
	Flexibilizar las entregas de los estudiantes
	Definir y establecer las normas de funcionamiento del curso
	Establecer la programación y calendario del curso
Orientadora	Facilitar técnicas y metodologías de estudio
	Motivar y animar a los estudiantes para el trabajo
	Informar al estudiante sobre sus progresos
Técnica	Introducir al estudiante en el entorno tecnológico
	Gestionar las herramientas del entorno tecnológico
	Aconsejar y ofrecer apoyo técnico
	Incorporar y modificar materiales
Académica	Mantener contacto con el administrador del sistema
	Asegurarse de que los estudiantes alcanzan el nivel adecuado
	Dar información, extender, clarificar, explicar los contenidos
Social	Brindar retroalimentación constante y rápida a los estudiantes
	Dar la bienvenida a los estudiantes

El tutor/a del curso evidencia las particularidades de los cursos de matrícula continua y de este programa en concreto ya que se trata de un curso en el que los conocimientos y competencias a adquirir son mayores que el de asistente financiero:

Es un curso más exigente y el esfuerzo y dedicación es mayor. Exige más habilidades a nivel práctico por parte del alumno y por tanto les cuesta más de superar porque donde la gente tiene más dificultades casi siempre es en las partes del programa formativo más numéricas.
(EIP-5\Doc7_Entrevista Tutor EIP-5: 224)

Al respecto del modelo tutorial seguido, es reactivo ya que se introduce al alumno/a en el entorno, se le dan orientaciones sobre cómo avanzar, se le convoca al examen y es entonces cuando se evalúa su trabajo y que cumple con los criterios de evaluación. Durante el trascurso de la actividad formativa tan solo se está pendiente de las dudas que el alumno pueda tener y trasmita al tutor/a del curso.

6.2.1.3. Las competencias del tutor/a

Al respecto de las competencias que evidencia el tutor/a en su trabajo diario, se procede al análisis documental de los datos de este caso.

Guía del alumno

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema competencias del tutor/a a partir del documento Doc1_Guía alumno EIP-5

La guía del alumno es un documento estructurado y formal en el que no se evidencia ninguna competencia por parte del tutor/a dada la estructuración formal y no evidencia ninguna acción siendo simplemente un manual de uso que tan solo trata de anticiparse, reconocer y satisfacer las necesidades de los alumnos/a en cuanto al acceso, navegación, metodología, evaluación y forma de contactar con el equipo de tutorización.

Anuncios

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema competencias del tutor/a a partir del documento Doc2_Anuncios EIP-5.

Los anuncios de este caso son incluidos al configurar el curso y por lo tanto no los recibe el alumno, aunque sí permanecen visibles para todos aquellos estudiantes que se van inscribiendo al curso a lo largo de su vigencia y acceden a esta herramienta.

A través de este medio, el tutor/a, tan solo puede evidenciar la capacidad de emitir mensajes claros y convincentes pero no acciones concretas que muestren una competencia en sí, ahora bien, el tutor/a sí puede tratar de transmitir los valores que le guían y el espíritu general que orienta, dirige y motiva al equipo de tutores y profesores del curso *online*. Al contrario que en la guía del alumno, donde el lenguaje era formal e impersonal, en los anuncios publicados, que en este caso tan solo son cuatro, el tutor/a trata, a través de su palabras, de transmitir al grupo de estudiantes las directrices que guiarán las interacciones, gestión y tutorización de la actividad formativa mostrándose cercano y cordial y sobre todo accesible para prestar ayuda a los estudiantes:

Por mi parte, voy a hacer todo lo que esté en mis manos para que el curso vaya lo mejor posible. Así pues, voy a estar a vuestra disposición siempre que lo necesitéis. Mis datos de contacto son...

(EIP-5\Doc2_Anuncios EIP-5: 2)

Foros

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema competencias del tutor/a a partir del documento Doc3_Foros EIP-5.

Esta herramienta no está activada en este curso, por lo que no se evidencia ninguna competencia del tutor/a a través de ella.

Chat

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema competencias del tutor/a a partir del documento Doc3_Chat EIP-5.

Esta herramienta no está activada en este curso, por lo que no se evidencia ninguna competencia del tutor/a a través de ella.

Interacciones por correo

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema competencias del tutor/a a partir del documento Doc5_Interacciones por correo EIP-5.

Es a través de las interacciones por correo dónde el tutor/a puede evidenciar en mayor medida el *cómo* presta o comunica las acciones o funciones que realiza, ya que en la mayoría de los casos se trata de una interacción directa y personal con el alumno/a.

Emergen del análisis la competencia de orientación al servicio, empatía y comunicación con mayor relevancia, tal y como se evidencia en la Figura 60.

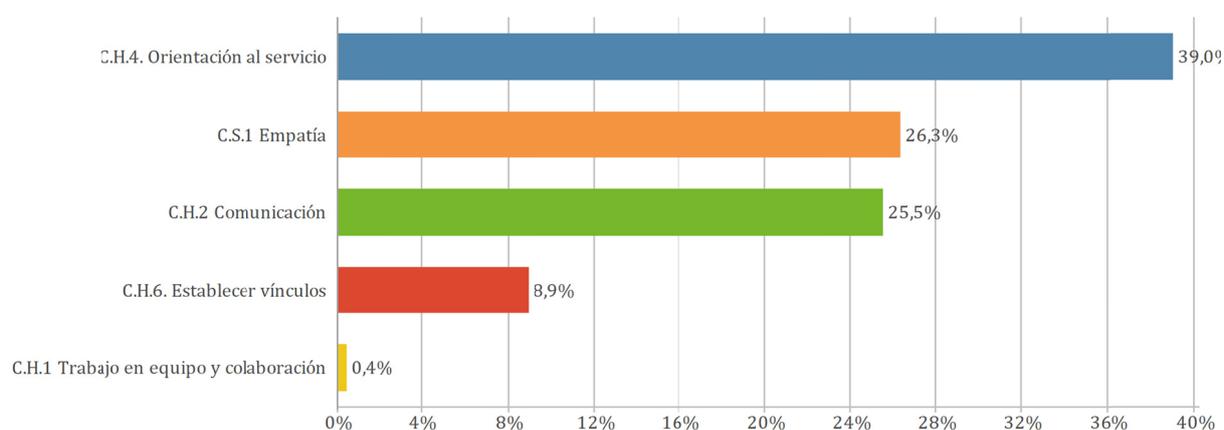


Figura 60 *Competencias sociales-Correo-Caso EIP-5*

La dificultad al explorar las competencias que moviliza el tutor en su trabajo diario está, en que en la mayoría de los casos, no dejan de ser intenciones transmitidas a través de palabras y no hechos observables, se requiere entonces, no solo el plasmar la evidencia que no es otra cosa que palabras escritas, sino el constatar que esa intención supone una acción en sí o bien es percibida y registrada por el alumno como un “buen hacer” o competencia.

Se han registrado las evidencias más relevantes que emergen de los datos para relacionarlas con las competencias del marco conceptual que guía este estudio, para a continuación, contrastarlas con la acción que realiza o la corroboración por parte del alumno/a o la propia respuesta del tutor/a, tal y como se muestra en la Tabla 46.

Tabla 46 Competencias del tutor-Correo-Caso EIP-5

Competencia	Evidencia tutor	Constatación	
Orientación al servicio	Muestra disponibilidad	<p><i>Por favor, confírmame que has conseguido llegar hasta aquí y te enviaré unas pequeñas instrucciones de lo que vas a encontrar en PoliformaT. (EIP-5\Doc5_Interacciones por correo EIP-5: 12)</i></p>	<p><i>Ya he tenido acceso a la plataforma PoliformaT pero por lo que veo se ha cambiado el formato desde la última vez que accedí. Quedo a la espera de tus instrucciones. (EIP-5\Doc5_Interacciones por correo EIP-5: 6)</i></p>
	Proactividad	<p><i>Nos ponemos en contacto con vosotr@s para informaros de que ya está abierto el plazo de inscripción a la 2ª convocatoria...(EIP-5\Doc5_Interacciones por correo EIP-5_2: 196)</i></p>	<p><i>Confirmando mi asistencia a la convocatoria. Quedo a la espera de recibir los datos concretos del lugar y hora. (EIP-5\Doc5_Interacciones por correo EIP-5_2: 174)</i></p>
Empatía	Se pone en el lugar de estudiante	<p><i>Os informamos de que se ha procedido a la corrección de un pequeño error que había...</i></p> <p><i>Rogamos podáis disculparnos por las molestias que esto pueda ocasionar. (EIP-5\Doc5_Interacciones por correo EIP-5: 119)</i></p>	<p>Con cada actualización o corrección de errores se notifica al alumnado el alcance y ubicación de lo que se ha realizado para que sean conscientes y sepan si le afecta según su planificación personal ya que se trata de cursos de matrícula continua.</p>
	Se interesa por las cosas que preocupan al estudiante	<p><i>Lamentamos comunicarte que el resultado no ha sido el deseado. (EIP-5\Doc5_Interacciones por correo EIP-5_2: 656)</i></p>	<p><i>No obstante, aún tienes la oportunidad de superar el curso, pues dispones todavía de una convocatoria de examen a elegir entre las siguientes fechas... EIP-5\Doc5_Interacciones por correo EIP-5_2: 657)</i></p>
Comunicación	Muestra cercanía	<p><i>Mucha suerte, aunque seguro que sale de maravilla. (EIP-5\Doc5_Interacciones por correo EIP-5_2: 35)</i></p>	<p>Tranquiliza al estudiante el día antes de la evaluación.</p>
	Agradece	<p><i>Gracias por la pronta respuesta. Me alegra mucho saber que has conseguido acceder al curso sin problemas. (EIP-5\Doc5_Interacciones por correo EIP-5_2: 539)</i></p>	<p><i>He conectado correctamente y hoy empezamos con el primer módulo. (EIP-5\Doc5_Interacciones por correo EIP-5: 109)</i></p>

La forma y manera de comunicar a través de los correos es fundamental y es el medio a través del cual el tutor/a del curso puede evidenciar sus competencias hacia el alumnado. El tutor/a traslada a los estudiantes su disponibilidad a ayudarles en todo momento, facilita de manera proactiva comunicaciones de interés al grupo. Trata de empatizar con los estudiantes y las molestias que un error cometido les haya podido suponer, lamenta el tener que comunicar a un estudiante que el resultado de su evaluación no ha sido el deseado sabiendo que es un problema para él ya que ha invertido recursos económicos y personales en la realización del curso y lo anima a seguir trabajando pues aún tiene la oportunidad de superarlo.

En sus comunicaciones, es correcto pero cercano, trata de llegar al estudiante para ganarse su confianza generar una relación bidireccional poniéndose a su disposición para ayudarlo en todo aquello que esté en su mano. Agradece que el alumno le responda y se alegra de los logros que éste consigue.

Encuesta satisfacción

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema competencias del tutor/a a partir del documento Doc6_Encuesta EIP-5.

A través de las preguntas abiertas de la encuesta, los alumnos que aportaron comentarios, evidencian la empatía y orientación al servicio del tutor/a y del equipo en general.

Muy agradecido por el trato y formación recibida.
(EIP-5\Doc6_Encuesta EIP-5: 2)

Entrevista en profundidad al tutor

Siguiendo el esquema definido en el análisis, se procede a analizar el tema competencias del tutor/a a partir del documento Doc8_Entrevista Tutor EIP-5.

El tutor evidencia a través de su discurso y al respecto de las competencias de autogestión, que es la fiabilidad la competencia de mayor relevancia al tratar de ser íntegro y respetar en todo momento las normas a seguir y los parámetros de calidad establecidos sin ceder a exigencias inapropiadas por parte de algunos estudiantes. Le sigue el autocontrol para no dejarse llevar por emociones e impulsos conflictivos que menoscaben su buena actuación, y en última instancia la adaptabilidad y la orientación al logro, tal y como se puede apreciar en la Figura 61.

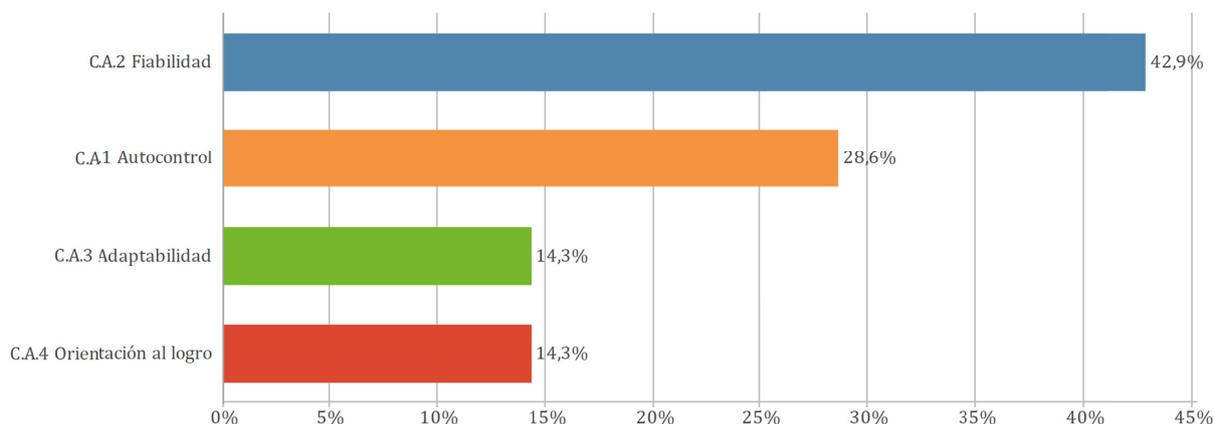


Figura 61 Competencias autogestión-Entrevista-Caso EIP-5

Al respecto de las competencias sociales que el tutor/a necesita movilizar en su trabajo diario para realizar un trabajo excelente, y en base a la frecuencia de codificación cualitativa, emergen en el discurso del participante la competencia comunicación como medio de interacción con los estudiantes, la empatía para acercarse y entender la situación particular de cada estudiante, el liderazgo para ser capaz de dirigir e inspirar a sus alumnos/as, la orientación al servicio al tratar de anticiparse, reconocer y satisfacer las necesidades de sus estudiantes y en menor instancia, la competencia del trabajo en equipo y la colaboración con el equipo de profesionales que trabaja de forma coordinada en el curso, tal y como se puede muestra en la Figura 62.

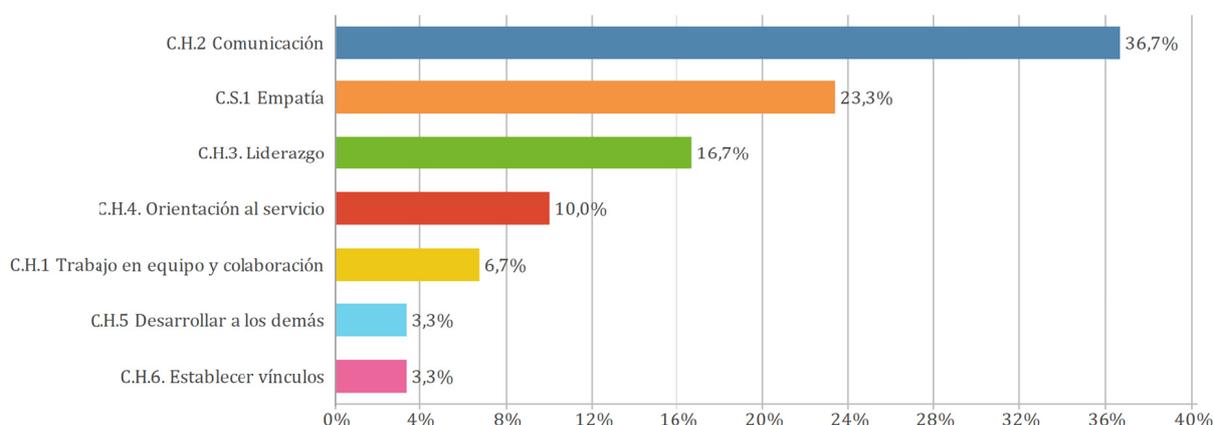


Figura 62 Competencias sociales-Entrevista-Caso EIP-5

En la Tabla 47 se pueden observar algunas de las evidencias extraídas del discurso del participante que a partir de sus vivencias, experiencias y anécdotas ilustran la importancia de las competencias en su labor diaria.

Tabla 47 Competencias del tutor-Entrevista-Caso EIP-5

Competencia	Evidencia
Autocontrol	<i>Habitualmente se producen situaciones en las que tienes refrenarte como por ejemplo cuando has comunicado que ha finalizado el curso y te escriben diciendo que cómo puede ser, que haya terminado y ellos no se han examinado. Se les olvidan las cosas o es que no han querido leer o escuchar adecuadamente y luego exigen cuando el hecho es que han pasado totalmente del curso. (EIP-5\Doc7_Entrevista Tutor EIP-5: 146)</i>
Fiabilidad	<i>Tienes que ser consecuente con las normas del curso y con su programación, no te las puedes saltar hoy sí y mañana no. (EIP-5\Doc7_Entrevista Tutor EIP-5: 152)</i>
Adaptabilidad	<i>En algunas ocasiones por circunstancias justificadas, hemos adelantado la evaluación de un alumno porque van a operarlo o se le ha retrasado por un accidente y se le ha programado dentro del plazo del curso pero en otro momento y solo para él. (EIP-5\Doc7_Entrevista Tutor EIP-5: 157)</i>
Orientación al logro	<i>Cuanto más alta aprobados, más satisfecha estaré yo porque significa que he hecho bien mi trabajo y he sido partícipe de alguna manera. (EIP-5\Doc7_Entrevista Tutor EIP-5: 163)</i>
Empatía	<i>Es importantísimo ponerse en el sitio del alumno y entender sus circunstancias para poder orientarlo y adaptarte a él en la medida de lo posible. (EIP-5\Doc7_Entrevista Tutor EIP-5: 166)</i>
Trabajo en equipo	<i>Si surge algún imprevisto, cualquier persona del equipo debe de poder atender el curso para que los alumnos no noten la ausencia y que no suponga un agobio para nadie (EIP-5\Doc7_Entrevista Tutor EIP-5: 175)</i>
Comunicación	<i>Las comunicaciones tienen que ser lo más breves, escuetas posible y resaltando siempre lo importante, y hay que repetir y repetir porque siempre habrá alguien no las haya leído. (EIP-5\Doc7_Entrevista Tutor EIP-5: 184)</i>
Liderazgo	<i>Como tutor, debes de guiar a tus alumnos para que consigan superar el curso, tu eres su referente. (EIP-5\Doc7_Entrevista Tutor EIP-5: 196)</i>
Orientación al servicio	<i>Tu misión es ayudarles, les ofreces otras posibilidades cuando ellos pensaban que no era posible y que no podía cambiarse. (EIP-5\Doc7_Entrevista Tutor EIP-5: 204)</i>
Desarrollo de los demás	<i>Tratas de atender las inquietudes de los alumnos y facilitarles temario adicional o bibliografía, porque algunos temas no les gustan pero otros les apasionan. (EIP-5\Doc7_Entrevista Tutor EIP-5: 211)</i>
Establecer vínculos	<i>En muchas ocasiones se genera una relación con el alumno que queda tan satisfecho que re recomienda a sus compañeros y amigos y que luego se inscriben en el curso. (EIP-5\Doc7_Entrevista Tutor EIP-5: 214)</i>

El tutor evidencia un alto compromiso con su trabajo y de orientación al logro al evidenciar que es sumamente importante para él/ella conseguir una alta tasa de aprobados.

Cuestionario Competencias

Siguiendo el esquema definido en el análisis, se procede a analizar el tema competencias del tutor/a a partir del documento Doc8_Cuestionario Tutor EIP-5.

A través del cuestionario de valoración de competencias, el tutor/a de este caso evidencia la elevada relevancia que otorga a su trabajo diario, aunque en menor medida a la competencia

de la fiabilidad y la orientación al logro siendo las que menos puntuación obtienen el desarrollar a los demás y establecer vínculos, tal y como se aprecia en la Figura 63.

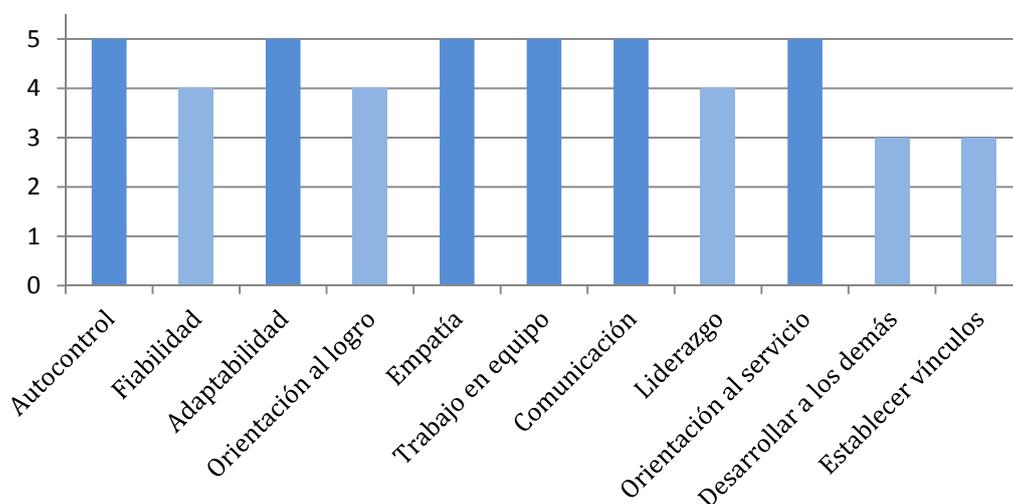


Figura 63 Valoración competencias por parte del tutor-Caso EIP-5

6.2.1.4. Conclusiones caso EIP-5

Como conclusión al análisis de este caso, se procede a responder las preguntas de investigación planteadas en este trabajo.

P.2. ¿A qué dificultades se enfrentan los estudiantes y cómo afectan al proceso de tutorización?

Al respecto de las dificultades devenidas por el tutor/a, no se observan, es de suponer que esto es debido a que el tutor/a dispone de experiencia como alumno/a al haber realizado bastantes cursos a distancia, ha obtenido una certificación profesional como tutor *online* y posee diez años de experiencia trabajando en el Plan de Estudios Coordinados en Asesoría Financiera, lo que le confiere un bagaje importante. Tan solo se podría resaltar que en este caso, la presencia e interactividad del tutor/a no es destacable a través de los medios generales de comunicación, posiblemente porque se trata de un curso autodirigido en el que no se promueve la socialización de los alumnos/as en parte por el perfil del estudiante y sobre todo por el área de conocimientos.

En lo referente a las dificultades devenidas por el propio alumno, cabría diferenciar entre las acciones preventivas que tratan de adelantarse a los posibles problemas y que se constatan en la guía del alumno (Doc1), los anuncios (Doc2) y en el foro (Doc3), de las dificultades que realmente se evidencian por el alumnado o por el tutor en las interacciones de tutorización realizadas a través del chat (Doc4), por correo (Doc5), en la encuesta de calidad (Doc6) o por el

tutor en la entrevista en profundidad (Doc7). Así pues, se excluyen los tres primeros documentos a la hora de triangular los datos ya que no son realmente evidencias de las dificultades de los estudiantes sino acciones de prevención.

Destacan en el análisis la poca disponibilidad de tiempo para abordar el curso, las falsas expectativas en cuanto al esfuerzo y dedicación que requiere y la demora en iniciarlo, lo que conlleva que finalice la temporalización del mismo sin haber alcanzado los objetivos definidos y por tanto, ni tan siquiera se presente a la evaluación final, como se muestra en la Figura 64.

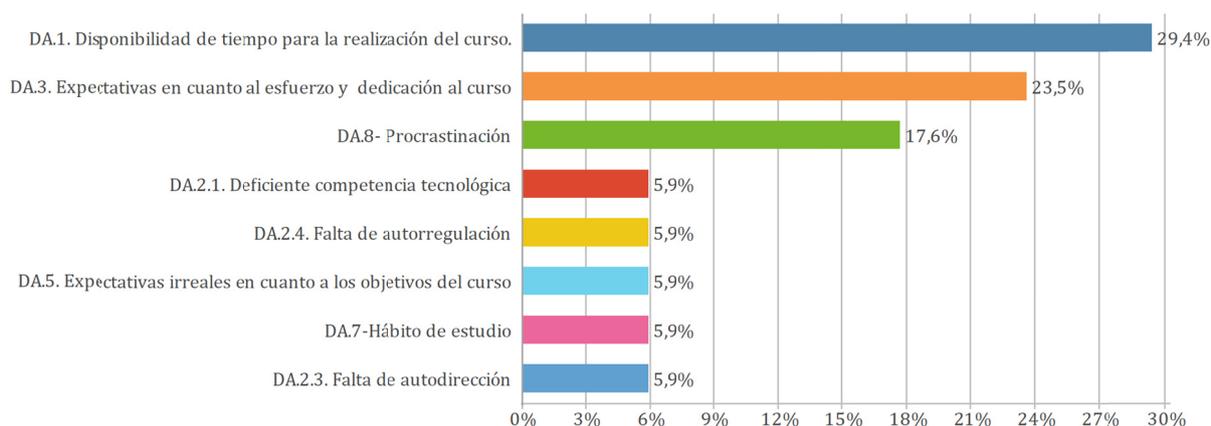


Figura 64 *Dificultades de los estudiantes-Triangulación-Caso EIP-5*

Estas cuestiones contrastan con el hecho de que este curso es de matrícula abierta y continua lo que implica que los participantes se inscriben por motivación propia y cuando ellos lo consideran oportuno, sin tener que esperar a una fecha en concreto que podría no encajar con sus obligaciones o planificaciones.

El resultado de lo mencionado en los párrafos anteriores, supone que el tutor debería de realizar un trabajo de seguimiento exhaustivo del alumno/a del curso para gestionar las dificultades comentadas y dirigir el proceso de autoaprendizaje con el fin de que superara la evaluación del curso, si bien, al tratarse de un modelo de tutorización reactivo, ya que se trata de un curso autodirigido, las dificultades manifiestas no afectan al proceso de tutorización definido.

P.3. ¿Qué actividades y acciones se realizan durante el proceso de tutorización y por qué se llevan a cabo?

Al triangular los datos respecto de las funciones que el tutor/a realiza en este caso y en base a la frecuencia de codificación cualitativa, destaca la función organizativa, la función orientadora y la función técnica frente a la función académica y social, tal y como se muestra en la Figura 65.

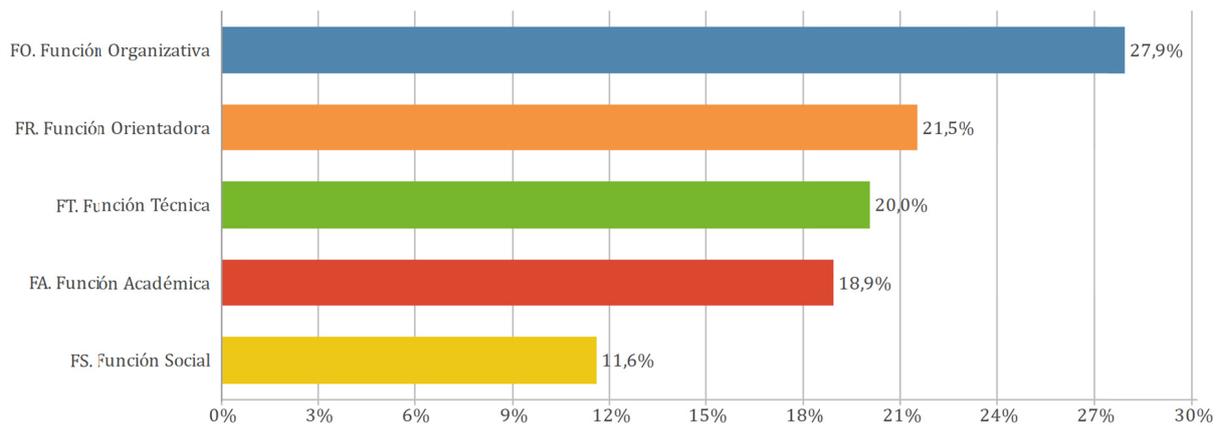


Figura 65 *Funciones-Triangulación-Caso EIP-5*

Al respecto de las funciones organizativas que realiza el tutor/a de este caso destaca el realizar las tareas administrativas propias del proyecto, tales como el convocar y organizar los exámenes finales, el recordar las fecha de fin de curso y cierre de la plataforma docente y el remitir las instrucciones de descarga del certificado de aprovechamiento, con el fin de asistir a los estudiantes y facilitarles información y ayuda al respecto de estas cuestiones administrativas y organizacionales, tal y como se muestra en la Figura 66.

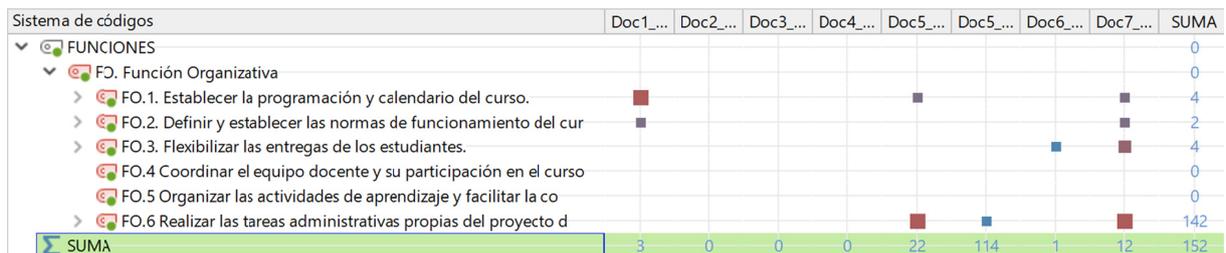


Figura 66 *Función técnica-Caso EIP-5*

Al respecto de la función orientadora que realiza el tutor/a de este caso destaca el orientar ante las evaluaciones, motivar y animar a los estudiantes para el trabajo y facilitar técnicas y metodologías de estudio con el fin de ayudarlo a superar la evaluación del curso *online*, como se puede apreciar en la Figura 67.

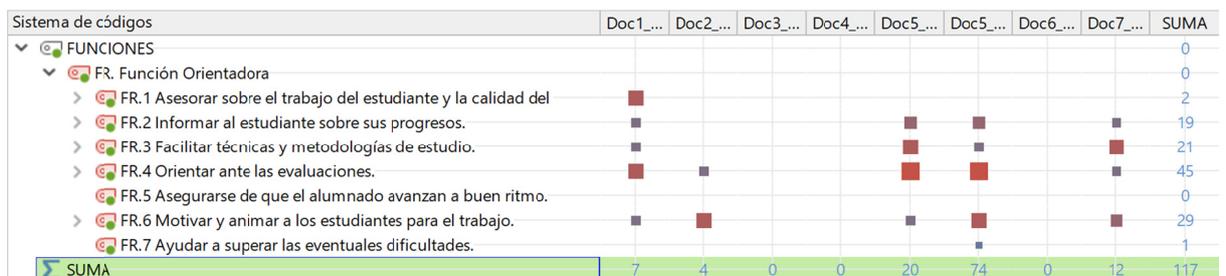


Figura 67 *Función orientadora-Caso EIP-5*

Al respecto de las funciones técnicas que realiza el tutor/a de este caso, destacan el introducir al estudiante en el entorno y el incorporar y actualizar los materiales con el fin de prevenir la falta de competencia tecnológica y que esto no suponga una dificultad añadida para el alumnado y que el curso esté totalmente actualizado y organizado para los participantes que se van incorporando, tal y como se expone en la Figura 68.

Sistema de códigos	Doc1_...	Doc2_...	Doc3_...	Doc4_...	Doc5_...	Doc5_...	Doc6_...	Doc7_...	SUMA
FUNCIONES									0
FT. Función Técnica									0
FT.1. Introducir al estudiante en el entorno tecnológico de for									86
FT.2. Facilitar un manual de uso del entorno.									5
FT.3. Aconsejar y ofrecer apoyo técnico.									5
FT.4. Gestionar las herramientas del entorno tecnológico.									3
FT.5. Incorporar y modificar materiales.									9
FT.6. Mantener contacto con el administrador del sistema.									1
SUMA	5	0	0	0	41	54	0	9	109

Figura 68 Función técnica-Caso EIP-5

P.4. ¿Qué competencias destacan en el trabajo de tutorización?

Del análisis realizado y a partir de la triangulación de las diferentes fuentes y de la frecuencia de codificación cualitativa, emergen con mayor relevancia las competencias sociales: orientación al servicio, comunicación y empatía, como se puede apreciar en la Figura 69.

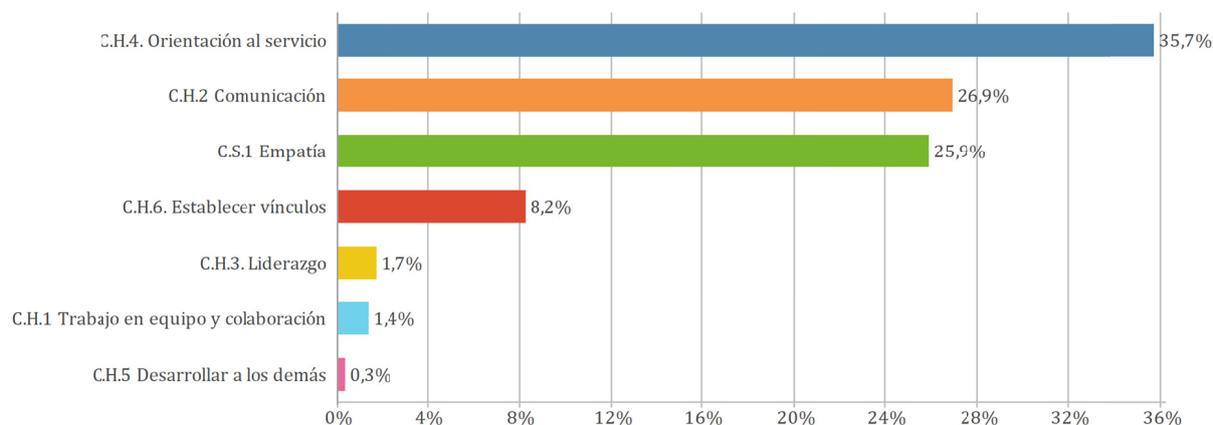


Figura 69 Competencias-Triangulación-Caso EIP-5

Es a través de las interacciones por correo (Doc5) dónde el tutor/a evidencia la competencia de orientación al servicio en mayor medida al comunicar de manera personal a cada uno de los alumnos, las fechas de las convocatorias a las que tiene derecho, la fecha de fin de curso, comunicarle la logística de la convocatoria, el resultado de su evaluación y todo ello a través de comunicaciones escritas, en su mayoría, insistiendo y resaltando las cuestiones importantes a través de un lenguaje cercano y afable y brindando en todo momento su disponibilidad para lo que puedan necesitar.

P.5 ¿Qué competencias son más valoradas por el tutor *online* en el proceso de tutorización?

En el cuestionario cumplimentado por el tutor/a que se expone en apartados anteriores (Figura 63) el tutor/a identifica como indispensables las competencias: autocontrol, adaptabilidad, empatía, trabajo en equipo, comunicación y orientación al servicio; como importantes: la fiabilidad, la orientación al logro y el liderazgo; y, por último, otorga una importancia media a las competencias: desarrollar a los demás y establecer vínculos.

Se confirma, al triangular el cuestionario, la entrevista y el análisis documental que la orientación al servicio, la comunicación y la empatía son según el análisis realizado competencias clave en el proceso de tutorización de este caso.

P.6. ¿Cómo y de qué manera se interrelacionan el modelo de tutorización, las competencias del tutor y la percepción en la calidad de un curso *online*?

La calidad de un curso *online* se evalúa, de forma general, a partir de las encuestas de satisfacción cumplimentadas por los estudiantes al término de la acción formativa.

Este medio de valoración tiene limitaciones destacables como pueda ser la tasa de participación que en muchos casos no llega a ser representativa del total de participantes, además de no tenerse en cuenta las estrategias, habilidades, destrezas y actitudes básicas para la formación *online* y la motivación del alumno/a que le ha llevado a inscribirse.

Así pues, se hace necesario buscar otro medio de contraste al respecto de la calidad de la actividad formativa y siempre que se establezca un sistema de evaluación coherente con la adquisición de competencias definidas, la tasa de aptos y no aptos puede ser un medio de constatar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje así como la tasa de abandono puede ser un indicador adecuado para medir la idoneidad del proceso de tutorización, si bien, de esto surge también un sesgo destacable, sobre todo en este caso, los alumnos que abandonan o no superan el curso no suelen tomarse la molestia de cumplimentar el cuestionario de satisfacción.

Es a partir de estas consideraciones la manera en que se pueden establecer las interrelaciones entre las funciones y competencias del tutor y la percepción en la calidad de un curso *online*, sin dejar de lado las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes y que en cierta forma incidirán en los resultados del curso.

Así pues, el modelo tutorial seguido en este caso, se define como reactivo, estando focalizado en la adecuada organización del curso y bajo la presuposición de que los alumnos que se inscriben, lo hacen por motivación propia y tienen las estrategias, habilidades, destrezas y

actitudes básicas para la formación *online*, y por lo tanto, no se realiza seguimiento del avance del alumno/a, ni se le dirige durante el proceso formativo, tan solo se le orienta sobre el modelo metodológico a seguir y ante la evaluación final del curso ya que se considera que se auto-dirigirán y tan solo hay que evaluar en las fechas programadas la efectiva adquisición de competencias y conocimientos por parte del alumno y el correcto cumplimiento de los requisitos de evaluación para con ello gestionar su certificado de aprovechamiento.

Las interrelaciones que han emergido del análisis de este caso entre el modelo de tutorización, las competencias del tutor y la percepción en la calidad de un curso *online* se pueden observar en la Figura 70.

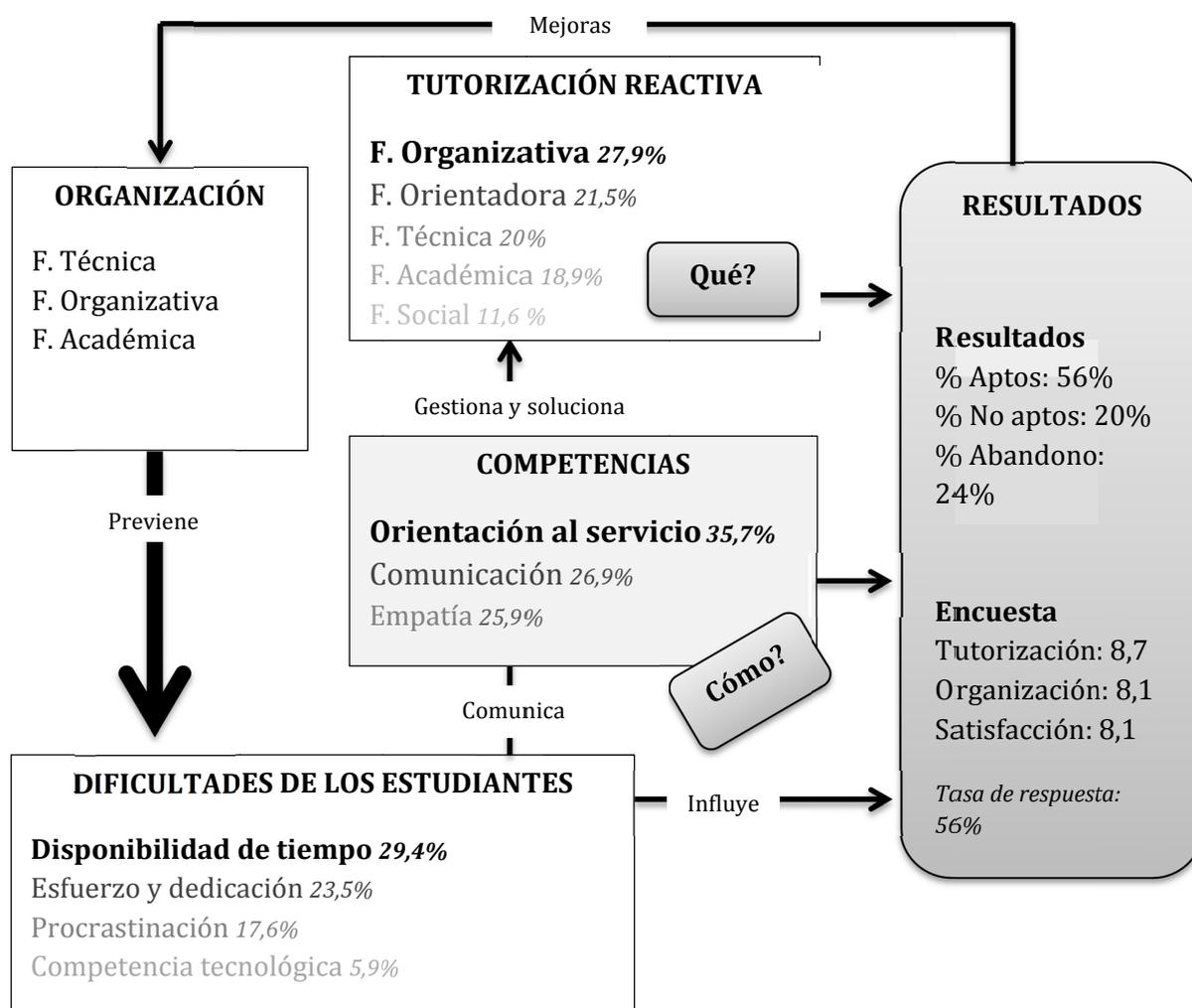


Figura 70 Interrelaciones del modelo tutorial-Caso EIP-5

Como conclusión de este caso indicar que, el modelo tutorial seguido aborda la fase de prevención al diseñar y facilitar la guía del alumno en la que se le facilitan instrucciones de acceso y navegación del entorno tecnológico para evitar la deficiente competencia tecnológica, se comunican las fechas de las evaluaciones y de fin de curso con tal de que el alumno se

autorregule y planifique, se ponen a disposición del participante los contenidos actualizados en base a las mejoras y sugerencias de los estudiantes previos y de las dificultades que estos encontraron con la finalidad de buscar la mejora continuada y propiciar la autodirección del propio estudiante pero, no se realiza seguimiento del trabajo y avance del alumno/a hasta unas semanas antes de la evaluación final de curso para ese estudiante en concreto.

Se valoran y evidencian las competencias del tutor/a como base del modelo tutorial reactivo al primar la orientación al servicio, la comunicación y la empatía, ya que se trata de una actividad formativa autodirigida salvo, en la fase final del curso dónde se evalúa la efectiva adquisición de conocimientos y competencias y la realización y superación de las actividades propuestas que son de autoevaluación. En el caso de no superarlas, se propone una recuperación a través de otras actividades diferentes.

Como resultado del proceso formativo se obtiene una tasa de aprobados del 56%, de no aptos del 20% y una tasa de abandono del 24%.

Como resultado en la encuesta de satisfacción, cumplimentada por el 56% de los estudiantes, todos los que han superado el curso, se valora el proceso de tutorización con un 8,7, la organización del curso con un 8,1, siendo la satisfacción general de 8,1.

6.2.2. Caso EIP-8

Al respecto del modelo de matriculación, el curso EIP-8, es un curso *in-company* impartido para los empleados de la Entidad MD. En este caso, se trata de un curso dirigido donde los contenidos y actividades se van liberando según el plan de trabajo establecido permitiendo con ello un seguimiento más exhaustivo del avance del alumnado. Desde el inicio del curso se establece un calendario dónde se especifica la temporalización de cada tema así como la evaluación final, siendo la duración total del curso de seis meses.

Los estudiantes de este curso eran profesionales en activo, empleados de la entidad contratante, concretamente agentes vinculados que inician su carrera profesional en la entidad mediante un contrato mercantil y que para desarrollarse profesionalmente necesitaban certificar sus conocimientos y competencias para adecuarse a la normativa.

De los 26 participantes en el curso, el 76% resultó apto, el 21% resultó no apto, siendo la tasa de abandono del 3% al no presentarse al examen final ni superar las actividades exigidas, tal y como se muestra en la Figura 71.

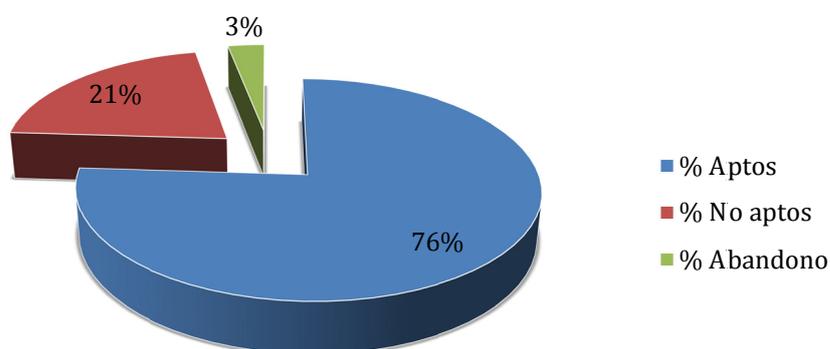


Figura 71 Resultados tasa de aptos, no aptos y abandono del caso EIP-8

El equipo de tutorización facilita a los participantes una encuesta de curso *online* diseñada por el Centro de Formación Permanente con el fin de obtener mayor detalle de información que el resultante de la encuesta simple de satisfacción que el CFP facilita a los participantes al descargar su certificado. En este caso, en concreto, la tasa de respuesta se sitúa en el 53%. El acceso a la encuesta se produce cuando al alumno/a se le comunica la finalización del curso, facilitándole en la misma comunicación el enlace a la encuesta e insistiendo en que sus aportaciones son bienvenidas pues son la fuente de las futuras mejoras del curso.

La encuesta consta de 20 preguntas que abordan la acción tutorial, la organización del curso, la satisfacción del participante y la percepción que tiene éste sobre la formación *online*, solicitando al estudiante que valore cada afirmación según su grado de acuerdo o desacuerdo siendo la convención seguida la siguiente:

1. Totalmente en desacuerdo
 2. Más bien en desacuerdo
 3. Término medio
 4. Más bien de acuerdo
 5. Totalmente de acuerdo
- Sin Información suficiente

Los resultados de la encuesta de satisfacción en este caso se pueden revisar en la Tabla 48.

Tabla 48 *Resultados encuesta Caso EIP-8*

Enunciados de las preguntas	Valoración
A. La organización del curso ha sido buena	8,8
B. Los contenidos se han desarrollado adecuadamente durante el curso	8,9
C. Estoy satisfecho con el material didáctico del curso (web, documentos anexos, software)	8,9
D. Me parece suficientemente manejable el material del curso (posibilidad de impresión, consulta off-line, etc.)	8,8
E. Los métodos de enseñanza utilizados me han parecido adecuados a la materia	8,6
F. Considero que el sistema de autoevaluación empleado es eficaz	9,6
G. Considero que los Talleres propuestos son adecuados.	8,8
H. Opino que el tutor/a domina los contenidos del curso	9,5
I. El tutor/a ha atendido con rapidez a mis consultas.	9,8
J. El tutor/a ha resuelto con eficacia mis dudas.	9,8
K. Mis problemas técnicos relativos al funcionamiento del curso en la web han sido atendidos con rapidez.	9,4
L. Los medios de comunicación empleados han logrado eliminar cualquier obstáculo espacio-temporal.	9,4
M. Creo que el Foro es un elemento que dinamiza la participación en el curso.	7,1
N. Este curso se ha adaptado perfectamente a mi ritmo de aprendizaje.	8,1
O. La formación recibida está completamente relacionada con la actividad laboral que pretende mejorar.	8,9
P. De acuerdo con la experiencia vivida en este curso, lo recomiendo a otras personas.	8,8
Q. Mis expectativas ante este curso han quedado satisfechas.	8,8
R. Creo que la formación a distancia es una forma cómoda de reciclarme como profesional.	9,2
S. Opino que el medio utilizado para la formación (Internet) tiene muchas más ventajas que inconvenientes.	9,2
T. En general estoy satisfecho/a con el resultado del curso.	9

En la Figura 72 se pueden apreciar los datos comparativos entre los resultados de la encuesta del caso y los del resto de formaciones de este tipo que se imparten en la universidad.

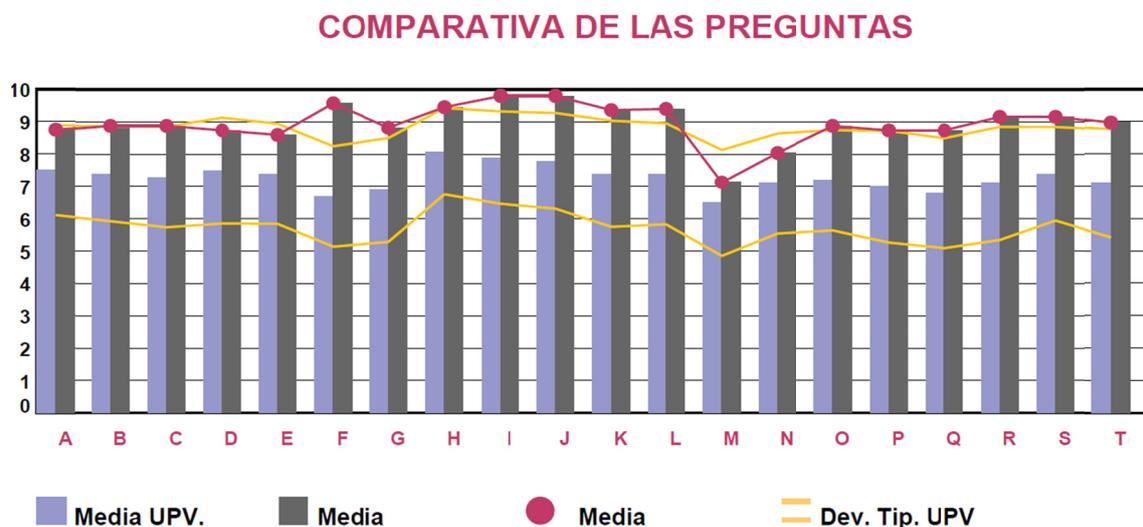


Figura 72 Gráfico comparativo de la encuesta Caso EIP-8 frente a la media de la universidad

6.2.2.1. Las dificultades de los estudiantes

El primer tema a analizar son las dificultades a las que se enfrentan los alumnos/as de formación *online* y en concreto en este caso.

Guía del alumno

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema dificultades de los estudiantes a partir del documento Doc1_Guía alumno EIP-8.

La guía del alumno se incluye en la carpeta recursos de la plataforma teledocente y se hace referencia a ella en los correos de bienvenida y a la importancia de leerla antes de empezar el curso.

La lectura de la introducción debería sensibilizar al estudiante al respecto de la adecuación de los objetivos competenciales del programa, a los suyos propios, a nivel profesional, pues de la superación del curso depende que el participante pueda desarrollar su profesión en la entidad que les ha inscrito en el curso e incluso en cualquier otra en base a las exigencias normativas actuales, tratando de fomentar con ello la implicación, motivación y actitud del estudiante hacia el curso que va a iniciar. Este documento incluye también el índice de contenidos del curso y la relevancia que cada tema tendrá en la evaluación final. Le sigue la explicación detallada del modelo metodológico recomendado para el correcto seguimiento de la acción formativa, todo ello con el fin de facilitar la autodirección del estudiante en su proceso formativo.

La guía, a través de instrucciones detalladas e imágenes, instruye sobre el acceso a la plataforma *online*, navegación y utilidad de las diferentes herramientas que incluye el medio tecnológico y cuyo objetivo es minimizar las dificultades devenidas por la falta de competencia tecnológica del alumnado.

Se incluye un calendario sobre la programación y liberación de los diferentes temas con el objetivo de que el estudiante pueda prever el tiempo y dedicación que debe destinar la curso y pueda planificarse adecuadamente además de indicarse los criterios de evaluación y las actividades que deberá entregar para superar el programa formativo pudiendo así autodirigir su proceso de aprendizaje.

Este documento trata de adelantarse y paliar algunas de las dificultades a las que los estudiantes *online* deben de hacer frente según el marco conceptual definido en este estudio y que se puede revisar en la Tabla 49.

Tabla 49 *Dificultades de los estudiantes-Guía alumno-Caso EIP-8*

Estructura		Dificultad a prevenir
Introducción	Objetivos según regulación que exige formación de los profesionales del sector	Expectativas irreales en cuanto a los objetivos del curso Falta de implicación, participación, motivación y actitud
Contenidos	Relevancia y pesos de los temas en la evaluación final	Falta de autodirección
Metodología	Modelo metodológico a seguir	Falta de autodirección
Evaluación	Criterios de evaluación y actividades a entregar	Falta de autodirección
Plataforma de teleformación	Instrucciones acceso y navegación	Deficiente competencia tecnológica
Calendario	Programación de las unidades didácticas	Falta de autorregulación

En lo que respecta a las dificultades a las que se enfrenta el alumno *online* devenidas por el tutor y contempladas en el marco conceptual, no se encuentran evidencias en la guía del alumno.

Anuncios

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema dificultades de los estudiantes a partir del documento Doc2_Anuncios EIP-8.

La publicación de anuncios se encuadra dentro del modelo de comunicación de uno-a-todos, de manera que el tutor/a del curso puede comunicar cuestiones de interés global con la certeza de que todos los alumnos recibirán una copia del mensaje en su bandeja de correo

además de quedar registrado en la herramienta anuncios pudiendo ser consultado en cualquier momento tras su publicación.

A través de esta herramienta el tutor/a, al igual que en el caso de la guía del alumno, trata de adelantarse a las posibles dificultades que deben de afrontar los estudiantes *online*, tales como la falta de motivación y la actitud hacia el curso, a través del anuncio de bienvenida institucional por parte del director académico o el del propio tutor en el que trata de animar al estudiante a iniciar el curso con buena disposición.

También se trata de paliar la deficiente competencia tecnológica remitiendo en el propio anuncio instrucciones concisas sobre cómo acceder a la plataforma teledocente e incluso un vídeo que resume lo incluido en la guía del alumno.

Otro objetivo que tienen estas comunicaciones es evidenciar la liberación de las diferentes unidades didácticas que componen el curso así como recordar las fechas de entrega límite de las actividades con el fin de que el alumno se planifique adecuadamente. Además, se recuerda la obligatoriedad de cumplir con ciertos requisitos de evaluación para que el alumno/a se enfoque en autodirigir su aprendizaje según las pautas comunicadas.

Se publican también a través de este medio, actividades y vídeos adicionales al temario incluido en la plataforma con el fin de solventar algunas dificultades detectadas en cursos anteriores como el desarrollo de problemas numéricos. Las matemáticas financieras son el mayor problema académico con el que tienen que lidiar los estudiantes sobre todo si no tienen formación previa al respecto, por lo que se hizo necesario generar un repositorio de vídeos explicativos, en los que paso a paso el profesor despeja la fórmula, opera y alcanza el resultado, sobre el papel y usando una calculadora.

Todo lo comentado anteriormente se concretaría en la Figura 73, que si bien no es un proceso lineal ya que el sistema de evaluación se va recordando en diferentes anuncios cobrando mayor importancia en la secuencia final del curso, representa la evolución que estas comunicaciones van teniendo a lo largo del proceso formativo y la dificultad que tratan de paliar.

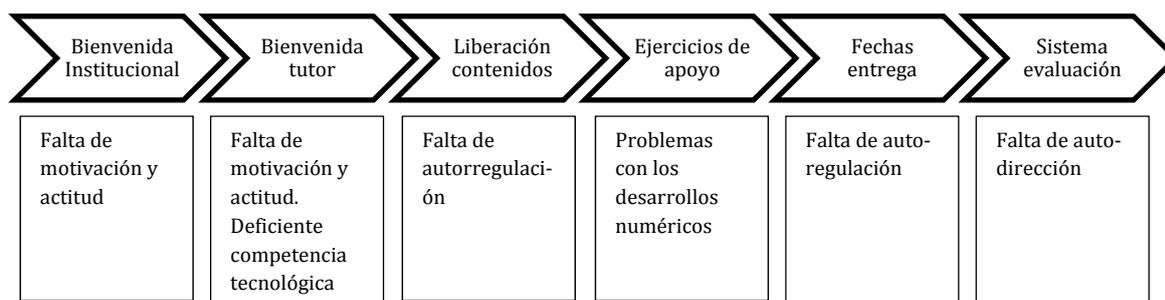


Figura 73 Dificultades de los estudiantes-Anuncios-Caso EIP-8

En lo que respecta a las dificultades a las que se enfrenta el alumno/a *online* devenidas por el tutor y contempladas en el marco conceptual, no se evidencian en la herramienta anuncios del curso.

Foros

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental se procede a analizar el tema dificultades de los estudiantes a partir del documento Doc3_Foros EIP-8.

En este caso, se han habilitado dos foros, el denominado “Discusión general” definido como un foro de carácter informal donde el alumnado puede intercambiar opiniones sobre cualquier asunto relacionado con el curso o sobre cualquier aspecto del temario, en el cual no hay entradas evidenciando con ello la falta de actividad y participación de los estudiantes y el foro “FAQ”, en el que los tutores/as introducen las dudas que les hacen llegar por correo los alumnos/as y que son cuestiones susceptibles de resultar de interés al resto del grupo.

En este caso, tan solo se observa una entrada al respecto de una duda conceptual por lo que no se evidencia ninguna dificultad por parte del alumnado.

En lo que respecta a las dificultades a las que se enfrenta el alumno *online* devenidas por el tutor y contempladas en el marco conceptual, tan solo se podría constatar que el tutor no anima ni participa en el foro del curso “Discusión general”.

Chat

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema dificultades de los estudiantes a partir del documento Doc4_Chat EIP-8.

Al inicio del Chat, el tutor/a establece las normas de funcionamiento del mismo explicitando normas de conducta y que las consultas al respecto de temario deben de remitirse por correo dadas las limitaciones de formato de esta herramienta en cuanto a inclusión del desarrollo de fórmulas matemáticas, de ahí que la usabilidad de esta herramienta quede limitada a cuestiones generales o procedimentales.

Las principales dificultades que evidencian los estudiantes en el chat del curso son procedimentales y al respecto de la metodología de estudio, así como de la dificultad de los contenidos y la falta de tiempo para abordarlo. El tutor responde con celeridad pero son muy pocos los alumnos/as que hacen uso de esta herramienta.

He empezado con este curso durante el mes pasado. Debido que he estado muy ocupado y los comienzos son más complicados, he tardado en ponerme al día con los test, pero ya he superado todos los que se pueden realizar hasta la fecha.

(EIP-8\Doc4_Chat EIP-8: 5)

En lo que respecta a las dificultades a las que se enfrenta el alumno *online* devenidas por el tutor y contempladas en el marco conceptual, no se evidencian en el chat, ya que el tutor da la bienvenida a los alumnos e interviene con premura para aclarar las cuestiones que plantean.

Interacciones por correo

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema dificultades de los estudiantes a partir del documento Doc5_Interacciones por correo EIP-8.

El problema que se evidencia con mayor relevancia, a partir de la frecuencia de codificación cualitativa, es la demora en iniciar el curso, así como el desconocimiento sobre la metodología y procedimientos a seguir, tal y como se muestra en la Figura 74.

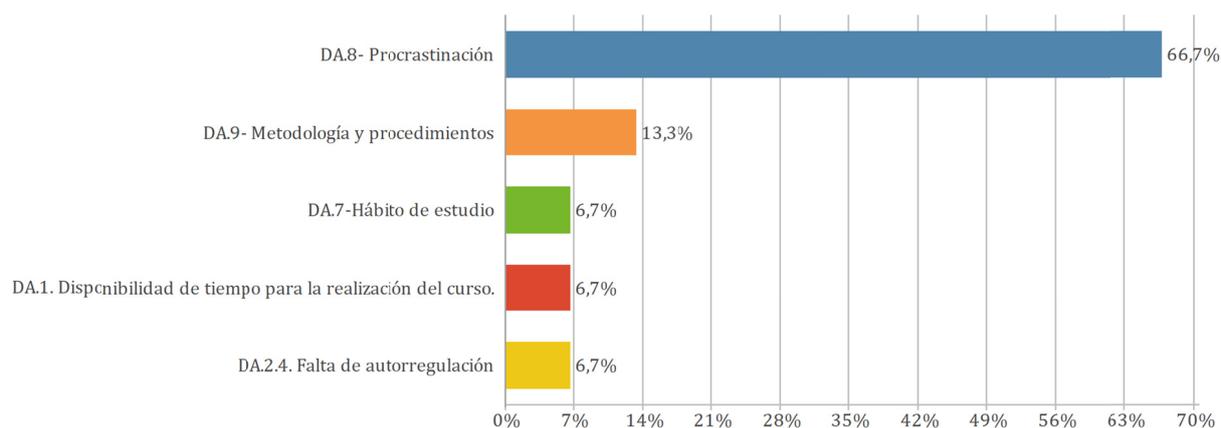


Figura 74 Dificultades del alumno/a -Correo-Caso EIP-8

Si bien, la procrastinación emerge como dificultad más relevante en las interacciones por correo, esto es debido al sistema de tutorización seguido en este curso y no a las manifestaciones de los estudiantes.

El tutor/a realiza un seguimiento exhaustivo del alumnado/a y en primera instancia comprueba el acceso y en caso de que no hayan accedido contacta con los alumnos/as para evidenciarlo y ofrecerles su ayuda.

En segunda instancia revisa que los alumnos/as avancen al ritmo establecido y en caso de que no lo hagan, trata de averiguar cuál es el motivo y si puede ayudarles para mejorar su avance, a lo que muy pocos alumnos contestan aunque con el transcurrir de las semanas y los contactos reiterados se van poniendo al día.

Sinceramente el retraso en el seguimiento del estudio ha sido por tener siempre excusas para no ponerme (entre los que incluyo por supuesto a mis hijos). Soy una persona muy entregada y con capacidad de aprendizaje pero lo que me cuesta es establecer la rutina que me lleve al éxito.

(EIP-8\Doc5_Interacciones por correo EIP-8: 255)

El desconocimiento sobre los procedimientos y metodologías a seguir se evidencia a través de consultas sobre cuestiones que se encuentran explicadas en la guía del alumno lo que constata que muchos de los estudiantes no dedicaron unos minutos a leerla o bien a ver los vídeos que se les facilitaron en los correos de bienvenida y que también incluye la guía.

Me gustaría que me informaran sobre la importancia que tiene cada tema en el examen, me ha comentado una compañera que cada tema tiene un porcentaje que va a determinar más o menos el número de preguntas que entrarán de ese tema en concreto.

(EIP-8\Doc5_Interacciones por correo EIP-8: 675)

Encuesta satisfacción

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema dificultades de los estudiantes a partir del documento Doc6_Encuesta EIP-8.

Destacar que, a través de la pregunta abierta de la encuesta se evidencia la falta de disponibilidad temporal y la falta de autorregulación para abordar la formación *online*:

Me habría gustado seguir más diligentemente el formato del curso (haber seguido los temas con la frecuencia esperada, es decir, uno por semana). Desconocía el formato online y funciona francamente bien.

(EIP-8\Doc6_Encuesta EIP-8: 3)

Evidenciar también, que el desconocimiento sobre los procedimientos y metodología del curso que se evidencia en las interacciones por correo y que pudiera deberse a no prestar atención e implicarse, se evidencia también en la encuesta, ya que tras la presentación del tutor y las numerosas comunicaciones que realiza de manera personalizada a cada alumno/a, llegado el final del curso se producen comentarios como el siguiente:

No tenía constancia de que tenía una tutora para mí.

(EIP-8\Doc6_Encuesta EIP-8: 3)

Entrevista en profundidad al tutor

Siguiendo el esquema definido en el análisis, se procede a analizar el tema dificultades de los estudiantes a partir del documento Doc7_Entrevista Tutor EIP-8.

Al respecto de los problemas de los alumnos/as a la hora de abordar el curso *online*, el tutor evidencia como más relevante la falta de disponibilidad temporal para abordar el curso, seguida por la falta de autorregulación y las expectativas en cuanto al esfuerzo y dedicación, tal y como se puede apreciar en la Figura 75 a partir de la frecuencia de codificación cualitativa.

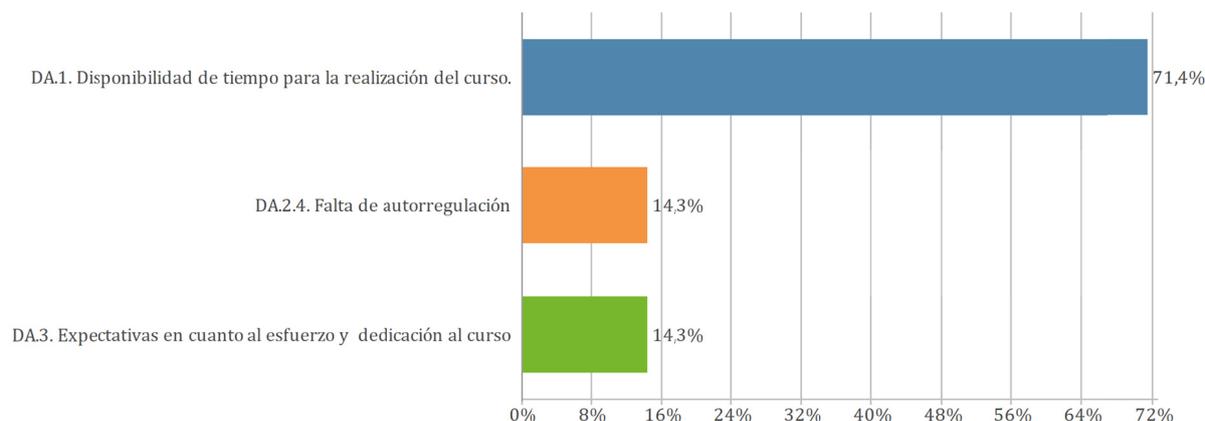


Figura 75 Dificultades del alumno/a -Entrevista-Caso EIP-8

El tutor evidencia que dado el perfil profesional de los estudiantes, su disponibilidad temporal es limitada. La mayoría son nuevos “fichajes” y autónomos, lo cual implica que deben de generar su cartera de clientes además de abordar la formación de bienvenida a la entidad y este curso, que les capacitará para trabajar de forma autónoma sin supervisión.

Son asesores independientes lo cual implica gestionar su cartera y les conlleva muchísimo tiempo con lo que tienen poco tiempo para dedicarle al estudio.

(EIP-8\Doc7_Entrevista Tutor EIP8: 22)

Van un poquitín retrasados ya que normalmente están iniciando la actividad profesional lo que les implica más trabajo para encontrar nuevos clientes.

(EIP-8\Doc7_Entrevista Tutor EIP-8: 31)

6.2.2.2. Las funciones del tutor/a

Al respecto de las funciones que el tutor/a realiza en este caso, se procede al análisis documental siguiendo con la misma estructura empleada en el tema anterior.

Guía del alumno

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema funciones del tutor/a a partir del documento Doc1_Guía alumno EIP-8.

La guía del alumno se incluye en la carpeta recursos de la plataforma teledocente y se hace referencia a ella en los correos de bienvenida y a la importancia de leerla antes de empezar el curso.

La estructura seguida y las funciones que cumple la guía del alumno se pueden observar en la Tabla 50.

Tabla 50 *Las funciones del tutor-Guía del alumno-Caso EIP-8*

Estructura	Función		
Introducción	Orientadora	Motivar y animar a los estudiantes	
Contenidos	Orientadora	Orientar ante las evaluaciones	
		Orientar sobre el esfuerzo y dedicación	
Metodología	Orientadora	Facilitar técnicas y metodologías de estudio	
Plataforma	Técnica	Introducir al estudiante en el entorno tecnológico	
		Facilitar instrucciones de navegación	
Duración y Calendario	Organizativa	Establecer la programación y calendario del curso	
Criterios de evaluación	Organizativa	Orientar ante las evaluaciones	
		Técnica	Facilitar medios de contacto: administradores de la plataforma
		Organizativa	Facilitar medios de contacto: tutorización y coordinación
Soportes	Académica	Facilitar medios de contacto: Dirección académica	

Anuncios

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema funciones del tutor/a a partir del documento Doc2_Anuncios EIP-8.

A través de la publicación de anuncios, el tutor/a comunica de forma general temas de interés sobre el curso, evidenciado con ello las funciones que realiza durante el desarrollo de la acción formativa y generando un registro que puede ser consultado en cualquier momento por el alumnado.

Al tratarse de un curso temporalizado, el tutor/a comunica a través de este medio la apertura de los diferentes temas, la disponibilidad de las actividades a entregar y la fecha límite para entregarlas, así como otras cuestiones de interés, por lo que algunas de estas comunicaciones se van repitiendo a lo largo del tiempo según la necesidad de comunicar de forma general y no particular la liberación de contenidos o la próxima fecha de entrega de determinada actividad.

Las publicaciones son de diversa índole cumpliendo con ello distintos objetivos y funciones tal cual se puede revisar en la Tabla 51.

Tabla 51 *Las funciones del tutor-Anuncios-Caso EIP-8*

Anuncio	Función	Acción
Bienvenida Institucional	Social	Dar la bienvenida a los estudiantes
	Técnica	Facilitar manual de uso del entorno
Bienvenida del tutor	Social	Dar la bienvenida a los estudiantes
	Social	Presentación del tutor
	Social	Facilitar medios de contacto
	Orientadora	Brindar ayuda
Disponibilidad actividades	Organizativa	Información sobre la liberación actividades según calendario
Recursos adicionales	Académica	Diseñar actividades formativas específicas
Fechas entrega	Organizativa	Programación y calendario del curso
Actualización materiales	Técnica	Incorporar y modificar materiales
Evaluación final	Administrativa	Comunicar fecha y detalles sobre la evaluación final
	Orientadora	Orientar ante las evaluaciones
Encuesta	Administrativa	Facilitar y animar a contestar la encuesta

Foros

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema funciones del tutor a partir del documento Doc3_Foros EIP-8.

En el foro “FAQ”, el tutor/a del curso publica las dudas académicas que le ha hecho llegar el alumnado a lo largo del curso. Con estas publicaciones el tutor realiza una función académica al compartir con todo el grupo las explicaciones y aclaraciones al respecto de los contenidos en cuanto a conceptos y desarrollo de problemas numéricos que de forma particular le han remitido por correo los alumnos/as. En este caso, tan solo se observa una entrada al respecto de una duda conceptual.

Chat

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema funciones del tutor/a a partir del documento Doc4_Chat EIP-8.

El chat se presenta como una herramienta de comunicación informal de ahí que el tutor exponga en la primera entrada unas normas de uso en cuanto a conducta y objetivos del mismo cumpliendo con ello con la función organizativa.

A través de esta herramienta, el tutor/a da la bienvenida a los estudiantes ejerciendo la función social, además de aclarar cuestiones sobre la organización, procedimientos y metodología del curso de forma rápida así como, orienta sobre el uso de las herramientas tecnológicas de la plataforma teledocente cumpliendo con la función técnica y la orientadora.

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema funciones del tutor/a a partir del documento Doc5_Interacciones por correo EIP-8.

A través de la herramienta correo interno es dónde se evidencian las acciones de atención personal que realiza el tutor/a hacia el alumno en particular, destaca la función orientadora, social y académica frente al resto de funciones descritas en el marco conceptual, como se muestra en la Figura 76 a partir de la frecuencia de codificación cualitativa.

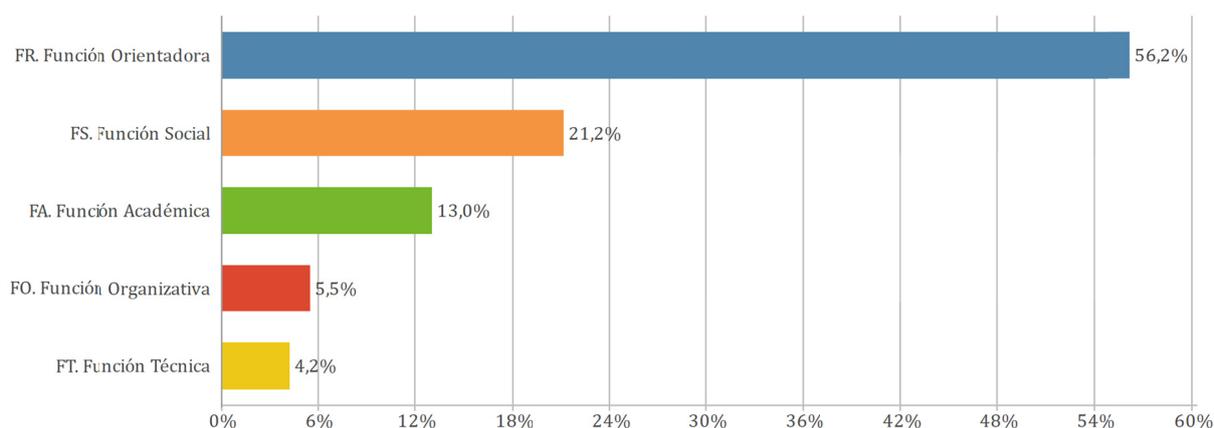


Figura 76 Funciones-Correo-Caso EIP-8

Las interacciones que se observan en este caso se pueden clasificar como *reactivas* ya que son aquellas acciones que se originan como respuesta a la solicitud o demanda de un alumno/a y las *proactivas* que son las acciones en las que el tutor actúa por iniciativa propia o en base al protocolo establecido según el modelo de tutorización establecido.

Las funciones que realiza el tutor bajo demanda del alumnado son en mayor medida las de aclaración de procedimientos y metodología a seguir y en menor instancia, la aclaración de dudas conceptuales, desarrollo de problemas numéricos, ampliación de contenidos y atención diversa a las necesidades particulares de los estudiantes.

Al tratarse de un curso *in-company*, la entidad facilita antes de la fecha del curso, el listado de alumnos para ser matriculados lo que permite que la coordinación y tutorización del curso les remita el correo de bienvenida a sus correos corporativos un día antes de empezar el curso, iniciando con ello, el protocolo de comunicación proactivo.

Las funciones y objetivos que cumplen las interacciones proactivas que realiza el tutor/a a través del correo interno se pueden revisar en la Tabla 52 y abordan diferentes funciones y objetivos.

Tabla 52 *Las funciones proactivas del tutor -Correo-Caso EIP-8*

Correo proactivo	Función	
Seguimiento acceso	Técnica	Instrucciones de acceso
	Social	Brindar ayuda Facilitar medios de contacto
Seguimiento inicial	Técnica	Instrucciones de acceso Aclaración sobre esfuerzo y dedicación
	Orientadora	Orientar sobre la programación y el calendario Orientar sobre metodología, procedimientos y organización
		Motivar y animar a los estudiantes para el trabajo Confirmar por escrito conversación telefónica
	Social	Brindar ayuda Facilitar medios de contacto
Seguimiento avance	Orientadora	Asesorar sobre el trabajo del estudiante y la calidad Informar al estudiante sobre sus progresos Motivar y animar a los estudiantes para el trabajo
		Organizativa
	Social	Brindar ayuda
Seguimiento final	Orientadora	Asesorar sobre el trabajo del estudiante y la calidad Informar al estudiante sobre sus progresos Orientar ante las evaluaciones
		Convocatoria evaluación
Resultado evaluación	Académica	Asegurarse de que los estudiantes alcanzan el nivel adecuado

Se realiza un seguimiento exhaustivo del acceso y avance del alumnado. Durante las primeras semanas de curso, si se detecta que algún estudiante no ha accedido a la plataforma, se le llama por teléfono y a posteriori se le remite un correo que resume las instrucciones comentadas a viva voz.

Tras nuestra conversación telefónica, solo quería que tuvieras por escrito los pasos a seguir para acceder al curso.

(EIP-8\Doc5_Interacciones por correo EIP-8: 80)

Con las entregas, programadas según el calendario, se actúa también proactivamente ya que si se acerca la fecha fin y se da el caso de que algunos estudiantes no han entregado la actividad se les comunica la fecha límite y se les anima a realizala dentro del plazo y en caso de que no lo hagan se les programa una recuperación de la actividad en cuestión.

Te hemos ampliado el plazo de entrega con el fin de que tengas la oportunidad de realizarla. Encontrarás la actividad en la herramienta "Exámenes" con el nombre "Recuperación Tarea 01" y podrás afrontarla hasta el próximo 04 de marzo.

(EIP-8\Doc5_Interacciones por correo EIP-8: 161)

Encuesta satisfacción

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema funciones del tutor/a a partir del documento Doc6_Encuesta EIP-8.

Al respecto de las funciones del tutor, en las preguntas abiertas de la encuesta de satisfacción, los estudiantes evidencian la función organizativa y orientadora al denotar su satisfacción ante la organización y la atención recibida.

Este curso está muy bien organizado, ante cualquier duda te responden con rapidez y además te mandan mensajes de ánimo, lo cual es de agradecer. Estoy muy satisfecha con el curso. Gracias.

(EIP-8\Doc6_Encuesta EIP-8: 3)

Entrevista en profundidad al tutor

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema funciones del tutor/a a partir del documento Doc7_Entrevista Tutor EIP-8.

En la entrevista al tutor/a, y en base a la frecuencia de codificación cualitativa, emerge como más relevante la función orientadora dado el modelo tutorial que se sigue, seguida por la función técnica y la académica, tal y como se puede apreciar en la Figura 77.

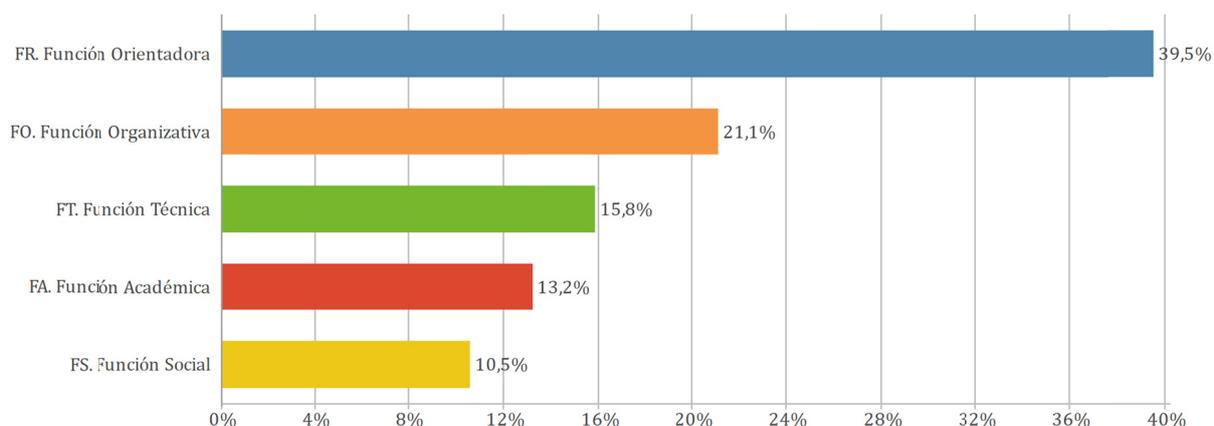


Figura 77 Funciones -Entrevista-Caso EIP-8

A través de su discurso, el tutor/a del curso evidencia las acciones que realiza en su trabajo diario y que en mayor medida son del tipo orientador dado que se realiza un seguimiento exhaustivo del avance y trabajo del estudiante dándole indicaciones y pautas de cómo aumentar su rendimiento, orientaciones técnicas y metodológicas de estudio y animándolo y motivándolo para que se focalice en el curso, tal y como se pueden revisar en la Tabla 53.

Tabla 53 *Las funciones del tutor -Entrevista-Caso EIP-8*

Función	Acción
Orientadora	Motivar y animar a los estudiantes para el trabajo Orientar sobre metodología, procedimientos y organización Informar a los estudiantes sobre su progresos
Organizativa	Establecer la programación y calendario del curso Realizar las tareas administrativas propias del proyecto
Técnica	Incorporar y modificar materiales Gestionar las herramientas del entorno tecnológico Introducir al estudiante en el entorno tecnológico
Académica	Diseñar actividades específicas Asegurarse de que el estudiante alcanzan el nivel adecuado Dar información, extender, clarificar, explicar los contenidos
Social	Controlar y evitar el aislamiento y la sensación de soledad Dar la bienvenida a los estudiantes

El tutor/a del curso evidencia la carga de trabajo que tienen los estudiantes y cuanto necesario se hace tener un contacto directo con ellos y estar pendiente de recordarles las entregas, animarles y que no abandonen.

Su labor profesional les lleva muchísimo tiempo en el día, muchísimas horas y todos agradecen una llamada de inicio del curso de 20-25 minutos, la primera llamada en la cual les doy todas las pautas del curso y les ahorro en ese tiempo de leerse la guía del alumno donde se les explicamos todo... esa llamada ya les permite conocernos a nosotros, al equipo, saber que estamos aquí y establecer un contacto directo, seguida de un email de inicio explicativo para que no se pierda nada o se les olvide y luego semanalmente les motivamos, les damos ánimos, les recordamos las cosas que tienen que hacer.

(EIP-8\Doc7_Entrevista Tutor EIP-8: 56 - 56)

6.2.2.3. Las competencias del tutor/a

Al respecto de las competencias que evidencia el tutor/a en su trabajo diario, se procede al análisis documental de los datos de este caso.

Guía del alumno

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema competencias del tutor/a a partir del documento Doc1_Guía alumno EIP-8.

La guía del alumno es un documento estructurado y formal, que se incluye en el apartado de recursos y se remite al alumno en el correo de bienvenida, en el que no se evidencia ninguna competencia por parte del tutor/a dada la estructuración, formalismo y que no evidencia ninguna acción siendo simplemente un manual de uso que tan solo trata de anticiparse, reconocer y satisfacer las necesidades de los alumnos/a en cuanto al acceso, navegación, metodología, evaluación y forma de contactar con el equipo de tutorización.

Anuncios

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema competencias del tutor/a a partir del documento Doc2_Anuncios EIP-8.

La publicación de anuncios es una forma de comunicación por parte del tutor al grupo en general, de manera que, a través de este medio, tan solo se puede evidenciar la capacidad de emitir mensajes claros y convincentes pero no acciones concretas que evidencien una competencia en sí, ahora bien, el tutor/a sí puede tratar de transmitir los valores que le guían y el espíritu general que orienta, dirige y motiva al equipo de tutores y profesores del curso *online*.

Al contrario que en la guía del alumno, donde el lenguaje era formal e impersonal, en los anuncios publicados el tutor/a trata, a través de su palabras, de transmitir al grupo de estudiantes las directrices que guiarán las interacciones, gestión y tutorización de la actividad formativa mostrándose cercano y cordial:

Tenemos el placer de daros la bienvenida a esta edición in-company del curso de Agente Financiero Europeo para profesionales.

(EIP-8\Doc2_Anuncios EIP-8: 2)

Un afectuoso saludo y buen comienzo de semana.

(EIP-8\Doc2_Anuncios EIP-8: 2)

Foros

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema competencias del tutor/a a partir del documento Doc3_Foros EIP-8.

Al igual que ocurría en la guía del alumno, en el caso del foro FAQ, las comunicaciones son formales y funcionales, se expone una pregunta o duda y se resuelve de manera clara y concisa por lo que no se evidencia ninguna competencia por parte del tutor de las descritas en el marco conceptual que guía el presente estudio.

Chat

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema competencias del tutor/a a partir del documento Doc4_Chat EIP-8.

A través de mensajes claros y concisos el tutor/a del curso responde a las consultas que los alumnos van registrando, sin mayor relevancia que un lenguaje respetuoso y educado evidenciando con ello la competencia comunicación y orientación al servicio con su disponibilidad para ayudar y responder a las solicitudes de los alumnos/as con rapidez.

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema competencias del tutor/a a partir del documento Doc5_Interacciones por correo EIP-8.

Es a través de las interacciones por correo dónde el tutor/a puede evidenciar en mayor medida el *cómo* presta o comunica las acciones o funciones que realiza, ya que en la mayoría de los casos se trata de una interacción directa y personal con el alumno/a.

Al respecto de las competencias en autogestión emerge en las interacciones por correo la adaptabilidad al gestionar las peticiones de los alumnos de adelantar materiales y actividades a la programación establecida o bien flexibilizar las entregas y facilitar recuperaciones.

Al respecto de las competencias sociales y en base a la frecuencia de codificación cualitativa, destaca la orientación al servicio, la empatía y la comunicación frente al resto de competencias, tal y como se muestra en la Figura 78.

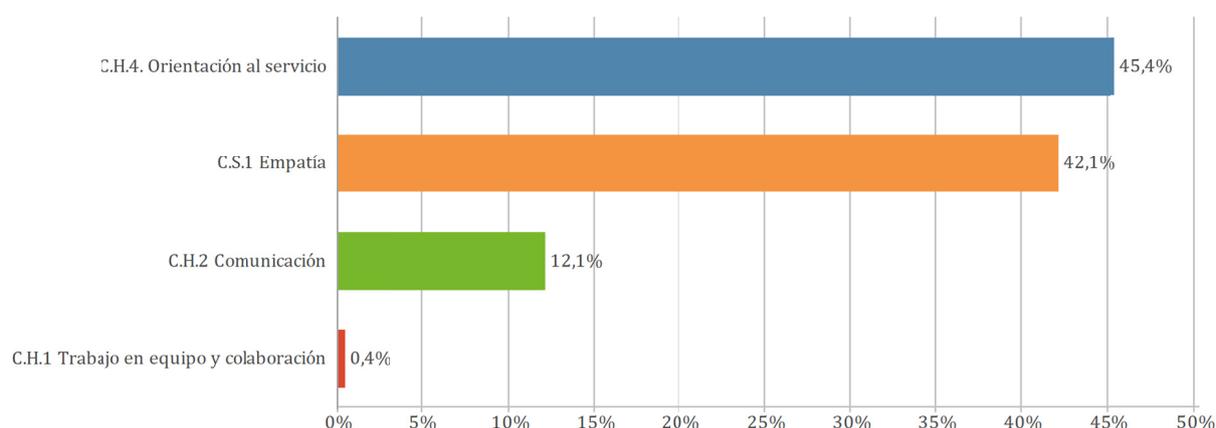


Figura 78 Competencias sociales-Correo-Caso EIP-8

La dificultad al explorar las competencias que moviliza el tutor/a en su trabajo diario está, en que en la mayoría de los casos, no dejan de ser intenciones transmitidas a través de palabras y no hechos observables, se requiere entonces, no solo el plasmar la evidencia que no es otra cosa que palabras escritas en un correo, sino de contrastar que esa intención supone una acción en sí o bien es percibida y registrada por el alumno/a como un “buen hacer” o competencia.

Tal y como se muestra en la Tabla 54 se han registrado las evidencias más relevantes que emergen de los datos para relacionarlas con las competencias del marco conceptual que guía este estudio y, a continuación, contrastarlas con la acción en sí o la corroboración por parte del alumno/a o la propia respuesta del tutor/a.

Tabla 54 Competencias del tutor-Correo-Caso EIP-8

Competencia	Evidencia tutor	Constatación	
Orientación al servicio	Muestra disponibilidad	<i>Hay que sacar un poquito de tiempo para todo, así que... voy a intentar guiarte con lo que nos pides...</i> (EIP-8\Doc5_Interacciones por correo EIP-8: 240)	<i>Creo que para mí, sería muy bueno que me hicierais una planificación de estudio más concreta.</i> (EIP-8\Doc5_Interacciones por correo EIP-8: 256)
	Se anticipa a las necesidades del grupo	<i>Al recibir varias peticiones vuestras, hemos decidido abrir el Simulador Agregado 4 para todos los alumnos del curso, así podéis ir practicando de cara el Examen Final.</i> (EIP-8\Doc5_Interacciones por correo EIP-8: 610 - 610)	<i>Me pongo en contacto para pedirles si podrían abrirme el simulador del tema 1 al 24 para poder ir practicando modelos reales de examen lo antes posible.</i> (EIP-8\Doc5_Interacciones por correo EIP-8: 615)
	Brinda ayuda	<i>Espero haberte ayudado y si necesitas cualquier cosa adicional, no dudes en contactarme.</i> (EIP-8\Doc5_Interacciones por correo EIP-8: 928)	<i>Muchas gracias por la información del resultado del examen y gracias también por la disponibilidad durante todo el curso.</i> (EIP-8\Doc5_Interacciones por correo EIP-8: 933)
Empatía	Se pone en el lugar de estudiante	<i>Hemos vuelto a publicar la Tarea 3 con el archivo adjunto. Gracias por el aviso y disculpa las molestias.</i> (EIP-8\Doc5_Interacciones por correo EIP-8: 414)	<i>Me gustaría saber dónde está el PDF adjunto en la tarea 3, ya que no lo encuentro.</i> (EIP-8\Doc5_Interacciones por correo EIP-8: 418)
	Se interesa por las cosas que preocupan al estudiante	<i>Imaginando la época difícil que acabas de pasar con el pequeño hospitalizado, da muchísima alegría saber que ya se encuentra en casa!!! Ahora toca darle mucho cariño y que se recupere del todo.</i> (EIP-8\Doc5_Interacciones por correo EIP-8: 188)	<i>El motivo ha sido el trabajo y tener a mi hijo de 2 años hospitalizado. Ya le han dado el alta este lunes.</i> (EIP-8\Doc5_Interacciones por correo EIP-8: 198)
	Muestra preocupación	<i>Nos preocupa el retraso que acumulas en el curso.</i> (EIP-8\Doc5_Interacciones por correo EIP-8: 444)	<i>Gracias por estar pendientes. Sí, me he retrasado de nuevo estas últimas semanas. Me pongo ahora otra vez, para intentar ponerme al día de nuevo.</i> (EIP-8\Doc5_Interacciones por correo EIP-8: 456)
Comunicación	Muestra cercanía	<i>Por cierto, no hay nada que disculpar, ¡para eso estamos! Envíanos todas las consultas que tengas y te ayudaremos encantados.</i> (EIP-8\Doc5_Interacciones por correo EIP-8: 219)	<i>Para ponerme al día, hasta donde tengo que hacer? Muchas gracias, y disculpad las molestias.</i> (EIP-8\Doc5_Interacciones por correo EIP-8: 224)

La forma y manera de comunicar a través de los correos es fundamental y es el medio a través del cual el tutor puede evidenciar sus competencias hacia el alumnado de un curso *online*.

El tutor/a muestra su disponibilidad para ayudar a un estudiante ante la solicitud de un plan personal de estudio. Trata de anticiparse a lo que puede ser una necesidad general al liberar un test antes de la fecha prevista en el calendario y que en principio tan solo han solicitado algunos alumnos. En todas sus comunicaciones se muestra cercano y brinda su ayuda.

Se preocupa activamente por el deficiente avance de algunos estudiantes y se pone a su disposición. Solicita disculpas ante un error de configuración y se interesa por los problemas y situaciones sobrevenidas mostrando su cercanía e interés y apoyando al estudiante para reencauzarlo.

En todas las comunicaciones se muestra cercano y afable, tratando de aliarse con el estudiante para que este se abra y le permita orientarlo y guiarlo para que consiga superar el curso con éxito.

Encuesta satisfacción

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema competencias del tutor/a a partir del documento Doc6_Encuesta EIP-8.

A través de las preguntas abiertas de la encuesta, uno de los alumnos que aportaron comentarios, evidencia que se ha sentido apoyado y atendido por el tutor/a confirmando con ello la competencia orientación al servicio y comunicación.

Ante cualquier duda te responden con rapidez y además te mandan mensajes de ánimo, lo cual es de agradecer.

(EIP-8\Doc6_Encuesta EIP-8: 3)

Entrevista en profundidad al tutor

Siguiendo el esquema definido en el análisis, se procede a analizar el tema competencias del tutor/a a partir del documento Doc7_Entrevista Tutor EIP-8.

El tutor evidencia a través de su discurso y al respecto de las competencias de autogestión, que es la adaptabilidad, seguida por la orientación al logro las competencias que tienen mayor relevancia, tal y como se puede apreciar en la Figura 79 a partir de la frecuencia de codificación cualitativa de los datos.

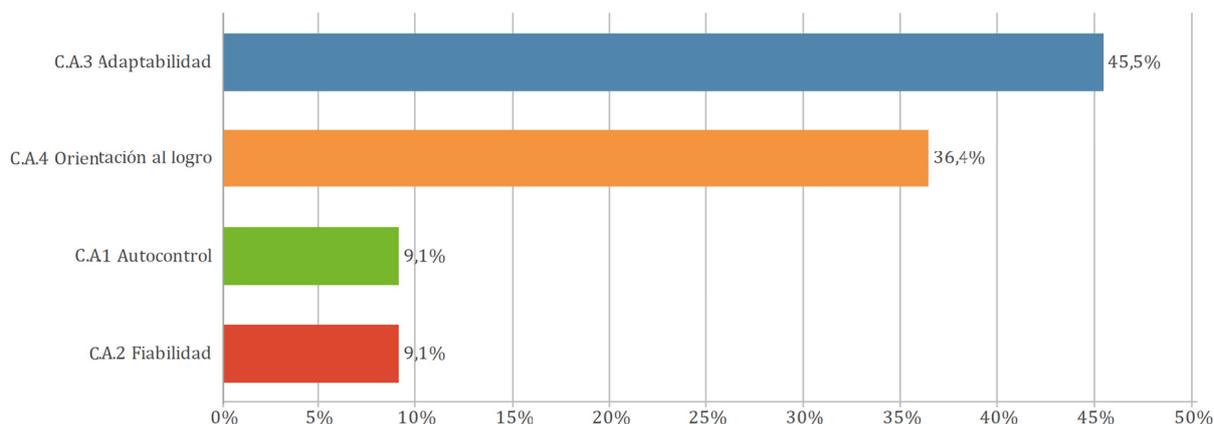


Figura 79 Competencias autogestión-Entrevista-Caso EIP-8

Al respecto de las competencias sociales, el tutor destaca con sus palabras la importancia de la comunicación como base del proceso de tutorización y como medio para mostrar el resto de habilidades y competencias tales como la orientación al servicio al estar pendiente de la eficiente organización del curso y del correcto avance de los estudiantes, así como la empatía hacia las circunstancias particulares de cada alumno/a y el trabajo en equipo y colaboración con el grupo de profesionales con los que trabaja en el desarrollo y gestión de la actividad formativa, tal y como se muestra en la Figura 80 a partir de la frecuencia de codificación cualitativa de la entrevista en profundidad.

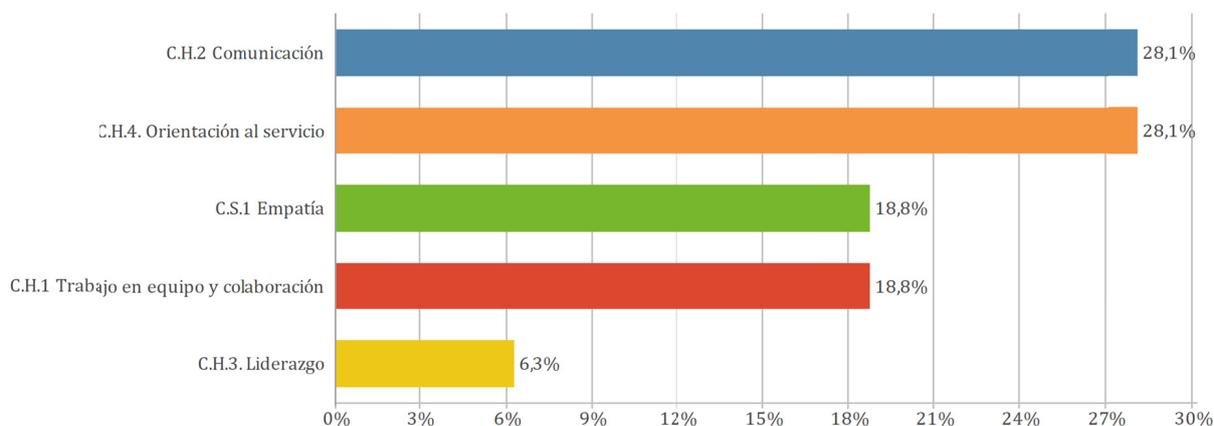


Figura 80 Competencias sociales-Entrevista-Caso EIP-8

En la Tabla 55 se pueden observar algunas de las evidencias extraídas del discurso del participante que a partir de sus vivencias, experiencias y anécdotas ilustran la importancia de las competencias en su labor diaria.

Tabla 55 Competencias del tutor-Entrevista-Caso EIP-8

Competencia	Evidencia
Autocontrol	<i>Llamadas que la respuesta no ha sido favorable, por ejemplo el alumno estaba muy desmotivado y aparte estaba muy agobiado por nuestras comunicaciones. Cada persona tiene unas características y este alumno, un caso concreto que tuve estaba muy, muy agobiado. (EIP-8\Doc7_Entrevista Tutor EIP-8: 128)</i>
Fiabilidad	<i>El Top Ten de la clase que tenía la carrera, tenía estudios previos y lo tenía todo y suspendió el examen y la recuperación. Quedó desencantado con él mismo, no con nosotros que se matriculó otra vez en el curso y aprobó a la primera. (EIP-8\Doc7_Entrevista Tutor EIP-8: 130)</i>
Adaptabilidad	<i>Te adaptas estrictamente a cada uno en particular, lo que necesita o su situación, si tiene una situación que a lo mejor tiene que ir más lento que los demás te adaptas a su ritmo. (EIP-8\Doc7_Entrevista Tutor EIP-8: 134)</i>
Orientación al logro	<i>A ver cómo puedo mejorar los aspectos que comentan los alumnos. (EIP-8\Doc7_Entrevista Tutor EIP-8: 88)</i>
Empatía	<i>El chico me comunicó que estaba en casa, que había tenido un accidente y que hacía ya un año que estaba esperando para un trasplante y mi empatía hacia él era de que.... había días, que lo digo y me emociono, que te da ganas hasta de llorar de ver la situación y el chico, como se implicaba, como.... y aprobó a la primera y sacó nota con excelentes (EIP-8\Doc7_Entrevista Tutor EIP-8: 138)</i>
Trabajo en equipo	<i>En el equipo de trabajo nos coordinamos para actualizar todo lo que son los contenidos. (EIP-8\Doc7_Entrevista Tutor EIP-8: 84)</i>
Comunicación	<i>Todas las semanas una comunicación por lo menos para que sepan que estás ahí, que les animas que tienen ayuda que no están solos y que pueden hacerlo que depende de ellos. (EIP-8\Doc7_Entrevista Tutor EIP-8: 158)</i>
Liderazgo	<i>Para decirles confía en ti mismo, confía en ti mismo y no dudes tanto de ti. (EIP-8\Doc7_Entrevista Tutor EIP-8: 148)</i>
Orientación al servicio	<i>Los alumnos que no van como sería lo oportuno para superar el curso, dedicas más tiempo, más esfuerzo y más comunicaciones, intentas siempre estar a su lado para que no se desmotiven y te requiere un poquito más de labor que a los otros que van solos prácticamente. (EIP-8\Doc7_Entrevista Tutor EIP-8: 158)</i>

La competencia trabajo en equipo es destacada por el tutor/a al evidenciar que se requiere de una colaboración activa por parte de todos para buscar la mejora continuada y que el resultado de la edición sea excelente.

El equipo es casi que tu familia porque los necesitas a diario, de ya para ya, y te responde. Yo creo que estamos todos en la misma situación y nos apoyamos mutuamente unos en otros porque si no sería imposible gestionar todo este volumen de alumnos. (EIP-8\Doc7_Entrevista Tutor EIP-8: 140)

Presentamos la encuesta al equipo de trabajo y decidimos como poder mejorar nuestro trabajo, nuestra organización nuestra plataforma, todo lo que se requiera. (EIP-8\Doc7_Entrevista Tutor EIP-8: 88)

Siguiendo el esquema definido en el análisis, se procede a analizar el tema competencias del tutor/a a partir del documento Doc8_Cuestionario Tutor EIP-8.

A través del cuestionario de valoración de competencias, el tutor/a de este caso evidencia la importancia que les otorga su trabajo diario, considerando el autocontrol, la adaptabilidad, la empatía, el trabajo en equipo, la comunicación y el desarrollar a los demás como indispensables, tal y como se puede apreciar en la Figura 81.

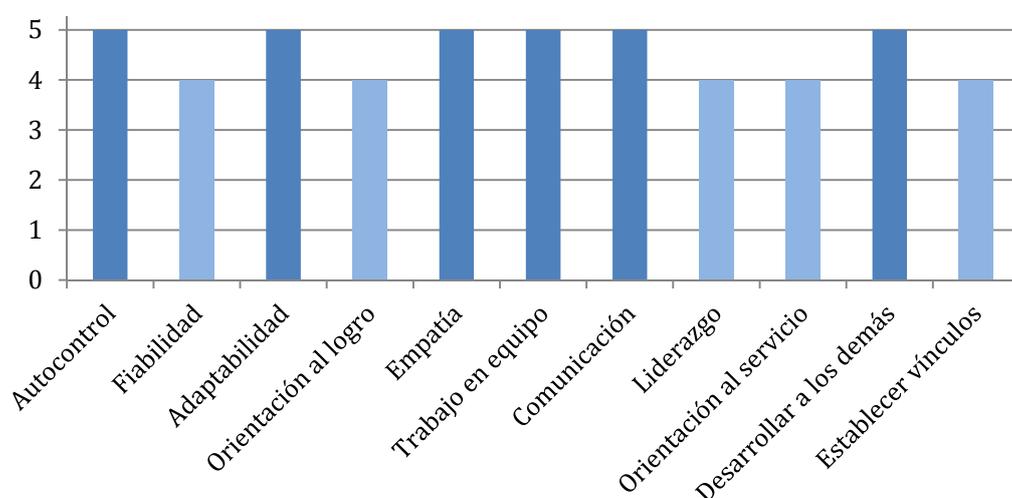


Figura 81 Valoración competencias por parte del tutor-Caso EIP-8

6.2.2.4. Conclusiones caso EIP-8

Como conclusión al análisis de este caso, se procede a responder las preguntas de investigación planteadas en este trabajo:

P.2. ¿A qué dificultades se enfrentan los estudiantes y cómo afecta al proceso de tutorización?

Al respecto de las dificultades devenidas por el tutor/a, no se observan, tan solo cabría destacar que si bien las interacciones a través del foro y del chat no son relevantes, sí las comunicaciones personales de seguimiento a través del correo pudiendo ser hasta excesivas, dado que el estudiante recibe también presión por parte de sus supervisores para finalizar el curso con éxito.

En lo referente a las dificultades devenidas por el propio alumno, cabría diferenciar entre las acciones preventivas que tratan de adelantarse a los posibles problemas y que se constatan

en la guía del alumno (Doc1), los anuncios (Doc2) y en el foro (Doc3) de las dificultades que realmente se evidencian por el alumnado o por el tutor en las interacciones de tutorización realizadas a través del chat (Doc4), por correo (Doc5), en la encuesta de calidad (Doc6) o por el tutor en la entrevista en profundidad (Doc7). Así pues, se excluyen los tres primeros documentos a la hora de triangular los datos ya que no son realmente evidencias de las dificultades de los estudiantes sino acciones de prevención.

Destacan en el análisis, la demora en iniciar el curso, así como, la disponibilidad temporal para abordarlo y el desconocimiento de la metodología y procedimientos definidos, tal y como se puede apreciar en la Figura 82.

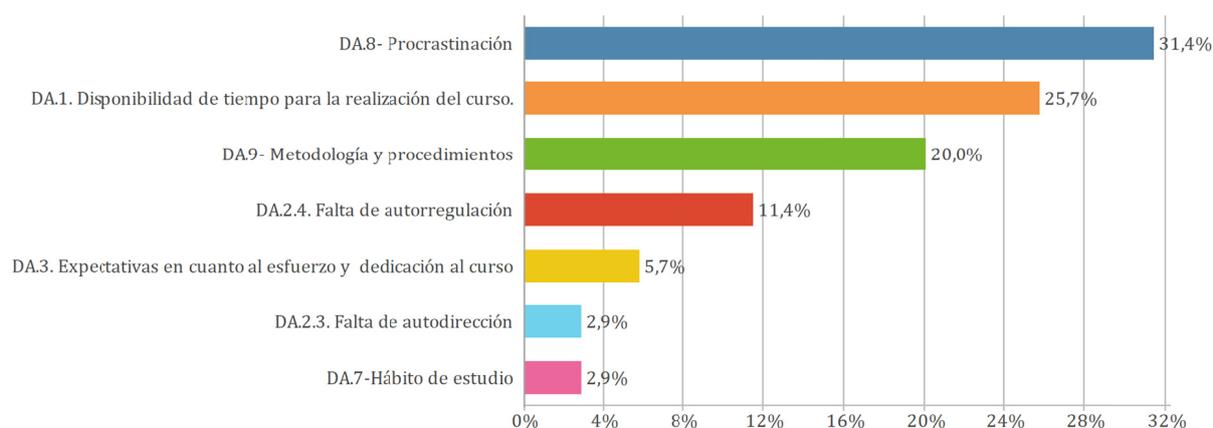


Figura 82 Dificultades de los estudiantes-Triangulación-Caso EIP-8

Ante un curso programado, en la que todas las semanas se liberan contenidos y cuya fecha fin es inamovible, pues está sujeta a un convenio de formación con la entidad contratante, el que el alumno/a demore su inicio implica que los temas a trabajar se le van acumulando y que hay un punto de no retorno en el que ya no podrá cumplir con todos los objetivos fijados y más cuando se trata de profesionales con poca disponibilidad de tiempo y con obligaciones familiares que atender y situaciones imprevistas que se pueden presentar en cualquier momento.

Esta falta de disponibilidad temporal se evidencia también al no haber dedicado un mínimo de tiempo a leer la guía del alumno y entender los procesos y metodología recomendados. Todo ello conlleva que ante un modelo de tutorización proactivo como el seguido en este curso, el tutor/a focalice sus esfuerzos iniciales en conseguir que todos los estudiantes accedan al curso en primera instancia, a través de correos y llamadas y que luego, insista en que lleven un ritmo de trabajo adecuado a la programación a través de comunicaciones motivadoras y de seguimiento, incrementado con ello su función orientadora y de seguimiento.

P.3. ¿Qué actividades y acciones se realizan durante el proceso de tutorización y por qué se llevan a cabo?

Al triangular los datos respecto de las funciones que el tutor/a realiza en el caso destaca la función orientadora, la social y la académica frente al resto, (Figura 83).

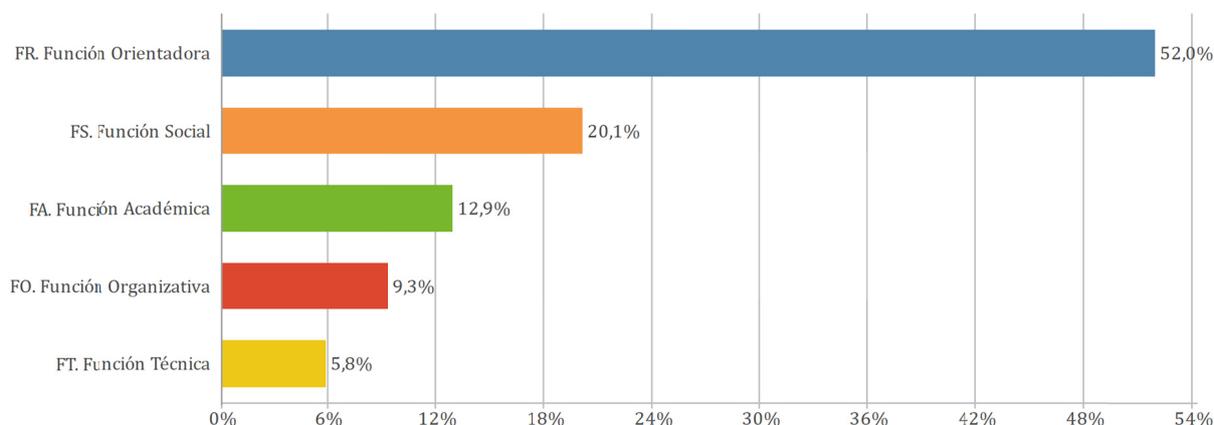


Figura 83 Funciones-Triangulación-Caso EIP-8

Al respecto de la función orientadora que realiza el tutor/a de este caso, destaca el informar al estudiante sobre sus progresos, motivar y animar a los estudiantes para el trabajo y facilitar técnicas y metodologías de estudio con el fin de ayudarlo a superar el curso *online*, tal y como se puede apreciar en la caso Figura 84.

Sistema de códigos	Doc1_...	Doc2_...	Doc3_...	Doc4_...	Doc5_...	Doc6_...	Doc7_...	SUMA
▼ FUNCIONES								0
▼ FR. Función Orientadora						1		1
> FR.1 Asesorar sobre el trabajo del estudiante y la calidad del	1				1			10
> FR.2 Informar al estudiante sobre sus progresos.				1	1			187
> FR.3 Facilitar técnicas y metodologías de estudio.		1		1				19
> FR.4 Orientar ante las evaluaciones.	1	1						13
> FR.5 Asegurarse de que el alumnado avanza a buen ritmo.								1
> FR.6 Motivar y animar a los estudiantes para el trabajo.		1			1	1	1	69
> FR.7 Ayudar a superar las eventuales dificultades.								3
Σ SUMA	7	6	0	5	268	2	15	303

Figura 84 Función orientadora-Caso EIP-8

Al respecto de la función social que realiza el tutor/a de este caso (Figura 85), destaca el controlar y evitar el aislamiento y la sensación de soledad del alumnado al recibir comunicaciones periódicas por parte del tutor/a a través de anuncios y correos y ser un objetivo prioritario para el tutor de este caso.

Sistema de códigos	Doc1_...	Doc2_...	Doc3_...	Doc4_...	Doc5_...	Doc6_...	Doc7_...	SUMA
▼ FUNCIONES								0
▼ FS. Función Social								0
> FS.1 Dar la bienvenida a los estudiantes.		1		1				4
> FS.2 Animar y estimular la participación.								0
> FS.3 Integrar y conducir las intervenciones.								0
> FS.4 Proponer actividades para facilitar el contacto entre los								0
> FS.5 Dinamizar la acción formativa y el trabajo en red.								0
> FS.6 Controlar y evitar el aislamiento y la sensación de soledad	1	1			1		1	113
Σ SUMA	2	9	0	1	101	0	4	117

Figura 85 Función social-Caso EIP-8

Al respecto de la función académica que realiza el tutor/a de este caso (Figura 86), destaca el asegurarse de que los estudiantes alcanzan el nivel adecuado, seguido por brindar retroalimentación constante y rápida así como facilitar actividades específicas para que puedan recuperar las que no realizaron según la programación establecida.

Sistema de códigos	Doc1_...	Doc2_...	Doc3_...	Doc4_...	Doc5_...	Doc6_...	Doc7_...	SUMA
▼ FUNCIONES								0
▼ FA. Función Académica								0
▼ FA.1. Dar información, extender, clarificar, explicar los conte		■			■		■	6
FA.1.1- Información de interés con el área de estudio								0
FA.2 Brindar retroalimentación constante y rápida a los estudia			■	■	■	■	■	15
FA.3 Asegurarse de que los estudiantes alcanzan el nivel adecua				■	■		■	43
FA.4 Diseñar actividades formativas específicas					■		■	11
FA.5 Resumir los debates y las aportaciones de los estudiantes.								0
Σ SUMA	0	3	0	4	62	1	5	75

Figura 86 Función académica-Caso EIP-8

P.4. ¿Qué competencias destacan en el trabajo de tutorización?

Emerge del análisis realizado con mayor relevancia las competencias: orientación al servicio, empatía y comunicación, tal y como se puede apreciar en la Figura 87.

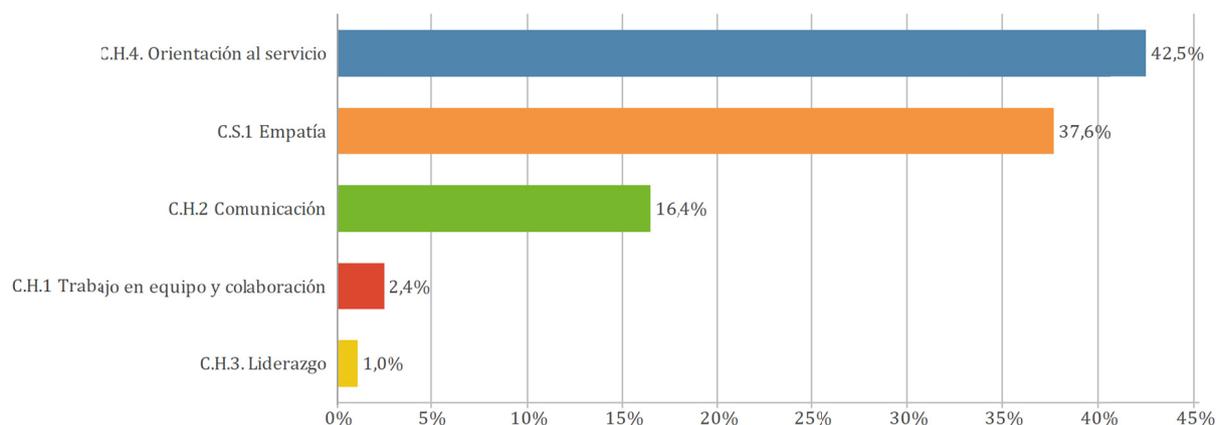


Figura 87 Competencias-Triangulación-Caso EIP-8

Es a través de las interacciones por correo dónde el tutor/a evidencia en mayor medida su orientación al servicio ofreciendo su ayuda para cualquier problema que le pueda surgir al alumno/a; su empatía transmitiendo calidez y cercanía, alegrándose del avance del alumno y felicitándolo o bien, preocupándose e interesándose por su deficiente avance y todo ello a través de comunicaciones claras y convincentes.

P.5 ¿Qué competencias son más valoradas por el tutor online en el proceso de tutorización?

En el cuestionario cumplimentado por el tutor/a que se expone en apartados anteriores (Figura 81), el tutor considera indispensables el autocontrol, la adaptabilidad, la empatía, el

trabajo en equipo, la comunicación y el desarrollar a los demás, siendo el resto de competencias importantes pero no indispensables.

Se confirma, al triangular el cuestionario, la entrevista y el análisis documental que la orientación al servicio, la empatía y la comunicación son, según el análisis realizado, las competencias clave en el proceso de tutorización en este caso.

P.6. ¿Cómo y de qué manera se interrelacionan el modelo de tutorización, las competencias del tutor y la percepción en la calidad de un curso *online*?

La calidad de un curso *online* se evalúa, de forma general, a partir de las encuestas de satisfacción cumplimentadas por los estudiantes al término de la acción formativa.

Al respecto de las encuestas de satisfacción y con el fin de poder comparar los diferentes modelos de encuestas que se aplican en los casos estudio, se procede a agrupar los diferentes ítems de la encuesta extensa del CFP en las tres categorías que se abordan en la encuesta sencilla promediando los diferentes indicadores tal cual se explicita en la Tabla 36 vista en los apartados anteriores, pudiendo así comparar la media de los ítem que evalúan la tutorización, la organización de curso y la satisfacción final del estudiante con el resto de casos, no teniendo en cuenta la percepción que tiene el alumno sobre la formación *online*.

Así pues, los resultados cuantitativos de la encuesta de satisfacción afecta a este caso serían los indicados en la Tabla 56.

Tabla 56 *Resultados encuesta adaptada Caso EIP-8*

Enunciados de las preguntas	Valoración
A. Tutorización	9,6
B. Organización	8,7
C. Satisfacción	8,9

Este medio de evaluación tiene limitaciones destacables como pueda ser la tasa de participación que en algunos casos no llega a ser representativa del total de participantes o el no tenerse en cuenta la motivación que ha llevado a los estudiantes a realizar la formación.

Dadas las cuestiones comentadas, se hace necesario buscar otro medio de contraste al respecto de la calidad de la actividad formativa y siempre que se establezca un sistema de evaluación coherente con la adquisición de competencias definidas, la tasa de aprobados puede ser un medio de constatar la calidad en el proceso de enseñanza aprendizaje, así como la tasa de abandono puede ser un indicador adecuado para medir la idoneidad del proceso de tutorización.

A partir de estas consideraciones y de los resultados del análisis realizado, se puede establecer las interrelaciones entre las funciones y competencias del tutor y la percepción en la calidad de un curso *online* sin dejar de lado las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes y que en cierta forma incidirán en los resultados del curso.

Así pues, el modelo tutorial seguido en este caso se define como proactivo y focalizado en una atención personalizada hacia el alumno/a, buscando adelantarse y prevenir las posibles dificultades a las que se enfrentan los alumnos de formación *online* a través de acciones preventivas y, sobre todo, de un seguimiento exhaustivo de la evolución del estudiante con el fin de que consiga superar el curso con un alto grado de satisfacción.

Las interrelaciones que han emergido del análisis de este caso entre el modelo de tutorización, las competencias del tutor y la percepción en la calidad de un curso *online* se pueden observar en la Figura 88.

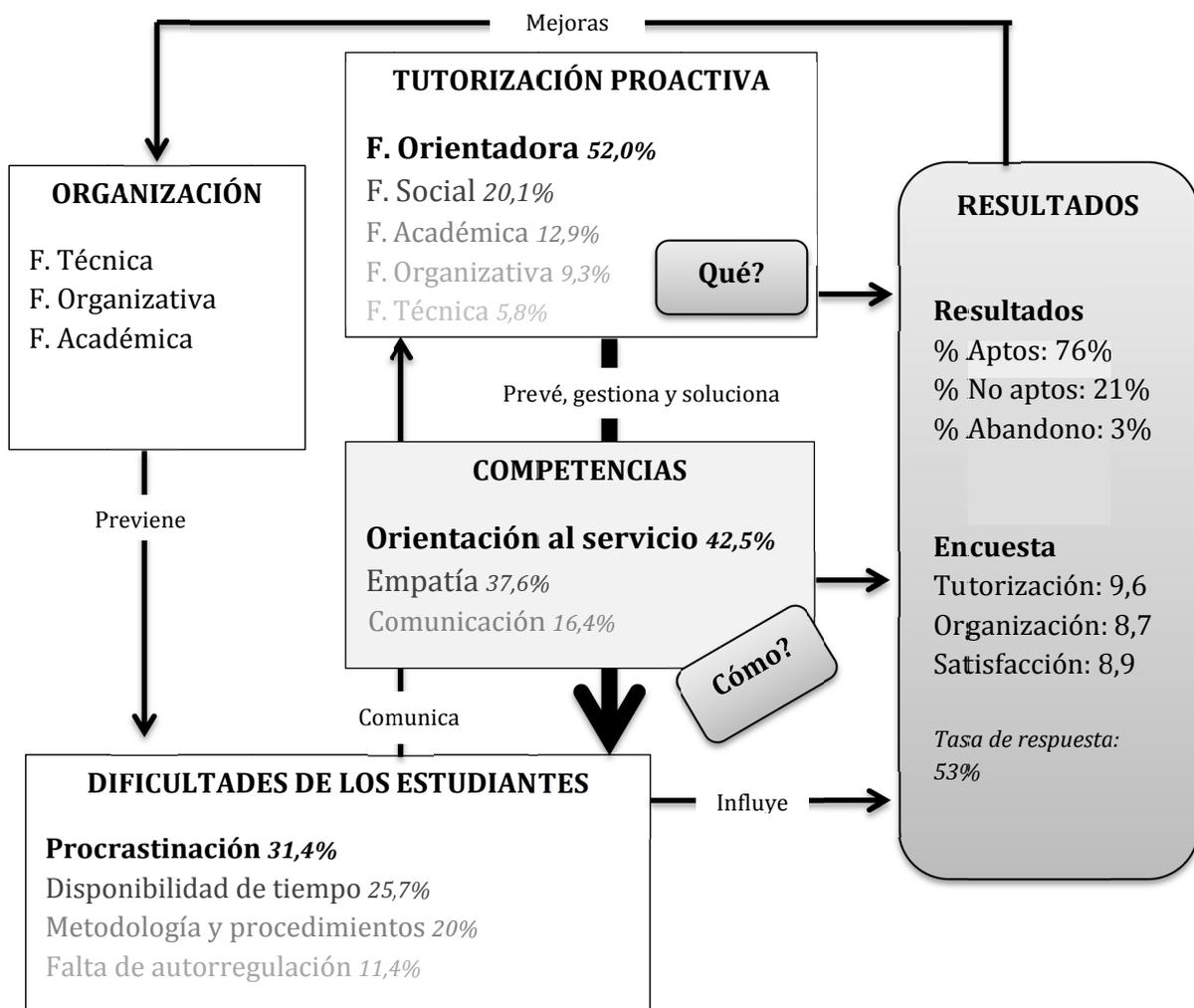


Figura 88 Interrelaciones del modelo tutorial-Caso EIP-8

Como conclusión de este caso indicar que, el modelo tutorial seguido aborda la fase de prevención al diseñar la guía del alumno en la que se le facilitan instrucciones de acceso y navegación del entorno tecnológico, así como sobre la metodología y procedimientos a seguir, si bien no evita los problemas al respecto del desconocimiento de estas últimas cuestiones ya que los alumnos no dedican tiempo a revisarla. Se establece el calendario del curso con el fin de facilitar la autorregulación y una mejor gestión del tiempo, se ponen a disposición del participante los contenidos actualizados en base a las mejoras y sugerencias de los estudiantes previos y de las dificultades que éstos encontraron con tal de buscar la mejora continuada.

Se valoran y evidencian las competencias del tutor/a como base de la acción tutorial y el seguimiento, orientación y acompañamiento de los estudiantes en su proceso formativo con el fin de gestionar la demora en iniciar el curso, prestarles ayuda e indicaciones sobre la metodología a seguir y los procedimientos, facilitarles técnicas de estudio y orientaciones para a ser eficientes y optimizar el tiempo, para conseguir con ello una mayor autorregulación por parte del estudiante.

Como resultado del proceso formativo se obtiene una tasa de aprobados del 76%, un 21% de no aptos y una tasa de abandono del 3%.

Como resultado en la encuesta de satisfacción cumplimentada por el 53% de los estudiantes, se valora el proceso de tutorización con un 9,6, la organización del curso con un 8,7 siendo la satisfacción general con un 8,9.

6.2.3. Análisis comparativo entre casos EIP

Se procede a comparar las características y peculiaridades de los casos precedentes con el fin de encontrar las similitudes y diferencias entre ambos.

En la Tabla 57 se pueden observar los resultados de la triangulación del análisis temático y datos de ambos casos para su comparación.

Tabla 57 Comparativa resultado Casos EIP-5 y EIP-8

		EIP-5	EIP-8
TEMAS ANALIZADOS	Dificultades estudiantes	Disponibilidad de tiempo 29,4%	Procrastinación 31,4%
		Esfuerzo y dedicación 23,5%	Disponibilidad de tiempo 25,7%
		Procrastinación 17,6%	Metodología y procedi. 20%
		Competencia tecnológica 5,9%	Autorregulación 11,4%
		Autorregulación 5,9 %	Esfuerzo y dedicación 5,7 %
	Funciones tutor/a	F. Organizativa 27,9%	F. Orientadora 52,0%
		F. Orientadora 21,5%	F. Social 20,1%
		F. Técnica 20%	F. Académica 12,9%
		F. Académica 18,9%	F. Organizativa 9,3%
	F. Social 11,6 %	F. Técnica 5,8%	
Competencias tutor/a	Orientación al servicio 35,7%	Orientación al servicio 42,5%	
	Comunicación 26,9%	Empatía 37,6%	
	Empatía 25,9%	Comunicación 16,4%	
	Establecer vínculos 8,2%	Trabajo en equipo 2,4%	
	Liderazgo 1,7%	Liderazgo 1%	
DATOS CURSO	Nº Alumnos	63	34
	Matrícula	En abierto	In-company
	Modelo tutorial	Reactivo	Proactivo
	Contenidos temporalizados	No	Si
RESULTADOS	% Aptos	56%	76%
	% No aptos	20%	21%
	% Abandono	24%	3%
ENCUESTA	Tasa respuesta	56%	53%
	Tutorización	8,7	9,6
	Organización	8,1	8,7
	Satisfacción	8,1	8,9

En ambos cursos se imparte el mismo programa formativo, habiéndose definido los mismos criterios de evaluación y la misma duración.

En el caso EIP-5 la matriculación es abierta y continua lo que implica que la persona interesada se puede matricular en cualquier momento con lo que no hay una temporalización de los contenidos ni unas fechas fijadas de entrega de actividades, teniéndose que cumplir con todos los criterios de evaluación antes de la finalización del curso que está determinada en función de la fecha de matriculación de cada participante siendo el periodo máximo para finalizar el curso de seis meses.

En el caso EIP-8, la edición del curso es cerrada y se imparte para un grupo de empleados de la entidad contratante que los ha inscrito obligatoriamente como parte del plan de carrera ya que son agentes independientes de nueva incorporación y que a corto plazo deben de cumplir con la normativa vigente en cuanto a formación de los profesionales del sector financiero para ser realmente operativos y poder trabajar sin la supervisión de otro profesional que sí tenga la formación requerida.

En este caso, sí existe una temporalización de contenidos y de entrega de actividades ya que la edición debe finalizar en el tiempo establecido en el contrato de formación para poder cerrar las actas y solicitar los certificados de aprovechamiento de los participantes que hayan superado la evaluación y acreditar con ello que han adquirido el nivel de competencias y conocimientos mínimos exigidos en el programa formativo.

En el primero de los casos (EIP-5), la tutorización se define como reactiva ya que se trata de un curso autodirigido y debe de ser el estudiante el que se autorregule y dirija su propio proceso de autoaprendizaje, aunque desde el inicio tiene a su disposición un tutor/a al que dirigirse y que resolverá todas sus dudas pero que no está pendiente de que avance o no.

Se evidencia como dificultad de los estudiantes de este caso la escasa disponibilidad de tiempo para abordar el curso y las falsas expectativas en cuanto al esfuerzo y dedicación ya que el programa formativo es exigente y no por ser *online* requiere de menos implicación por parte del alumno/a que si fuera presencial. Estas cuestiones, además de un modelo tutorial reactivo dónde es el alumno el que debe de comprometerse y poseer, además de estrategias, habilidades y destrezas para la formación *online*, un actitud y compromiso adecuados, podrían explicar que el 24% de los estudiantes abandonase y que el 20% no superase la evaluación del curso.

Dado el modelo de tutorización reactivo del caso (EIP-5), emerge con mayor relevancia la función organizativa del tutor, seguida en este caso por la orientadora ante las demandas y consultas de los estudiantes que realmente se han implicado. En tercer lugar, emerge la función técnica dado el medio de impartición del curso, seguida por la función académica y en última instancia la social, dada la temática del curso y del modelo formativo.

El tutor/a de este caso, a la hora de ejercer sus funciones, desarrolla en mayor medida la competencia orientación al servicio al atender con celeridad las demandas de los estudiantes y estar pendiente en todo momento de la correcta organización de las cuestiones implicadas en el correcto desarrollo del curso *online*. Emerge, en segundo lugar, la competencia comunicación como medio para atender a sus estudiantes y mostrar su empatía, pudiendo explicar con ello que todos los alumnos que superaron el curso evaluaran la tutorización con un 8,7 sobre 10, mientras que la organización del curso y su satisfacción general fue puntuada con un 8,1.

En el segundo de los casos (EIP-8), la tutorización se define como proactiva ya que el tutor/a se encarga de dirigir el proceso de aprendizaje a través de la liberación de contenidos, la temporalización de las actividades y el seguimiento del avance del alumno/a, además de resolver las cuestiones y dudas que plantean los estudiantes. Emerge como dificultad de los estudiantes, la procrastinación o demora en iniciar el curso, debida seguramente, a la poca disponibilidad de tiempo para el curso, dado el perfil de los estudiantes, que ni tan siquiera tienen tiempo para revisar la guía del alumno y entender el modelo metodológico recomendado y las instrucciones procedimentales, no así, el proceso de tutorización proactivo que se sigue en este caso y que pone de manifiesto estas dificultades también las gestiona consiguiendo en este caso una tasa de aprobados del 76%, mayor que en el otro caso. La tasa de abandono es del 3%, siendo ésta muy baja y explicable dado que la formación ha sido facilitada por la empresa con la que los participantes tienen un compromiso y no pueden dejar de, por lo menos, presentarse a la evaluación final. La tasa de no aptos se sitúa en el 21%.

Dado el modelo de tutorización proactivo del caso (EIP-8), emergen con mayor relevancia la función orientadora al estar pendiente del avance de los estudiantes tratando de motivarlos para que no se retrasen en el inicio del curso y que puedan finalizarlo con éxito a pesar de su escasa disponibilidad temporal. En segundo lugar emerge la función social, no por facilitar actividades de aprendizaje colaborativo sino por evitar el aislamiento de los estudiantes y que noten la presencia constante del tutor a través de sus llamadas de orientación y correos de seguimiento. La función académica cumple el objetivo de aclarar sus dudas sobre todo en el desarrollo de problemas numéricos.

El tutor/a de este caso, a la hora de ejercer sus funciones desarrolla en mayor medida la competencia de orientación al servicio al tratar de anticiparse y reconocer las necesidades y dificultades de sus alumnos/as con un alto nivel de empatía y a través de comunicaciones constantes. Esto podría explicar que el 53% de los estudiantes evaluaran la tutorización con un 9,6 sobre 10, mientras que la organización se valorase con un 8,7 y la satisfacción general con el curso con un 8,9.

Para concluir con esta comparativa de casos, se observa que en el modelo tutorial proactivo se obtiene una mayor tasa de aptos, 76% frente al 56% y una menor tasa de abandono, tal y como se puede observar en la Figura 89.

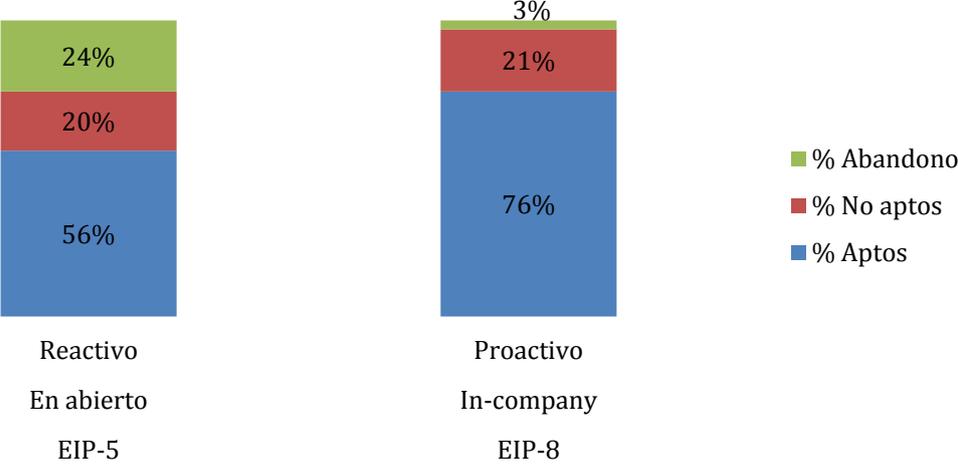


Figura 89 Comparativa resultados evaluación-Casos EIP

Al respecto de los resultados obtenidos en la encuesta de satisfacción, la valoración de todos los ítems es mayor en el caso de la tutorización proactiva, tal y como se puede observar en la Figura 90, siendo relevantes en ambos casos las competencias del tutor en cuanto a orientación al servicio, comunicación y empatía.

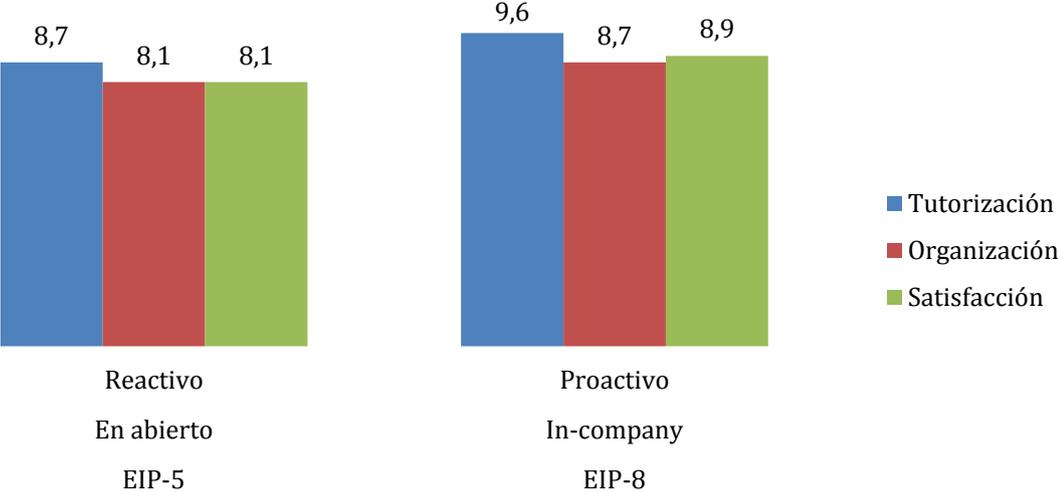


Figura 90 Comparativa resultados encuesta-Casos EIP

6.3. Asesor Financiero (CAF)

Los cursos de asesor financiero tienen una duración temporal de seis meses y un peso académico de 20 ECTS equivalente a 200 horas lectivas, capacitando a los participantes para realizar labores de asesoramiento en materia de inversión al exceder los conocimientos y competencias mínimos exigidos por la Comisión Nacional del Mercado de Valores especificados en puntos anteriores.

Contenidos

El programa de contenidos está compuesto por 48 unidades didácticas, agrupadas en diez módulos o asignaturas:

- Asesoramiento y planificación financiera y de crédito
- Productos y mercados financieros (i)
- Productos y mercados financieros (ii)
- Fondos y sociedades de inversión
- Productos aseguradores
- Planes y fondos de pensiones
- Planificación inmobiliaria
- Planificación fiscal
- Selección de inversiones
- Legislación, normativa y ética

Metodología

Los contenidos se trabajan siguiendo un modelo metodológico que consta de cuatro fases:

1. Contextualización: La realización previa de un test simulador de unidad, ayuda al estudiante a contextualizar el tema que va a abordar y en función del resultado a planificar el esfuerzo que esa unidad le va a suponer.
2. Estudio: Se recomienda una lectura inicial de la unidad didáctica y el visionado de los vídeos enlazados para en segundo lugar realizar una lecto-comprensión más profunda centrándose en los puntos clave y las cuestiones que requieran de mayor atención en su proceso de auto-aprendizaje.
3. Autoevaluación: Una vez estudiado el contenido de una unidad, se recomienda que se realice un nuevo test simulador de unidad para autoevaluar la asimilación real de conocimientos.

4. Asentamiento: La realización y revisión reiterada de los 48 test de simulación de unidad, generados aleatoriamente a partir de una amplia base de datos de preguntas, permiten que el estudiante compruebe y retenga los conocimientos adquiridos. La simple constatación de los errores cometidos y la lectura de los comentarios del profesor en cada pregunta, centran el foco en aquellos conceptos que no han sido retenidos adecuadamente permitiendo que el alumno/a revise nuevamente aquellas cuestiones que no le han quedado claras. El proceso se repite cuando el estudiante avanza a través de los diez módulos y aborda los test agregados modulares que van incluyendo preguntas de las unidades del módulo en cuestión y de los anteriores, permitiéndole revisar los contenidos previos. El proceso culmina cuando se prepara para el examen final a partir de la realización y revisión de último simulador agregado que emula el examen final.

Además, con el fin de propiciar el asentamiento y la aplicación práctica de conocimientos se plantean a lo largo del curso cuatro tareas de desarrollo.

Evaluación

Para que el estudiante resulte apto se le exige haber realizado y superado al menos 44 de los 59 simuladores, tres de las cuatro actividades propuestas, haber estado conectado a la plataforma como mínimo el 75% de las horas lectivas del curso y superar el examen final presencial que contiene 50 preguntas y una duración máxima de 90 minutos para su realización. Los test se consideran superados si se contesta correctamente el 70% de las cuestiones planteadas.

Ediciones y alumnos

Desde septiembre de 2014 se han impartido cinco ediciones de este programa (Tabla 58), formando a 305 estudiantes, tanto en matriculación en abierto como en ediciones *in-company*, habiéndose impartido un total de 1.000 horas de formación. Las intervenciones se desarrollaron en modalidad *online*, salvo la evaluación final que se realiza de forma presencial.

Tabla 58 *Ediciones del Curso Asesor Financiero*

EDICIÓN	CURSO	MODELO TUTORIAL	MATRICULA	ENTIDAD	TOTAL ALUMNOS	DURACIÓN HORAS
CAF-1	14-15	Re-activo	En abierto		104	200
CAF-2	15-16	Re-activo	En abierto		69	200
CAF-3	16-17	Re-activo	En abierto		56	200
CAF-4	16-17	Pro-activo	<i>In company</i>	Entidad CR	28	200
CAF-5	17-18	Re-activo	En abierto		48	200

El 91% de los participantes se inscribió por motivación propia siendo el resto profesionales del sector financiero inscritos por sus entidades para cumplir con la normativa vigente en cuanto a requerimientos de formación del personal relevante que asesora en materia de inversión. Las exigencias de este programa formativo son mayores que las de los casos analizados anteriormente.

Al respecto de los requisitos de acceso, no se exigen al tratarse de formación permanente y en cuanto a la certificación otorgada por parte de la universidad, se expide un certificado de aprovechamiento nominativo a aquellos participantes que superan los criterios de evaluación especificados.

En total se obtuvo una tasa de aptos del 32% frente a un 8% de no aptos y una tasa de abandono del 60%, tal y como se puede apreciar en la Figura 91.

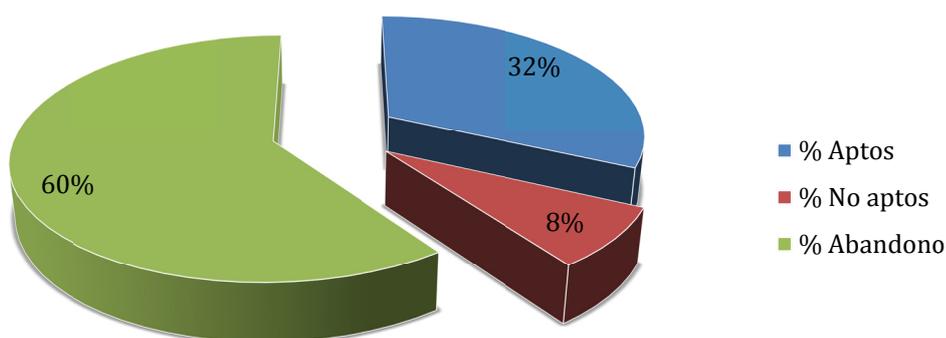


Figura 91 Resultados tasa de aptos, no aptos y abandono del programa Asesor Financiero

En los siguientes apartados se procederá con la descripción analítica de cada uno de los casos seleccionados del programa Asesor Financiero, describiendo las variables y contexto de cada uno de ellos y los resultados del análisis documental, la entrevista en profundidad y el cuestionario, para desarrollar con ello el informe de caso que facilitará el análisis comparativo entre ellos.

6.3.1. Caso CAF-4

Al respecto del modelo de matriculación, el curso CAF-4, es un curso *in-company* impartido para los empleados de la Entidad CR, con la particularidad de que desde el inicio los participantes tenían a su disposición todos los contenidos y test de autoevaluación pudiendo finalizar el curso tan pronto como hubieran cumplido con los criterios de evaluación y superado el examen final que se convoca trimestralmente, siendo la duración máxima del curso de seis meses.

La particularidad de este caso es que a pesar de compartir la dinámica de los cursos de matrícula abierta y continua, al no estar temporalizados los contenidos, la tutorización era proactiva con lo que se llevaba un seguimiento semanal del avance de este grupo de estudiantes. Los alumnos/as eran profesionales en activo, empleados de la entidad contratante, que necesitaban certificar sus conocimientos y competencias para adecuarse a la normativa.

De los 28 participantes en el curso, el 82% resultó apto, el 14% resultó no apto, siendo la tasa de abandono del 4% al no presentarse al examen final ni superar las actividades exigidas, tal y como se muestra en la Figura 92.

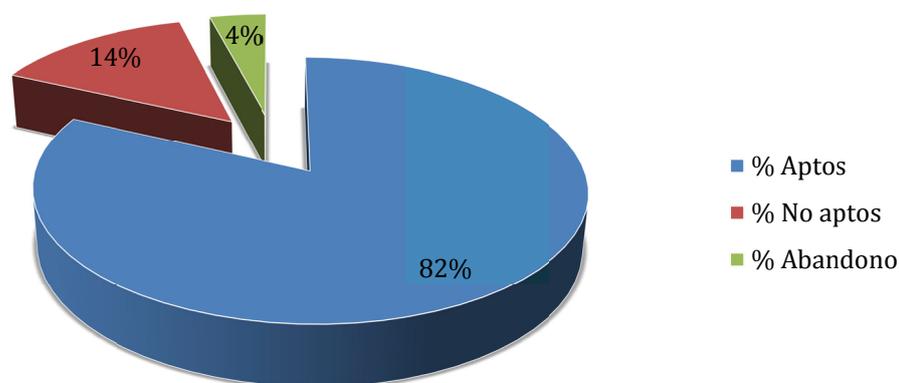


Figura 92 Resultados tasa de aptos, no aptos y abandono del caso CAF-4

El Centro de Formación Permanente facilita a los participantes de los cursos en abierto una encuesta simple de satisfacción, siendo la participación opcional y, en este caso en concreto, la tasa de respuesta se sitúa en el 52%. El acceso a la encuesta se produce cuando el alumno entra en su intranet para descargarse el certificado de aprovechamiento digital apareciendo entonces la opción de acceder a ella para contestarla o saltársela.

La encuesta consta de tres preguntas que abordan de forma general la acción tutorial, la organización del curso y la satisfacción del participante, solicitando al estudiante que valore cada afirmación según su grado de acuerdo o desacuerdo siguiendo la convención siguiente:

1. Totalmente en desacuerdo
 2. Más bien en desacuerdo
 3. Término medio
 4. Más bien de acuerdo
 5. Totalmente de acuerdo
- Sin Información suficiente

Los resultados de la encuesta de satisfacción de este caso, se exponen en la Tabla 59.

Tabla 59 *Resultados encuesta Caso CAF-4*

Enunciados de las preguntas	Valoración
A. El profesor/es o tutor/es ha/n cubierto mis expectativas, facilitando el aprendizaje (dominio de la materia, resolución de dudas, atención al alumno, etc.)	8,3
B. La organización general y calidad del curso han sido buenos (materiales, contenidos, duración del curso, infraestructura material o tecnológica, etc.)	8,3
C. Mis expectativas ante el curso han quedado satisfechas	8,3

En la Figura 93 se pueden apreciar los datos comparativos entre los resultados de la encuesta del caso y los del resto de formaciones de este tipo que se imparten en la universidad durante ese periodo de tiempo.

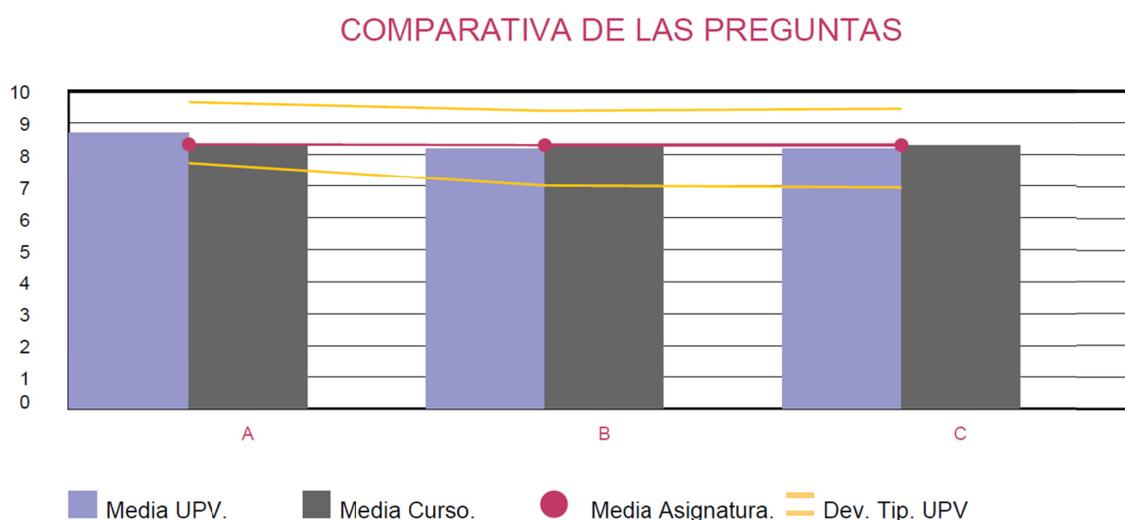


Figura 93 *Gráfico comparativo de la encuesta Caso CAF-4 frente a la media de la universidad*

6.3.1.1. Las dificultades de los estudiantes

El primer tema a analizar son las dificultades a las que se enfrentan los alumnos/as de formación *online* y en concreto en este caso.

Guía del alumno

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema dificultades de los estudiantes a partir del documento Doc1_Guía alumno CAF-4.

La guía del alumno se facilita a los estudiantes al darles acceso al curso *online*, en la misma introducción, se justifican los objetivos del programa docente en base a la regulación vigente y la exigencia de la formación de los profesionales del sector financiero.

La lectura de la introducción debería sensibilizar al estudiante al respecto de la adecuación de los objetivos competenciales del programa a los suyos propios, a nivel profesional, pues de la superación del curso depende el que pueda desarrollar su profesión en la entidad que les ha inscrito en el curso e incluso en cualquier otra, en base a las exigencias normativas actuales, tratando de fomentar con ello la implicación, motivación y actitud del estudiante hacia el curso que va a iniciar.

Este documento incluye también el índice de contenidos del curso y la relevancia que cada tema tendrá en la evaluación final. Le sigue la explicación detallada del modelo metodológico recomendado para el correcto seguimiento de la acción formativa, todo ello con el fin de facilitar la autodirección del estudiante en su proceso formativo.

La guía a través de instrucciones detalladas e imágenes, instruye sobre el acceso a la plataforma *online*, navegación y utilidad de las diferentes herramientas del medio tecnológico siendo el objetivo minimizar las dificultades devenidas por la falta de competencia tecnológica del alumnado.

Se incluye un calendario orientativo sobre el avance semanal que debería de seguir el alumno/a para avanzar adecuadamente y cumplir la programación, tratando de facilitar con ello la autorregulación, si bien el estudiante tiene a su disposición todos los contenidos desde el mismo inicio. Se exponen también los criterios de evaluación y las actividades que deberá entregar para superar el programa formativo pudiendo así autodirigir su proceso de aprendizaje.

Con este documento se persigue adelantarse y paliar algunas de las dificultades a las que los estudiantes *online* deben de hacer frente según el marco conceptual definido en este estudio y que se puede revisar en la Tabla 60.

Tabla 60 *Dificultades de los estudiantes-Guía alumno-Caso CAF-4*

Estructura		Dificultad a prevenir
Introducción	Objetivos según regulación que exige formación de los profesionales del sector.	Expectativas irreales en cuanto a los <u>objetivos del curso</u> Falta de implicación, participación, motivación y actitud
Contenidos	Relevancia y pesos de los temas en la evaluación final	Falta de autodirección
Plataforma de teleformación	Instrucciones acceso y navegación	Deficiente competencia tecnológica
Metodología	Modelo metodológico a seguir	Falta de autodirección
Calendario orientativo	Orientar sobre el avance semanal	Falta de autorregulación
Evaluación	Criterios de evaluación y actividades a entregar	Falta de autodirección

En lo que respecta a las dificultades a las que se enfrenta el alumno *online* devenidas por el tutor y contempladas en el marco conceptual, no se encuentran evidencias en la guía del alumno.

Anuncios

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema dificultades de los estudiantes a partir del documento Doc2_Anuncios CAF-4.

La publicación de anuncios se encuadra dentro del modelo de comunicación de uno-a-todos, de manera que el tutor/a del curso puede comunicar cuestiones de interés global con la certeza de que todos los alumnos recibirán una copia del mensaje en su bandeja de correo además de quedar registrado en la herramienta anuncios, pudiendo ser consultado en cualquier momento tras su publicación.

En este caso, las comunicaciones generales no se utilizan ya que se sigue la dinámica de los cursos de matrícula abierta y continua así que, tan solo se han incluido los anuncios de bienvenida institucional y la del tutor/a, información sobre la certificación de la *European Financial Planning Association* y los recursos adicionales para prepararla, la comunicación al respecto de la certificación de programa por parte de la CNMV y las instrucciones de cómo descargar el certificado electrónico del curso. Los estudiantes, si entran en la herramienta, tienen acceso al histórico de anuncios publicados pudiéndolos leer a pesar de que se publicaron cuando se configuró el curso.

Al igual que en el caso de la guía del alumno, trata de adelantarse a las posibles dificultades que deben de afrontar los estudiantes *online*, tales como la falta de motivación y actitud hacia el curso tratando de animarles a iniciar el curso con buena disposición.

En lo que respecta a las dificultades a las que se enfrenta el alumno/a *online* devenidas por el tutor y contempladas en el marco conceptual, tan solo se podría comentar la falta de comunicación e interacción del tutor al no utilizar esta herramienta de comunicación debido a que no se ajusta a las particularidades de los cursos de matrícula continua.

Foros

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema dificultades de los estudiantes a partir del documento Doc3_Foros CAF-4.

En este curso se han habilitado dos foros: el “Foro Cafetería” a través del cual se anima a los participantes a mantener conversaciones distendidas con sus compañeros sobre cualquier aspecto del curso, y en el que tan solo hay una aportación por parte del tutor felicitándoles por el inicio del curso y animándoles a seguir trabajando y el foro “FAQ” en el que los tutores/as introducen las dudas que les hacen llegar por correo los estudiantes y que son cuestiones susceptibles de resultar de interés al resto del grupo.

En el Foro FAQ, las entradas están organizadas según la unidad didáctica a la que pertenecen para favorecer la localización rápida de una cuestión en concreto y la ampliación y aclaración del concepto o problema en cuestión que se ha remitido al alumno/a de forma personal a través del correo si bien se comparte con todo el grupo tras anonimizarlas.

En lo que respecta a las dificultades de los estudiantes, tan solo se podría evidenciar la falta de participación en el foro, aunque dado que se trata de una herramienta de socialización y no parte del modelo metodológico del curso no se debería de tener en cuenta como una dificultad, además, el grupo de estudiantes pertenece a la misma entidad y por lo tanto se conocen y seguramente se comunicarán entre sí a través de otros medios.

Chat

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema dificultades de los estudiantes a partir del documento Doc4_Chat CAF-4.

Al inicio del Chat, el tutor/a no establece normas de funcionamiento ni tan siquiera da la bienvenida a los alumnos, si bien éstos sí hacen uso de esta herramienta para evidenciar las dudas que tienen sobre la metodología y los procedimientos a seguir durante el curso así como exponer alguna dificultad tecnológica a las que el tutor y el resto de compañeros responden.

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema dificultades de los estudiantes a partir del documento Doc5_Interacciones por correo CAF-4.

El problema que se evidencia con mayor relevancia es la demora en iniciar el curso o procrastinación, así como el desconocimiento sobre la metodología y procedimientos a seguir, tal y como se muestra en la Figura 94.

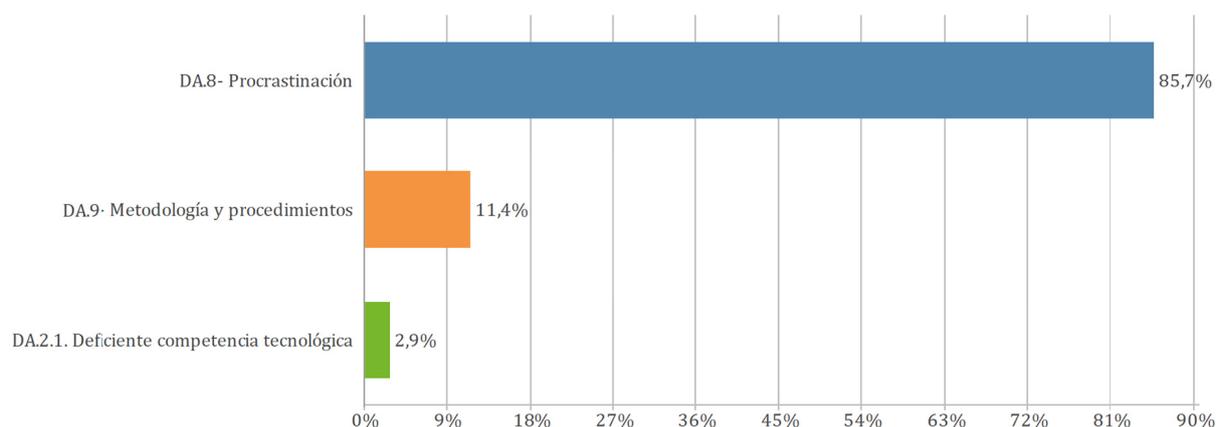


Figura 94 Dificultades del alumno/a-Correo-Caso CAF-4

Si bien, la procrastinación emerge como dificultad más relevante en las interacciones por correo, esto es debido al sistema de tutorización seguido en este curso y no a las manifestaciones de los estudiantes.

El tutor/a realiza un seguimiento exhaustivo semanal del alumnado/a y en primera instancia comprueba el acceso y en caso de que no hayan accedido al curso contacta con los alumnos/as para evidenciarlo y ofrecerles su ayuda.

En segunda instancia revisa que los alumnos/as avancen al ritmo semanal recomendado y en caso de que no sea así trata de averiguar cuál es el motivo y les ofrece su ayuda a lo que muy pocos alumnos contestan aunque con el transcurrir de las semanas y los contactos reiterados se van poniendo al día.

El desconocimiento sobre los procedimientos y metodologías a seguir se evidencia a través de consultas sobre cuestiones que se encuentran explicadas en la guía del alumno lo que constata que muchos de los estudiantes no dedicaron unos minutos a leerla.

Ya he realizado dos simulaciones del módulo 1 pero desearía saber cómo puedo ver los errores que he cometido y cuales son ya que en calificaciones me sale 17/20 pero no se cuales he fallado.

(CAF-4\Doc5_Interacciones por correo CAF-4: 390)

Encuesta satisfacción

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema dificultades de los estudiantes a partir del documento Doc6_Encuesta CAF-4.

Destacar que a través de la pregunta abierta de la encuesta no se evidencia ninguna dificultad por parte de los estudiantes.

Entrevista en profundidad al tutor

Siguiendo el esquema definido en el análisis, se procede a analizar el tema dificultades de los estudiantes a partir del documento Doc7_Entrevista Tutor CAF-4.

Al respecto de los problemas de los alumnos/as a la hora de abordar el curso *online*, el tutor evidencia como más relevante la falta de disponibilidad temporal para abordar el curso y la falta de implicación, participación, motivación y actitud hacia el curso, tal y como se puede apreciar en la Figura 95 a partir de la frecuencia de codificación cualitativa.

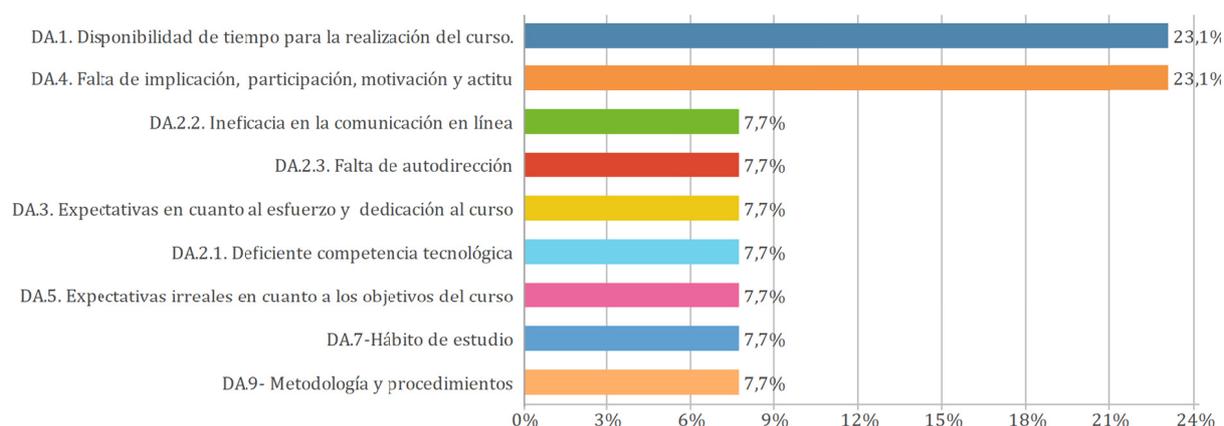


Figura 95 Dificultades del alumno/a-Entrevista-Caso CAF-4

El tutor evidencia que dado el perfil profesional de los estudiantes, su disponibilidad temporal es limitada. Se encuentran en un momento complicado en su sector, se cierran oficinas, se producen ERE's y su carga de trabajo aumenta además de tener que abordar programas formativos como este cuyo nivel de exigencia es elevado y desde luego, tener una vida personal más allá de su profesión.

Al tratarse de formación a profesionales en activo comentan la sobrecarga de trabajo que tienen, algunos se trasladan sus problemas personales o familiares e incluso asistes a situaciones que dificultan el normal seguimiento de la actividad formativa.

(CAF-4\Doc7_Entrevista Tutor CAF-4: 27)

Además, se sienten presionados por su entidad para realizar y superar el curso lo que repercute en su motivación e implicación.

Los que empiezan con desgana y poca motivación, lo llevan muy mal, no encuentran el momento para dedicar un rato al curso.

(CAF-4\Doc7_Entrevista Tutor CAF-4: 34)

Al respecto de las destrezas necesarias para abordar una formación *online*, algunos de los estudiantes tienen carencias tecnológicas pero la gran mayoría tienen problemas para auto-dirigirse y regularse, sobre todo porque no tienen hábito de estudio y están acostumbrados a formaciones internas poco exigentes.

A algunos, les sobrepasa la tecnología y se agobian mucho y tienes que llamarles y guiarles paso a paso hasta que lo han integrado.

(CAF-4\Doc7_Entrevista Tutor CAF-4: 31)

En cuanto a dirigir su aprendizaje, en muchos casos se pierden pues no leen la metodología que deben de seguir y que les ayudaría a funcionar mejor.

(CAF-4\Doc7_Entrevista Tutor CAF-4: 33)

6.3.1.2. Las funciones del tutor/a

Al respecto de las funciones que el tutor/a realiza en este caso, se procede al análisis documental siguiendo con la misma estructura empleada en el tema anterior.

Guía del alumno

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema funciones del tutor/a a partir del documento Doc1_Guía alumno CAF-4.

La guía del alumno o manual de uso se remite a los estudiantes al darles la bienvenida al curso para que la revisen con atención antes de iniciar la formación, lo que ocurre en escasas ocasiones. También se incluye en la carpeta recursos del curso.

El fin de este documento es introducirlos en el entorno tecnológico del curso, facilitarles las instrucciones de acceso y navegación así como, el índice de contenidos, las orientaciones metodológicas e instrumentales mínimas, los pesos de los diferentes temas en la prueba objetiva final y los criterios de evaluación.

La estructura seguida y las funciones que cumple la guía del alumno se pueden observar en la Tabla 61.

Tabla 61 *Las funciones del tutor-Guía del alumno-Caso CAF-4*

Estructura	Función	
Introducción	Orientadora	Motivar y animar a los estudiantes
Contenidos	Orientadora	Orientar ante las evaluaciones Orientar sobre el esfuerzo y dedicación
Metodología	Orientadora	Facilitar técnicas y metodologías de estudio
Plataforma	Técnica	Introducir al estudiante en el entorno tecnológico Facilitar instrucciones de navegación
Duración y Calendario	Organizativa	Explicitar la duración del curso y orientar sobre el avance
Criterios de evaluación	Organizativa	Orientar ante las evaluaciones
Soportes	Técnica	Facilitar medios de contacto: administradores de la plataforma
	Organizativa	Facilitar medios de contacto: tutorización y coordinación
	Académica	Facilitar medios de contacto: Dirección académica

Anuncios

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema funciones del tutor/a a partir del documento Doc2_Anuncios CAF-4.

Los anuncios de este caso son incluidos al configurar el curso y permanecen visibles si se accede a esta herramienta.

A través de los anuncios de este caso, el tutor/a da la bienvenida a los estudiantes, se presenta, facilita medios de contacto y los anima tal y como se muestra en la Tabla 62.

Tabla 62 *Las funciones del tutor-Anuncios-Caso CAF-4*

Anuncio	Función	Acción
Bienvenida Institucional	Social	Dar la bienvenida a los estudiantes
	Orientadora	Motivar y animar a los estudiantes
Bienvenida del tutor	Social	Dar la bienvenida a los estudiantes
	Social	Presentación del tutor
	Social	Facilitar medios de contacto
	Orientadora	Brindar ayuda
	Orientadora	Motivar y animar a los estudiantes
Preparación EFPA	Orientadora	Información sobre cómo preparar certificación privada
Descargar certificado	Organizativa	Instrucciones descarga certificado
Acreditación de la CNMV	Orientadora	Motivar y animar a los estudiantes

Foros

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema funciones del tutor a partir del documento Doc3_Foros CAF-4.

A través de los dos foros habilitados en este caso (Tabla 63), el tutor/a trata de evitar el aislamiento de los estudiantes a través del foro Cafetería, aunque no tiene aceptación por parte de éstos ya que no hay aportaciones. A través del foro FAQ el tutor/a cumple la función académica al explicar y clarificar algunas dudas particulares que le han hecho llegar los alumnos compartiéndolas con todo el grupo pero de forma anónima.

Tabla 63 *Las funciones del tutor-Foros-Caso CAF-4*

Foro	Función	
Cafetería	Social	Controlar y evitar el aislamiento y la sensación de soledad
FAQ	Académica	Dar información, extender, clarificar, explicar los contenidos.

Chat

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema funciones del tutor a partir del documento Doc3_Chat CAF-4.

El chat se presenta como una herramienta de comunicación informal. A través de esta herramienta el tutor/a aclara principalmente dudas sobre procedimientos y metodología además de ayudar y orientar a los estudiantes sobre las herramientas tecnológicas.

Interacciones por correo

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema funciones del tutor/a a partir del documento Doc5_Interacciones por correo CAF-4.

A través de la herramienta correo interno es dónde se evidencian las acciones de atención personal que realiza el tutor/a hacia el alumno en particular, destaca la función orientadora, social y organizativa frente al resto de funciones descritas en el marco conceptual, tal y como se puede ver en la Figura 96 a partir de la frecuencia de codificación cualitativa.

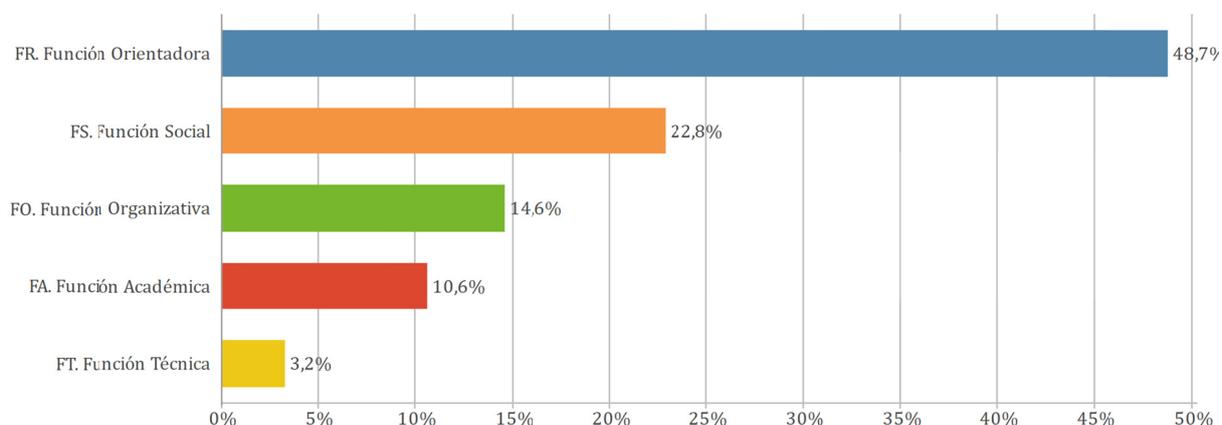


Figura 96 *Funciones-Correo-Caso CAF-4*

Las interacciones observadas en este caso se pueden clasificar en *reactivas*, que son aquellas acciones que se originan como respuesta a la solicitud o demanda de un alumno y las *proactivas* en las que el tutor actúa por iniciativa propia o en base al protocolo establecido según el modelo de tutorización establecido.

Las funciones y objetivos que cumplen las interacciones proactivas que realiza el tutor a través del correo interno se pueden revisar en la Tabla 64.

Tabla 64 *Las funciones proactivas del tutor -Correo-Caso CAF-4*

Correo proactivo	Función	
Bienvenida	Social	Dar la bienvenida a los estudiantes
	Técnica	Facilitar manual de uso del entorno
	Orientadora	Orientar sobre metodología, procedimientos y organización
Seguimiento acceso		Aclaración sobre esfuerzo y dedicación
	Orientadora	Orientar sobre metodología, procedimientos y organización Motivar y animar a los estudiantes para el trabajo
	Social	Brindar ayuda
Seguimiento avance		Asegurarse de que el alumnado avanza a buen ritmo
	Orientadora	Informar al estudiante sobre sus progresos Motivar y animar a los estudiantes para el trabajo
	Social	Brindar ayuda
Convocatoria evaluación	Organizativa	Convocar y confirmar asistencia al examen final
	Orientadora	Orientar ante las evaluaciones
Resultado evaluación	Académica	Asegurarse de que los estudiantes alcanzan el nivel adecuado
	Organizativa	Instrucciones de descarga de certificado
Agradecimiento y despedida	Social	Despedir a los alumnos
	Organizativa	Notificar el fin y el cierre del acceso al curso

Las funciones que realiza el tutor bajo demanda del alumnado, son en mayor medida las de aclaración de procedimientos, metodología a seguir y en menor medida la aclaración de dudas conceptuales.

Se realiza un seguimiento exhaustivo del acceso y avance del alumnado. El avance se controla según la programación orientativa, de forma que semanalmente se felicita al alumnado por su progreso o por el contrario se le evidencia su retraso y se le ofrece ayuda en lo que pueda necesitar para mejorar su rendimiento y progreso.

Encuesta satisfacción

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema funciones del tutor/a a partir del documento Doc6_Encuesta CAF-4.

Al respecto de las funciones del tutor, en las preguntas abiertas de la encuesta de satisfacción, los estudiantes evidencian la función orientadora al denotar su satisfacción ante la atención recibida por parte del equipo de tutorización.

Entrevista en profundidad al tutor

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema funciones del tutor/a a partir del documento Doc7_Entrevista Tutor CAF-4.

En la entrevista al tutor/a, emerge como más relevante la función orientadora seguida por la organizativa y la académica, tal y como se muestra en la Figura 97 a partir de la frecuencia de codificación cualitativa.

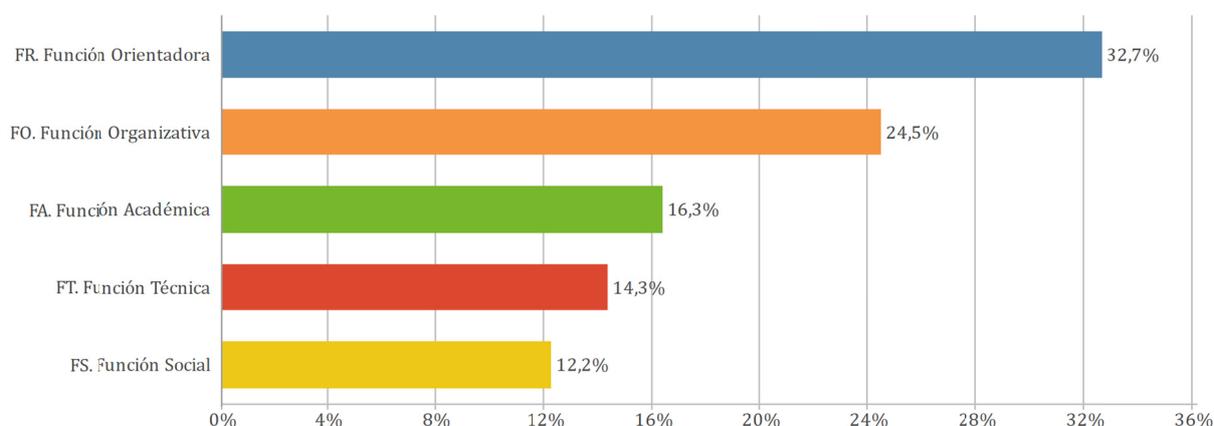


Figura 97 *Funciones-Entrevista-Caso CAF-4*

El tutor/a del curso evidencia que la labor de orientación, al estar pendiente de los estudiantes durante todo el proceso de aprendizaje y de su avance y progreso para guiarlos y acompañarlos, mejora los resultados del curso siendo ésta la diferencia clave frente a los cursos de tutorización reactiva.

La tasa de aprobados es superior, pues yo considero que en parte es gracias a la labor del tutor, porque en este caso el tutor ha estado continuamente pendiente de los alumnos, se ha hecho un seguimiento de su trabajo semanalmente y mensualmente se ha puesto en contacto con todos ellos diciéndoles si van bien, si debían de mejorar, en qué aspectos debían de incidir más y todas esas cosas.

(CAF-4\Doc7_Entrevista Tutor CAF-4: 29)

En la entrevista al tutor/a se evidencian las acciones que realiza en su trabajo y que se pueden revisar en la Tabla 65.

Tabla 65 *Las funciones del tutor-Entrevista-Caso CAF-4*

Función	Acción
Orientadora	Informar al estudiante sobre sus progresos Orientar ante las evaluaciones Motivar y animar a los estudiantes para el trabajo Orientar sobre metodología, procedimientos y organización Ayudar a superar las eventuales dificultades
Organizativa	Realizar las tareas administrativas propias del proyecto Flexibilizar las entregas de los estudiantes Establecer la programación y calendario del curso Definir y establecer las normas de funcionamiento del curso
Académica	Dar información, extender, clarificar, explicar los contenidos Asegurarse de que el estudiante alcanzan el nivel adecuado Diseñar actividades formativas específicas Brindar retroalimentación constante y rápida a los estudiantes
Técnica	Facilitar un manual de uso del entorno Aconsejar y ofrecer apoyo técnico Gestionar las herramientas del entorno tecnológico Incorporar y modificar materiales Mantener contacto con el administrador del sistema
Social	Dar la bienvenida a los estudiantes Controlar y evitar el aislamiento y la sensación de soledad

6.3.1.3. Las competencias del tutor/a

Al respecto de las competencias que evidencia el tutor/a en su trabajo diario, se procede al análisis de los datos de este caso.

Guía del alumno

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema competencias del tutor/a a partir del documento Doc1_Guía alumno CAF-4

La guía del alumno es un documento estructurado y formal, que se remite a los estudiantes en el correo de bienvenida, en el que no se evidencia ninguna competencia por parte del tutor/a dada la estructuración, formalismo y que no evidencia ninguna acción siendo simplemente un manual de uso que tan solo trata de anticiparse, reconocer y satisfacer las necesidades de los alumnos/a en cuanto al acceso, navegación, metodología, evaluación y forma de contactar con el equipo de tutorización.

Anuncios

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema competencias del tutor/a a partir del documento Doc2_Anuncios CAF-4.

Los anuncios de este caso son incluidos al configurar el curso y por lo tanto no los recibe el alumno, aunque sí permanecen visibles para todos aquellos alumnos que se van inscribiendo al curso a lo largo de su vigencia y acceden a esta herramienta.

A través de este medio, el tutor/a tan solo puede evidenciar la capacidad de emitir mensajes claros y convincentes pero no acciones concretas que evidencien una competencia en sí, ahora bien, el tutor/a sí puede tratar de transmitir los valores que le guían y el espíritu general que orienta, dirige y motiva al equipo de tutores y profesores del curso *online*.

Al contrario que en la guía del alumno, donde el lenguaje era formal e impersonal, en los anuncios publicados, que en este caso tan solo son cinco, el tutor/a trata, a través de su palabras, transmitir al grupo de estudiantes las directrices que guiarán las interacciones, gestión y tutorización de la actividad formativa mostrándose cercano y cordial y sobre todo accesible para prestar ayuda a los estudiantes:

Como coordinadora, voy a hacer todo lo que esté en mis manos para que el curso vaya lo mejor posible. Así pues, voy a estar a vuestra disposición siempre que lo necesitéis. Mis datos de contacto son...

(CAF-4\Doc2_Anuncios CAF-4: 2)

Foros

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema competencias del tutor/a a partir del documento Doc3_Foros CAF-4.

Al igual que ocurría en la guía del alumno, en el caso del foro FAQ, las comunicaciones son formales y funcionales, se expone una pregunta o duda y se resuelve de manera clara y concisa por lo que no se evidencia ninguna competencia por parte del tutor de las descritas en el marco conceptual que guía el presente estudio, salvo la comunicación.

Sin embargo, en el foro cafetería y a través del único mensaje que incluye, el tutor/a trata de animar y motivar a los alumnos para que avancen, felicitándolos por haber iniciado el curso con buena disposición.

Tan solo felicitaros porque vemos que prácticamente todos estáis ya avanzando e incluso algunos han finalizado el módulo 1. Esa es la dinámica. Continuar avanzando sin prisa pero sin pausa.

(CAF-4\Doc3_Foros CAF-4: 3)

Chat

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema competencias del tutor/a a partir del documento Doc4_Chat CAF-4.

A través de mensajes claros y cercanos el tutor/a del curso responde a las consultas que los alumnos van registrando mostrando su orientación al servicio.

Un placer tenerte en el grupo. Si necesitas resolver cualquier duda (tanto a nivel técnico como conceptual) ya sabes dónde estamos.

(CAF-4\Doc4_Chat CAF-4: 18)

Interacciones por correo

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema competencias del tutor/a a partir del documento Doc5_Interacciones por correo CAF-4.

Es a través de las interacciones por correo dónde el tutor/a puede evidenciar en mayor medida el *cómo* presta o comunica las acciones o funciones que realiza, ya que en la mayoría de los casos se trata de una interacción directa y personal con el alumno/a.

Al respecto de las competencias en autogestión no se evidencia ninguna en las interacciones por correo.

Al respecto de las competencias sociales destaca en primer lugar la empatía, le sigue la orientación al servicio y en tercera instancia la comunicación frente a las otras, tal y como se muestra en la Figura 98 a partir de la frecuencia de codificación cualitativa.

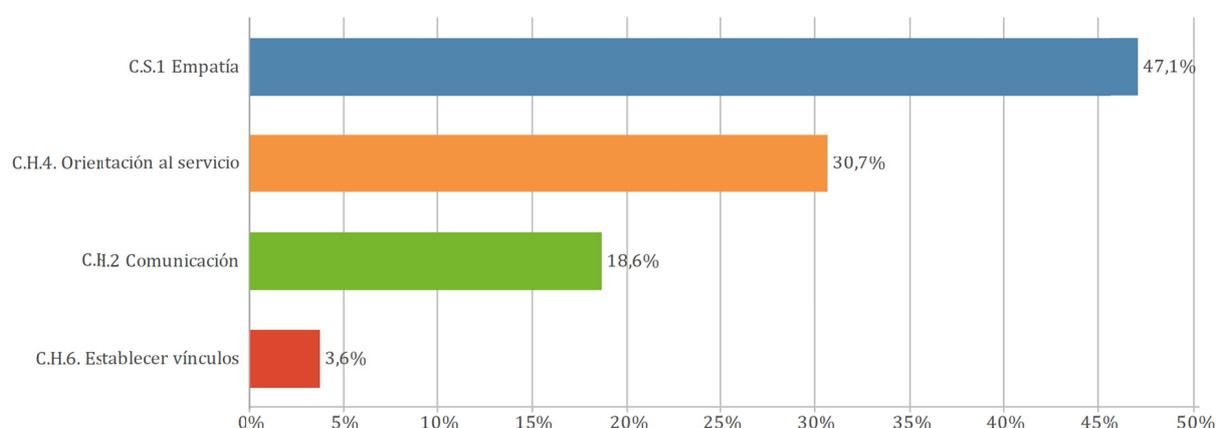


Figura 98 *Competencias sociales-Correo-Caso CAF-4*

La forma y manera de comunicar a través de los correos es fundamental y es el medio a través del cual el tutor puede evidenciar sus competencias hacia el alumnado de un curso *online*.

Tal y como se muestra en la Tabla 66, se han registrado las evidencias más relevantes que emergen de los datos para relacionarlas con las competencias del marco conceptual que guía este estudio y, a continuación, contrastarlas con la acción en sí o la corroboración por parte del alumno/a o la propia respuesta del tutor/a.

Tabla 66 Competencias del tutor-Correo-Caso CAF-4

Competencia	Evidencia tutor	Constatación	
Empatía	Se alegra por el éxito del estudiante	<i>Es un placer para nosotros comunicarte que has resultado APTO en el examen del pasado 1 de diciembre.</i> (CAF-4\Doc5_Interacciones por correo CAF-4: 57)	No solo comunica el Apto sino que lo hace alegrándose del éxito del alumno/a.
	Se interesa por las cosas que preocupan al estudiante	<i>Ante todo muchas felicidades por tu embarazo, que como madre de dos niños ... Si quieres que comentemos el tema a viva voz contigo e incluso con tu compañera dímelo y os llamamos cuando os vaya bien.</i> (CAF-4\Doc5_Interacciones por correo CAF-4: 512)	<i>Me encuentro con el problema de que estoy embarazada y cumplo el 16/09/2017, por lo que no podré asistir al examen del 29/09 y no sé si podré llegar a ir al del 08/09, ¿qué posibilidades tengo de presentarme a otras convocatorias?</i> (CAF-4\Doc5_Interacciones por correo CAF-4: 515)
Orientación al servicio	Muestra disponibilidad	<i>Gracias por mantenernos informados. Saber que vas a retomar el curso nos tranquiliza. Si necesitas cualquier cosa, ya sabes que estamos a tu disposición.</i> (CAF-4\Doc5_Interacciones por correo CAF-4: 774)	<i>Por motivos personales no he podido hacer ningún examen del tema 2...pero mi intención es seguir con el curso. En los próximos días vuelvo al estudio.</i> (CAF-4\Doc5_Interacciones por correo CAF-4: 780)
	Brinda ayuda	<i>Ya me he tomado nota para poder ponerme en contacto contigo más adelante. Espero que vaya de maravilla lo que queda de embarazo.</i> (CAF-4\Doc5_Interacciones por correo CAF-4: 178)	<i>Agradezco tu ayuda, te indico mi correo electrónico particular ya que si nos escribís al de la empresa, al estar de baja no podemos acceder.</i> (CAF-4\Doc5_Interacciones por correo CAF-4: 184)
Comunicación	Muestra cercanía	<i>Gracias por confirmarme que ya tienes acceso y desde luego, cualquier duda que tengas nos remites un correo y estaremos encantados en ayudarte. Un gran abrazo.</i> (CAF-4\Doc5_Interacciones por correo CAF-4: 316)	<i>Confirmo que he recibido el correo. En breve me pongo manos a la obra con todo el contenido.</i> (CAF-4\Doc5_Interacciones por correo CAF-4: 320)

El tutor/a del curso evidencia empatía al alegrarse por que el alumno ha superado el programa formativo al igual que se interesa y empatiza con la situación particular de los alumnos. El tutor ofrece su ayuda constantemente y muestra su disponibilidad, sobre todo en aquellas situaciones en las que el alumno/a no está siguiendo la programación del curso, lo cual puede suponer una dificultad para el normal seguimiento de la acción formativa y la obtención del certificado final.

A la hora de comunicarse con los estudiantes, se muestra cercano y accesible para facilitar el contacto bidireccional, pretende que el alumno/a le vea como un aliado que trabajará junto a él para conseguir el objetivo final que es la adquisición de los conocimientos y competencias objeto del curso y que le llevarán a conseguir su acreditación.

La dificultad al explorar las competencias que moviliza el tutor en su trabajo diario está, en que en la mayoría de los casos, no dejan de ser intenciones transmitidas a través de palabras y no hechos observables, se requiere entonces, no solo el plasmar la evidencia que no es otra cosa que palabras escritas en un correo, sino el contrastar que esa intención supone una acción en sí o bien es percibida y registrada por el alumno como un “buen hacer” o competencia.

Encuesta satisfacción

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema competencias del tutor/a a partir del documento Doc6_Encuesta CAF-4.

A través de las preguntas abiertas de la encuesta, los alumnos que aportaron comentarios, evidencian la orientación al servicio del tutor/a y del equipo en general.

Gran atención por parte de los tutores.
(CAF-4\Doc6_Encuesta CAF-4: 2)

Entrevista en profundidad al tutor

Siguiendo el esquema definido en el análisis, se procede a analizar el tema competencias del tutor/a a partir del documento Doc7_Entrevista Tutor CAF-4.

Para el tutor/a de este caso es importante el autocontrol para ejercer de manera excelente su trabajo, las mismas situaciones se repiten una y otra vez, con unos y con otros alumnos, edición tras edición y debe de entender que lo que para él es una constante, para el estudiante que le contacta posiblemente es la primera vez que le ocurre, porque nunca ha tenido que abordar un curso de estas características, porque desconoce la usabilidad de las herramientas del entorno tecnológico o porque su estilo de comunicación es rudo y él debe de controlar sus impulsos y abordar la situación con toda su buena predisposición, consiguiendo llevar al

estudiante a su terreno e influyendo en su actitud para conseguir reencauzarlo y que consiga su objetivo que también, en cierta forma, es su logro.

El tutor evidencia a través de su discurso y al respecto de las competencias de autogestión, que el autocontrol y la orientación al logro tienen mayor relevancia a la hora de realizar su trabajo, tal y como se puede apreciar en la Figura 99 a partir de la frecuencia de codificación cualitativa.

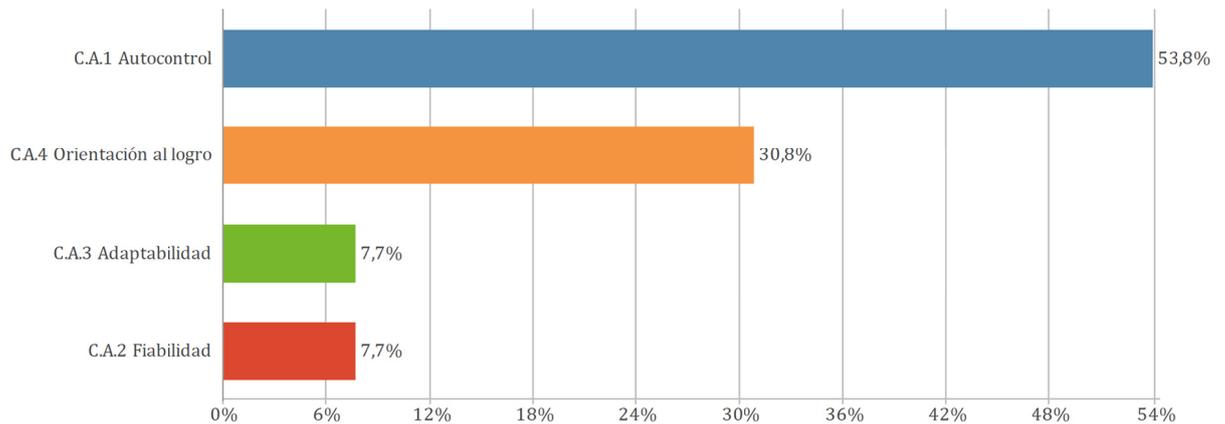


Figura 99 Competencias autogestión-Entrevista-Caso CAF-4

Del análisis de su discurso y, al respecto de las competencias y habilidades sociales, emerge con mayor relevancia la comunicación, seguido por la empatía, el liderazgo y el establecer vínculos, tal y como se muestra en la Figura 100.

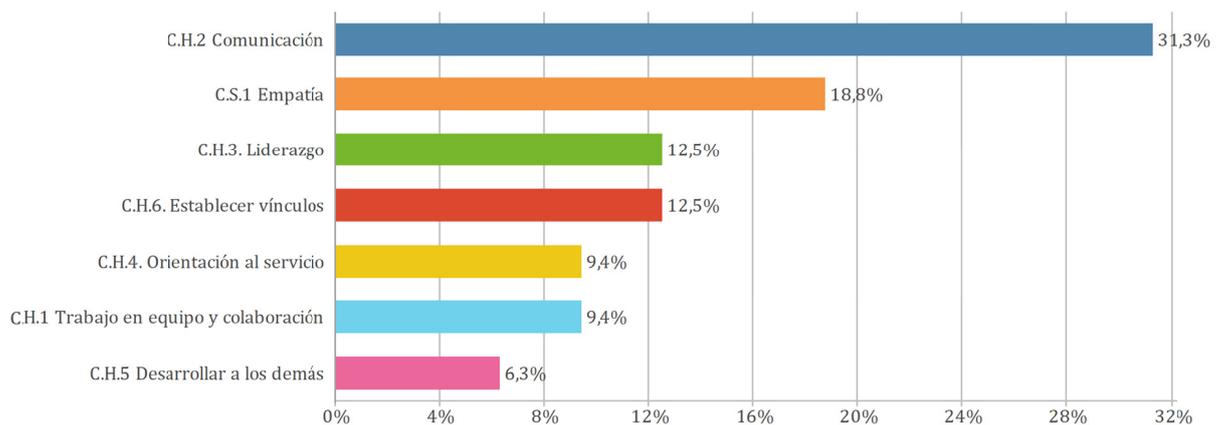


Figura 100 Competencias sociales-Entrevista-Caso CAF-4

Al respecto de las competencias que el tutor/a necesita movilizar en su trabajo diario y que se evidencian en el discurso a través de las anécdotas o vivencias que comunica el participante, se pueden revisar en la Tabla 67.

Tabla 67 Competencias del tutor-Entrevista-Caso CAF-4

Competencia	Evidencia
Autocontrol	<i>Te armas de paciencia y tratas no solo de ayudarles sino de establecer pautas de comunicación a través del ejemplo. (CAF-4\Doc7_Entrevista Tutor CAF-4: 32)</i>
Fiabilidad	<i>Bajo ningún concepto puedes saltarte ítems de calificación o bajar el listón para aumentar el número de aprobados. Hay que ser íntegro pues debes de cumplir con una regulación que marca los parámetros a seguir, por un lado los objetivos competenciales establecidos y por otro con unos criterios de calidad a nivel de la universidad. (CAF-4\Doc7_Entrevista Tutor CAF-4: 105)</i>
Adaptabilidad	<i>Hay que adaptarse a cada uno de los alumnos, a sus tempos, a su forma de trabajar, de comunicarse, a sus circunstancias particulares pero también a la idiosincrasia de cada institución para la que se trabaja, a los cambios de normativa que afectan a contenidos e incluso a veces, al sistema de evaluación. (CAF-4\Doc7_Entrevista Tutor CAF-4: 107)</i>
Orientación al logro	<i>Estoy enfocada a que el curso funcione perfectamente, que los alumnos estén bien atendidos, guiados y orientados, que consigan los objetivos competenciales establecidos, que terminen contentos y que la experiencia haya sido gratificante. (CAF-4\Doc7_Entrevista Tutor CAF-4: 109)</i>
Empatía	<i>El alumno tiene que saber que al otro lado del PC hay una persona pendiente de él, preocupada por su avance, por sus cosas, por sus problemas. (CAF-4\Doc7_Entrevista Tutor CAF-4: 68)</i>
Trabajo en equipo	<i>Trabajas codo con codo con él para que consiga finalizar el curso con éxito pues ese éxito es compartido es parte del objetivo del tutor. (CAF-4\Doc7_Entrevista Tutor CAF-4: 68)</i>
Comunicación	<i>Debes de poder dar instrucciones de forma clara y concisa para que te entiendan, debes de ser capaz de motivar al alumno para que siga cuando las fuerzas le flaquean, debes de convencerlo de que siga delante y que aprenderá cosas que le servirán para su mejora profesional. Debes atender sus dudas, reconducirlo, animarlo, ayudarlo, gestionarlo, impulsarlo y todo ello a través del lenguaje escrito aunque a veces tienes la oportunidad de entablar una conversación telefónica con él aunque también debes de ser comprensivo en este caso y concretar la cita para adaptarte a su horario. (CAF-4\Doc7_Entrevista Tutor CAF-4: 119)</i>
Liderazgo	<i>Vencer la resistencia del alumno al sacrificio y al compromiso hacia el curso frente a sus múltiples compromisos personales, laborales y sociales. (CAF-4\Doc7_Entrevista Tutor CAF-4: 125)</i>
Orientación al servicio	<i>El bagaje profesional te ayuda mucho en este sentido, la experiencia ya te dice en que parte del temario van a pinchar los alumnos, o que perfiles van a tener más problemas que otros y eso te permite anticiparte para que estén preparados y darles pautas. (CAF-4\Doc7_Entrevista Tutor CAF-4: 127)</i>
Desarrollar a los demás	<i>Te escriben con dudas, te llaman, te solicitan material adicional, les interesa profundizar en algunos temas concretos. Con estos alumnos aumenta tu trabajo pero es sumamente gratificante, son críticos y evidencias errores o discuten cuestiones. (CAF-4\Doc7_Entrevista Tutor CAF-4: 40)</i>
Establecer vínculos	<i>Siempre hay personas que se entusiasman con el reto y tras realizar el curso, quieren más y te preguntan por más cursos e incluso por inscribirse en algún grado. Eso es fantástico. (CAF-4\Doc7_Entrevista Tutor CAF-4: 44)</i>

Al respecto de las competencias sociales, el tutor destaca con sus palabras la importancia de la comunicación como base del proceso de tutorización, tratando de adaptar y personalizar

sus correos a la forma que tiene cada alumno/a de comunicarse con el fin de generar una relación personal pero sin perder el objetivo de la comunicación en sí.

Trato de replicar el lenguaje que utiliza el alumno como su forma de empezar o su forma de despedirse, si el alumno es formal, utilizo ese lenguaje, si se despide con la fórmula “un abrazo” trato de despedirme así, a pesar de con el tiempo y los correos, el lenguaje es más informal e íntimo y más si es un alumno con el que has cruzado muchos correos y se ha abierto a ti, entonces tratas de interesarte por sus vacaciones recientes, o por el familiar que estaba enfermo, etc. sin perder de vista que el correo en sí tiene un objetivo concreto, motivarle para que avance, contestar a una duda concreta, recordarle algo,...

(CAF-4\Doc7_Entrevista Tutor CAF-4: 57)

Para el tutor/a, el modular sus comunicaciones es una forma de ponerse en el lugar del estudiante y tratar de entender su situación particular, es el medio para mostrar su empatía y liderazgo para inspirar al estudiante y que trabaje en pro de conseguir los objetivos marcados, de ahí que considere importante felicitarle y reconocer sus logros.

Cuestionario Competencias

Siguiendo el esquema definido en el análisis, se procede a analizar el tema competencias del tutor/a a partir del documento Doc8_Cuestionario Tutor CAF-4.

A través del cuestionario de valoración de competencias, el tutor/a de este caso evidencia la elevada relevancia que les otorga en su trabajo diario, siendo las que menos puntuación obtienen la fiabilidad, el liderazgo, el desarrollar a los demás y el establecer vínculos, tal y como se puede apreciar en la Figura 101.

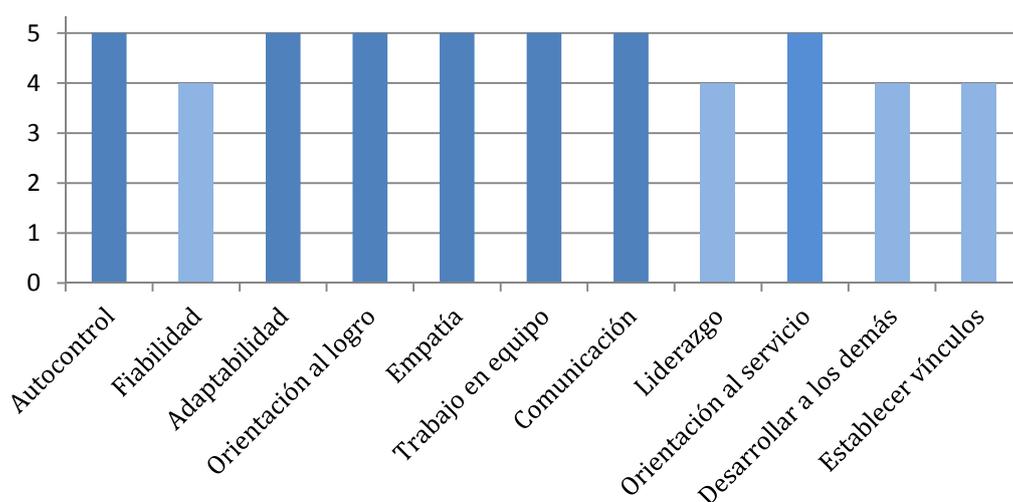


Figura 101 Valoración competencias por parte del tutor-Caso CAF-4

6.3.1.4. Conclusiones caso CAF-4

Como conclusión al análisis de este caso se procede a responder las preguntas de investigación planteadas en este trabajo:

P.2. ¿A qué dificultades se enfrentan los estudiantes y cómo afecta al proceso de tutorización?

Al respecto de las dificultades devenidas por el tutor/a, no se observan, es de suponer que es debido a que el tutor/a ha sido estudiante *online* en muchas ocasiones y dispone de una experiencia de más diez años trabajando en el Proyecto de Estudios Coordinados en Asesoría Financiera como tutor, lo que le confiere un bagaje profesional importante, tan solo cabría destacar que si bien las interacciones a través del foro y del chat no son relevantes, sí las comunicaciones a través del correo.

En lo referente a las dificultades devenidas por el propio alumno, cabría diferenciar entre las acciones preventivas que tratan de adelantarse a los posibles problemas y que se constatan en la guía del alumno (Doc1), los anuncios (Doc2) y en el foro (Doc3) de las dificultades que realmente se evidencian por el alumnado o por el tutor en las interacciones de tutorización realizadas a través del chat (Doc4), por correo (Doc5), en la encuesta de calidad (Doc6) o por el tutor en la entrevista en profundidad (Doc7). Así pues, se excluyen los tres primeros documentos a la hora de triangular los datos ya que no son realmente evidencias de las dificultades de los estudiantes sino acciones de prevención.

Destacan en el análisis, la demora en iniciar el curso, así como el desconocimiento de la metodología y procedimientos definidos, tal y como se puede apreciar en la Figura 102 a partir de la frecuencia de codificación cualitativa.

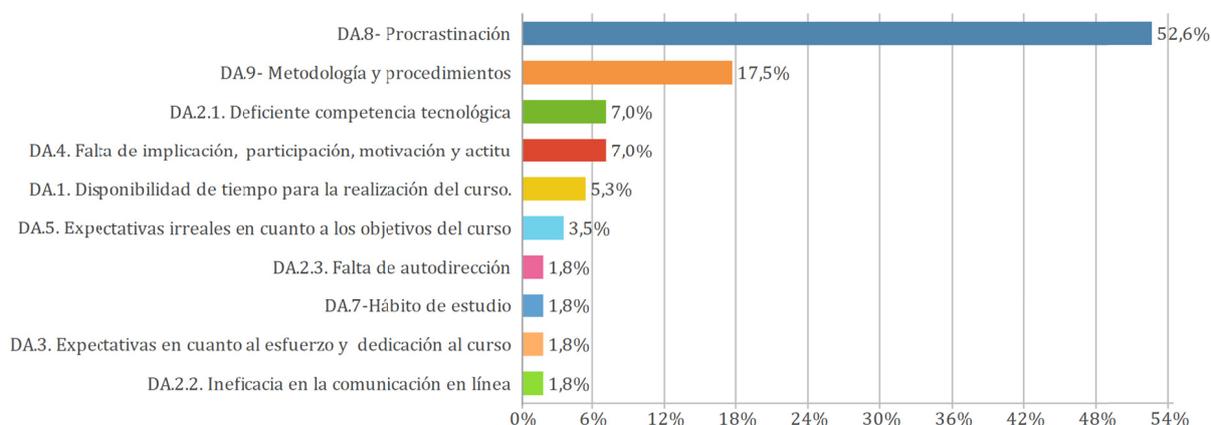


Figura 102 Dificultades de los estudiantes-Triangulación-Caso CAF-4

En este caso, los contenidos estaban disponibles desde el inicio del curso y es el seguimiento semanal del tutor el que evidencia la demora de algunos alumnos/as en iniciarlo, lo que supone un problema dada la extensión y exigencia del programa, pues a pesar de la flexibilidad del modelo, existe una fecha fijada en que los alumnos/as deben de haber cumplido con todos los requisitos de evaluación y superar un examen presencial.

P.3. ¿Qué actividades y acciones se realizan durante el proceso de tutorización y por qué se llevan a cabo?

Al triangular los datos al respecto de las funciones que el tutor/a realiza en el caso, destaca la función orientadora, social y organizativa frente al resto, como se evidencia en la Figura 103 a partir de la frecuencia de codificación cualitativa.

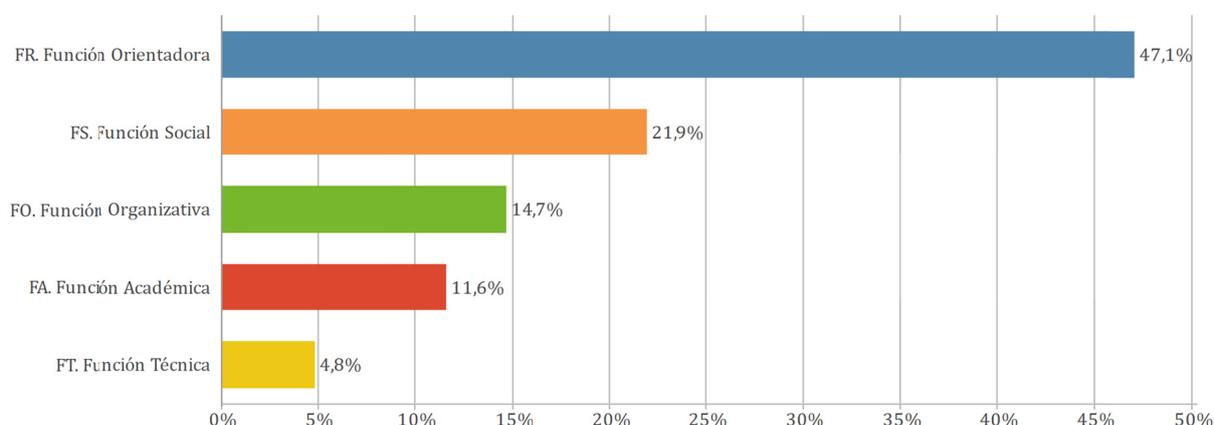


Figura 103 *Funciones-Triangulación-Caso CAF-4*

Al respecto de la función orientadora que realiza el tutor/a de este caso, destaca el motivar y animar a los estudiantes para que estudien y trabajen en el curso, informarles sobre sus progresos y con ello asegurarse de que avanzan a buen ritmo con el fin de que cumplan con los criterios de evaluación y superen el curso en el intervalo temporal estipulado para ello, tal y como se puede apreciar en la Figura 104.

Sistema de códigos	Doc1_...	Doc2_...	Doc3_...	Doc4_...	Doc5_...	Doc5_...	Doc6_...	Doc7_...	SUMA
FUNCIONES									0
FR. Función Orientadora								2	2
FR.1 Asesorar sobre el trabajo del estudiante y la calidad del									22
FR.2 Informar al estudiante sobre sus progresos.									72
FR.3 Facilitar técnicas y metodologías de estudio.									13
FR.4 Orientar ante las evaluaciones.									20
FR.5 Asegurarse de que el alumnado avanza a buen ritmo.									68
FR.6 Motivar y animar a los estudiantes para el trabajo.									103
FR.7 Ayudar a superar las eventuales dificultades.									5
SUMA	7	3	1	5	234	37	2	16	305

Figura 104 *Función orientadora-Caso CAF-4*

Al respecto de la función social que realiza el tutor/a de este caso (Figura 105), destaca el controlar y evitar el aislamiento y la sensación de soledad del alumnado al recibir comunicaciones de seguimiento periódicas por parte del tutor/a a través de correos personales.

Sistema de códigos	Doc1_...	Doc2_...	Doc3_...	Doc4_...	Doc5_...	Doc5_...	Doc6_...	Doc7_...	SUMA
FUNCIONES									0
FS. Función Social									0
FS.1 Dar la bienvenida a los estudiantes.		1		1	1			1	11
FS.2 Animar y estimular la participación.									0
FS.3 Integrar y conducir las intervenciones.									0
FS.4 Proponer actividades para facilitar el contacto entre los									0
FS.5 Dinamizar la acción formativa y el trabajo en red.									0
FS.6 Controlar y evitar el aislamiento y la sensación de soledad	1	1	1	1	106	21	0	6	131
SUMA	2	5	1	1	106	21	0	6	142

Figura 105 Función social-Caso CAF-4

Al respecto de la función organizativa que realiza el tutor/a de este caso (Figura 106), destaca el realizar las tareas administrativas propias del curso y el establecer la programación y calendario de la actividad formativa con el fin de conseguir una adecuada organización y gestión.

Sistema de códigos	Doc1_...	Doc2_...	Doc3_...	Doc4_...	Doc5_...	Doc5_...	Doc6_...	Doc7_...	SUMA
FUNCIONES									0
FO. Función Organizativa									0
FO.1. Establecer la programación y calendario del curso.	1				1			1	20
FO.2. Definir y establecer las normas de funcionamiento del curso								1	1
FO.3. Flexibilizar las entregas de los estudiantes.					1	1		1	8
FO.4 Coordinar el equipo docente y su participación en el curso									0
FO.5 Organizar las actividades de aprendizaje y facilitar la co									0
FO.6 Realizar las tareas administrativas propias del proyecto d		1			1	1		1	66
SUMA	1	1	0	0	36	45	0	12	95

Figura 106 Función académica-Caso CAF-4

P.4. ¿Qué competencias destacan en el trabajo de tutorización?

Emerge del análisis realizado con mayor relevancia las competencias: empatía, orientación al servicio, y comunicación, tal y como se puede apreciar en la Figura 107 a partir de la frecuencia de codificación cualitativa.

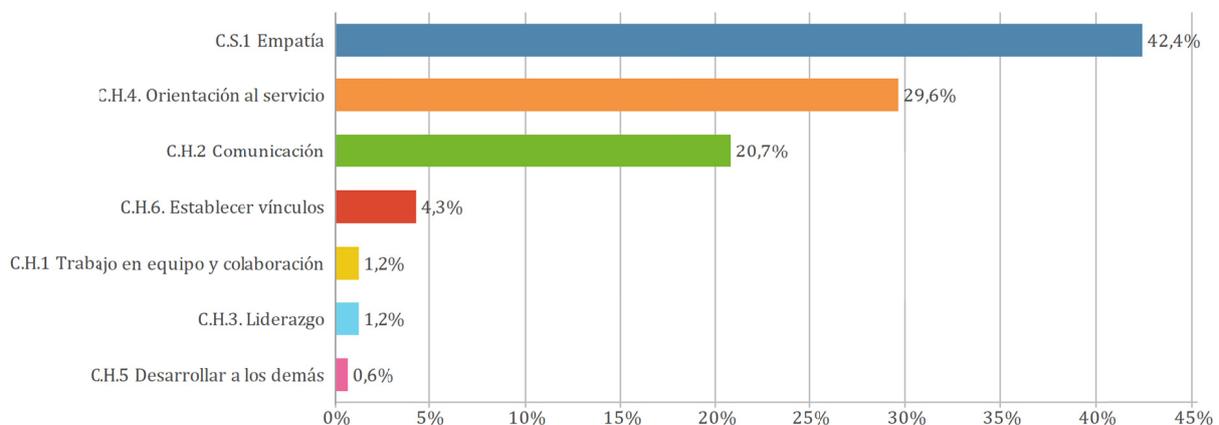


Figura 107 Competencias-Triangulación-Caso CAF-4

Es a través de las interacciones por correo dónde el tutor/a evidencia en mayor medida su empatía y orientación al servicio ofreciendo su ayuda para cualquier problema que le pueda surgir al alumno/a, transmitiendo calidez y cercanía, alegrándose del avance del alumno y felicitándolo o bien, preocupándose e interesándose por su deficiente evolución y todo ello, a través de comunicaciones claras y convincentes.

P.5 ¿Qué competencias son más valoradas por el tutor *online* en el proceso de tutorización?

En el cuestionario cumplimentado por el tutor/a, que se expone en apartados anteriores (Figura 101), el tutor considera indispensables la mayoría de competencias descritas en el marco conceptual salvo la fiabilidad, el liderazgo, desarrollar a los demás y establecer vínculos, que las considera solo importantes pero no indispensables.

Se confirma, al triangular el cuestionario, la entrevista y el análisis documental que la empatía, la orientación al servicio y la comunicación son, según el análisis realizado, las competencias clave en el proceso de tutorización de este caso.

P.6. ¿Cómo y de qué manera se interrelacionan el modelo de tutorización, las competencias del tutor y la percepción en la calidad de un curso *online*?

La calidad de un curso *online* se evalúa, de forma general, a partir de las encuestas de satisfacción cumplimentadas por los estudiantes al término de la acción formativa.

Este medio de valoración tiene limitaciones destacables como pueda ser la tasa de participación que en muchos casos no llega a ser representativa del total de participantes, además de no tenerse en cuenta las estrategias, habilidades, destrezas y actitudes básicas para la formación *online* y la motivación del alumno/a que le ha llevado a inscribirse.

Así pues, se hace necesario buscar otro medio de contraste al respecto de la calidad de la actividad formativa y siempre que se establezca un sistema de evaluación coherente con la adquisición de competencias definidas, la tasa de aptos y no aptos puede ser un medio de constatar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje así como, la tasa de abandono, puede ser un indicador para medir la idoneidad del proceso de tutorización, si bien, de esto surge también un sesgo destacable, los alumnos que abandonan o no superan el curso no suelen tomarse la molestia de cumplimentar el cuestionario de satisfacción.

A partir de estas consideraciones y de los resultados del análisis realizado, se puede establecer las interrelaciones entre las funciones y competencias del tutor y la percepción en la

calidad de un curso *online* sin dejar de lado las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes y que en cierta forma incidirán en los resultados del curso.

Las interrelaciones que han emergido del análisis de este caso entre el modelo de tutorización, las competencias del tutor y la percepción en la calidad de un curso *online* se pueden observar en la Figura 108.

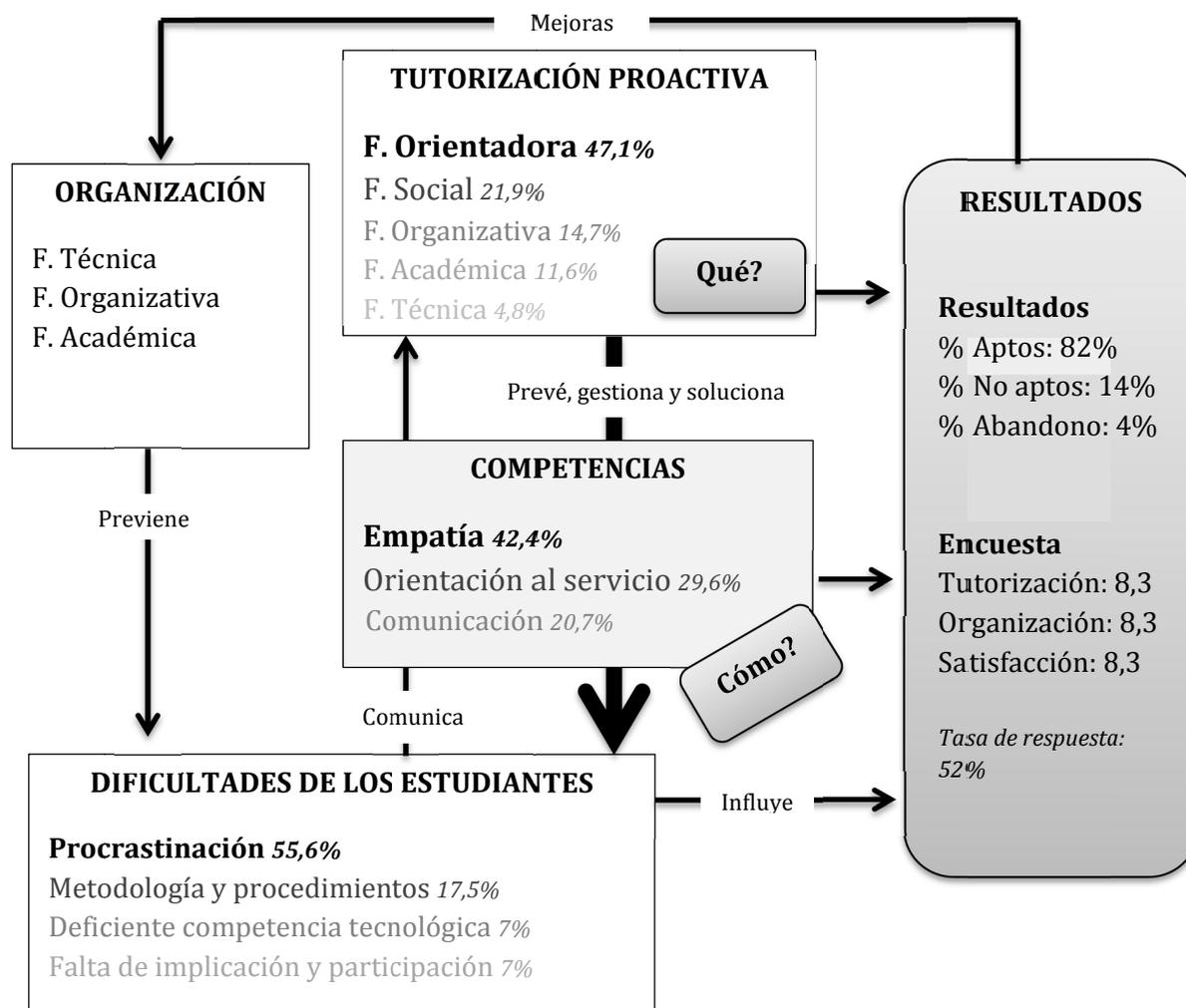


Figura 108 Interrelaciones del modelo tutorial-Caso CAF-4

Así pues, el modelo tutorial seguido en este caso se define como proactivo y focalizado en un seguimiento exhaustivo de la evolución del estudiante del alumno/a, buscando adelantarse y prevenir las posibles dificultades a las que se enfrentan los alumnos de formación *online* a través de acciones preventivas con el fin de que consiga superar el curso con un alto grado de satisfacción.

Como conclusión de este caso, indicar que el modelo tutorial seguido aborda la fase de prevención al diseñar la guía del alumno en la que se le facilitan instrucciones de acceso y

navegación del entorno tecnológico, así como sobre la metodología y procedimientos a seguir, si bien no evita los problemas al respecto del desconocimiento de estas últimas cuestiones ya que los alumnos no dedican tiempo a revisarla.

Se lleva un seguimiento personalizado del avance de cada alumno/a con el fin de evitar la procrastinación y propiciar el compromiso del alumno/a hacia el curso, se ponen a disposición del participante los contenidos actualizados en base a las mejoras y sugerencias de los estudiantes previos y de las dificultades que éstos encontraron con tal de buscar la mejora continuada.

Se valoran y evidencian las competencias del tutor/a como base de la acción tutorial y el seguimiento, orientación y acompañamiento de los estudiantes en su proceso formativo con el fin de gestionar la demora en iniciar el curso, prestarles ayuda e indicaciones sobre la metodología a seguir y los procedimientos, facilitarles técnicas de estudio y orientaciones para a ser eficientes y optimizar el tiempo y conseguir con ello una mayor autorregulación por parte del estudiante.

Como resultado del proceso formativo, se obtiene una tasa de aprobados del 82%, un 14% de no aptos y una tasa de abandono del 4%.

Como resultado en la encuesta de satisfacción, cumplimentada por el 52% de los estudiantes, se valora el proceso de tutorización con un 8,3, la organización del curso con un 8,3 siendo la satisfacción general de un 8,3.

6.3.2. Caso CAF-5

Al respecto del modelo de matriculación, el curso CAF-5 es un curso de matrícula abierta y continua, lo cual quiere decir que los interesados/as se pueden inscribir en cualquier momento, teniendo a su disposición todos los contenidos desde el inicio y test de autoevaluación, pudiendo finalizar el curso tan pronto hayan cumplido con los criterios de evaluación y superado el examen final que se convoca trimestralmente y dentro de los seis meses que es el plazo temporal máximo estipulado para el curso.

Los estudiantes de este curso suelen ser profesionales en activo, que necesitan certificar sus conocimientos para seguir ejerciendo sus labores de asesoramiento de inversiones en una entidad financiera o como agentes independientes o bien desean formarse en esta área por motivación propia o para poder optar a un puesto de trabajo en el sector.

De los 48 participantes del curso, el 48% resultó apto, el 8% no apto y el 44% no se presentó al examen final que era presencial, tal y como se muestra en la Figura 109.

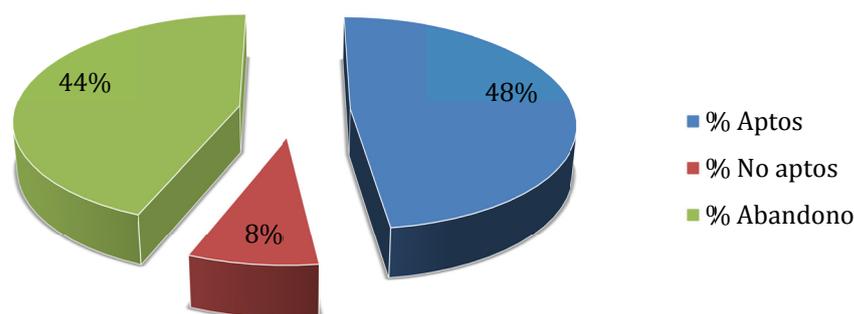


Figura 109 Resultados tasa de aptos, no aptos y abandono del caso CAF-5

El Centro de Formación Permanente facilita a los participantes del curso una encuesta simple de satisfacción, siendo la participación opcional y, en este caso en concreto, la tasa de respuesta se sitúa en el 46%. El acceso a la encuesta se produce cuando el alumno accede a su intranet para descargarse el certificado de aprovechamiento digital apareciendo entonces la opción de acceder a ella para contestarla o saltársela.

La encuesta consta de tres preguntas que abordan de forma general la acción tutorial, la organización del curso y la satisfacción del participante, solicitando al estudiante que valore cada afirmación según su grado de acuerdo o desacuerdo siendo la convención seguida la siguiente:

1. Totalmente en desacuerdo
 2. Más bien en desacuerdo
 3. Término medio
 4. Más bien de acuerdo
 5. Totalmente de acuerdo
- Sin Información suficiente

Los resultados de la encuesta de satisfacción, en este caso en concreto, se pueden revisar en la Tabla 68.

Tabla 68 *Resultados encuesta Caso CAF-5*

Enunciados de las preguntas	Valoración
A. El profesor/es o tutor/es ha/n cubierto mis expectativas, facilitando el aprendizaje (dominio de la materia, resolución de dudas, atención al alumno, etc.)	9,3
B. La organización general y calidad del curso han sido buenos (materiales, contenidos, duración del curso, infraestructura material o tecnológica, etc.)	9,2
C. Mis expectativas ante el curso han quedado satisfechas	9,2

En la Figura 110 se pueden apreciar los datos comparativos entre los resultados de la encuesta del caso y los del resto de formaciones de este tipo que se imparten en la universidad.

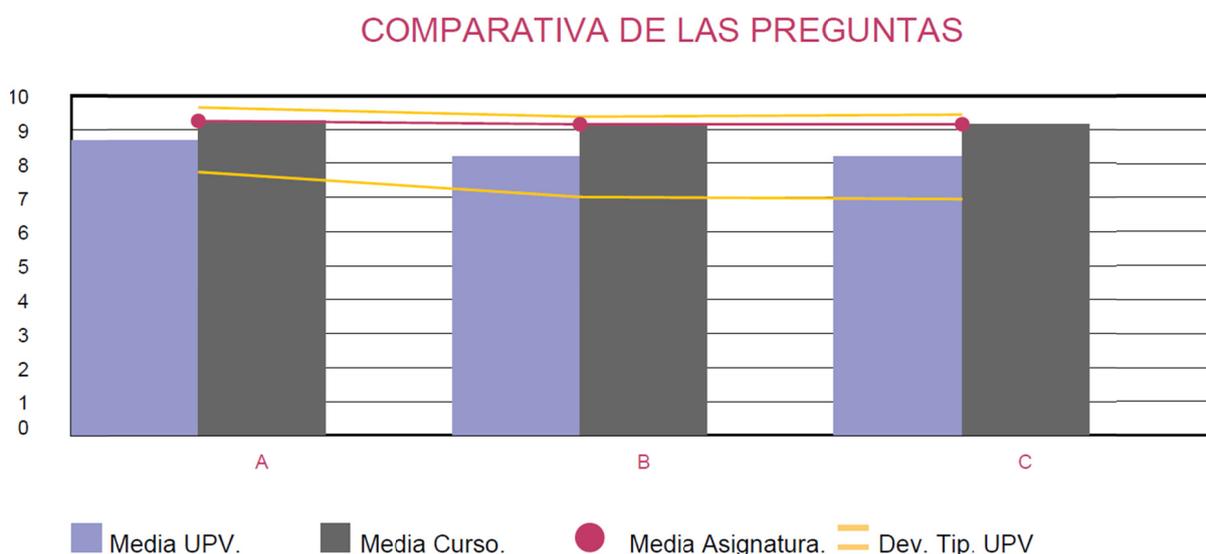


Figura 110 *Gráfico comparativo de la encuesta Caso CAF-5 frente a la media de la universidad*

6.3.2.1. Las dificultades de los estudiantes

El primer tema a analizar son las dificultades a las que se enfrentan los alumnos/as de formación *online* y en concreto en este caso.

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema dificultades de los estudiantes a partir del documento Doc1_Guía alumno CAF-5.

La guía del alumno se facilita a los estudiantes al darles acceso al curso *online*, en la misma introducción, se justifican los objetivos del programa docente en base a la regulación vigente y la exigencia de la formación de los profesionales del sector financiero. La lectura de la introducción debería sensibilizar al estudiante al respecto de la adecuación de los objetivos competenciales del programa, a los suyos propios a nivel profesional y tratando de fomentar la implicación, motivación y actitud del estudiante hacia el curso que va a iniciar.

Este documento incluye el índice de contenidos del curso y la relevancia que cada tema tendrá en la evaluación final. Le sigue la explicación detallada del modelo metodológico recomendado para el correcto seguimiento de la acción formativa, todo ello con el fin de facilitar la autodirección del estudiante en su proceso formativo.

La guía incluye, a través de instrucciones detalladas e imágenes, el acceso a la plataforma *online*, navegación y utilidad de las diferentes herramientas con el fin de minimizar las dificultades devenidas por la falta de competencia tecnológica del alumnado, así como un calendario orientativo que trata de facilitar la autorregulación del estudiante y los criterios de evaluación para que pueda autodirigir su aprendizaje.

Con este documento se persigue adelantarse y paliar algunas de las dificultades a las que los estudiantes *online* deben de hacer frente según el marco conceptual definido en este estudio y que se puede revisar en la Tabla 69.

Tabla 69 *Dificultades de los estudiantes-Guía alumno-Caso CAF-5*

Estructura		Dificultad a prevenir
Introducción	Objetivos según regulación que exige formación de los profesionales del sector.	Expectativas irreales en cuanto a los objetivos del curso Falta de implicación, participación, motivación y actitud
Contenidos	Relevancia y pesos de los temas en la evaluación final	Falta de autodirección
Metodología	Modelo metodológico a seguir	Falta de autodirección
Plataforma de teleformación	Instrucciones acceso y navegación	Deficiente competencia tecnológica
Calendario orientativo	Orientar sobre el avance semanal	Falta de autorregulación
Evaluación	Criterios de evaluación y actividades a entregar	Falta de autodirección

En lo que respecta a las dificultades a las que se enfrenta el alumno *online* devenidas por el tutor y contempladas en el marco conceptual, no se encuentran evidencias en la guía del alumno.

Anuncios

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema dificultades de los estudiantes a partir del documento Doc2_Anuncios CAF-5.

La publicación de anuncios se encuadra dentro del modelo de comunicación de uno-a-todos, de manera que el tutor/a del curso puede comunicar cuestiones de interés general con la certeza de que todos los alumnos/as recibirán una copia del mensaje en su bandeja de correo además de quedar registrados en la herramienta anuncios, pudiendo ser consultados en cualquier momento tras su publicación.

Dado que este curso es de matrícula continua, las comunicaciones generales no se utilizan a lo largo del curso pues la temporalización de cada alumno es distinta a la de los otros participantes. Tan solo se han incluido los anuncios de bienvenida institucional y la del tutor/a, la comunicación al respecto de la certificación de programa por parte de la CNMV y una notificación al respecto del formulario del curso y su uso.

Los estudiantes que se van incorporando al curso, si entran en la herramienta, tienen acceso al histórico de anuncios publicados pudiéndolos leer a pesar de que se publicaron cuando se configuró el curso. Al igual que en el caso de la guía del alumno, los anuncios tratan de adelantarse a las posibles dificultades que deben de afrontar los estudiantes *online*, tales como la falta de motivación y actitud hacia el curso tratando de animarles a iniciar el programa formativo con buena disposición.

En lo que respecta a las dificultades a las que se enfrenta el alumno/a *online* devenidas por el tutor y contempladas en el marco conceptual tan solo se podría comentar la falta de comunicación e interacción del tutor al no utilizar esta herramienta de comunicación debido a que no se ajusta a las características de los cursos de matrícula continua.

Foros

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema dificultades de los estudiantes a partir del documento Doc3_Foros CAF-5.

En este caso se han habilitado dos foros, el denominado “Discusión general” definido como un foro de carácter informal donde el alumnado puede intercambiar opiniones sobre cualquier

asunto relacionado con el curso o sobre cualquier aspecto del temario, en el cual no hay entradas evidenciando con ello la falta de actividad y participación, y el foro “FAQ”, en el que los tutores/as introducen las dudas que les hacen llegar por correo los estudiantes y que son cuestiones susceptibles de resultar de interés al resto del grupo.

Las entradas están organizadas según la unidad didáctica a la que pertenecen para favorecer la rápida localización de una cuestión concreta y la ampliación y aclaración del concepto o problema que se ha remitido al alumno/a de forma personal a través del correo si bien se comparte con todo el grupo tras anonimizarlo. En este caso tan solo se observan tres entradas al respecto de dudas sobre la resolución de problemas numéricos por lo que no se evidencia ninguna dificultad por parte del alumnado.

Chat

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema dificultades de los estudiantes a partir del documento Doc3_Chat CAF-5.

Al inicio del Chat, el tutor/a establecen las normas de funcionamiento del mismo explicitando que las consultas al respecto de temario deben de remitirse por correo dadas las limitaciones de formato de esta herramienta en cuanto a inclusión del desarrollo de fórmulas matemáticas, de ahí que la usabilidad de esta herramienta quede limitada a cuestiones generales o procedimentales.

La principal dificultad que evidencian los estudiantes en el chat del curso es al respecto de la poca disponibilidad de tiempo para la realización del curso dado que el programa es exigente.

He leído que algunos os queréis presentar en Junio, qué tal lo lleváis, yo creo que voy a tener que ir a la de Septiembre ya que me veo bastante ajustada de tiempo para Junio.
(CAF-5\Doc4_Chat CAF-5: 19)

Interacciones por correo

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema dificultades de los estudiantes a partir del documento Doc5_Interacciones por correo CAF-5.

El problema que se evidencia con mayor relevancia es el desconocimiento sobre la metodología y procedimientos a seguir en la acción formativa así como, la poca disponibilidad de tiempo para realizar el curso, tal y como se muestra en la Figura 111 desarrollada a partir de la frecuencia de codificación cualitativa.

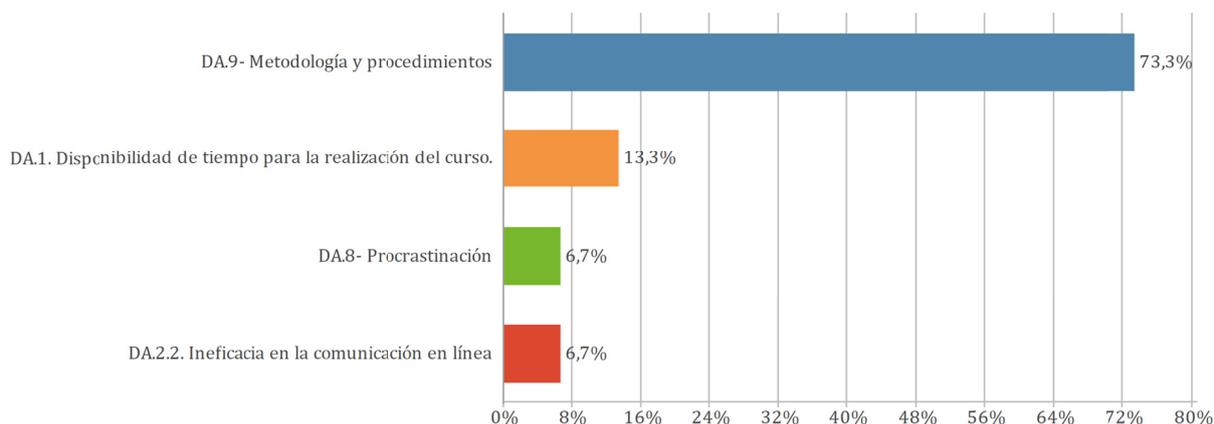


Figura 111 *Dificultades del alumno/a -Correo-Caso CAF-5*

Los alumnos/a de este caso evidencian poca participación a través del correo, ya que apenas se registran algunos mensajes en que se confirman al tutor/a del curso que han podido entrar y navegar sin problemas lo que constataría la ausencia de dificultades al respecto de la competencia tecnológica. También, se registran consultas al respecto de la programación del curso en cuanto a fechas de evaluaciones o sobre procedimientos y metodología, además de dudas al respecto de contenidos o resolución de problemas.

Se podría registrar a partir de la ausencia de comunicaciones por parte de los estudiantes poca implicación, participación, motivación y actitud si no fuera porque este curso es en abierto y es de suponer que los estudiantes se matriculan en él por motivación propia.

Encuesta satisfacción

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema dificultades de los estudiantes a partir del documento Doc6_Encuesta CAF-5.

Se registra una tasa del 46% de respuesta a la encuesta, si bien tan solo cinco personas aportan comentarios a la pregunta abierta, evidenciando en algunos casos la escasa disponibilidad de tiempo para abordar el curso con la suficiente profundidad.

En mi opinión el curso es un curso muy denso y necesitaría más tiempo para su realización y poder profundizar más en él.

(CAF-5\Doc6_Encuesta CAF-5: 2)

Entrevista en profundidad al tutor

Siguiendo el esquema definido en el análisis, se procede a analizar el tema dificultades de los estudiantes a partir del documento Doc7_Entrevista Tutor CAF-5.

Al respecto de los problemas de los alumnos/as a la hora de abordar el curso *online*, los más relevantes se exponen en la Figura 112

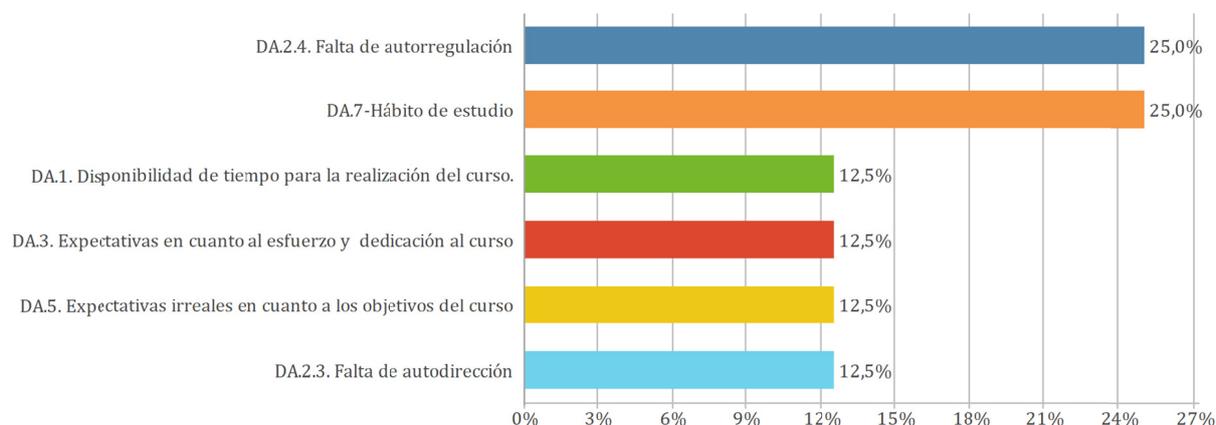


Figura 112 *Dificultades del alumno/a -Entrevista-Caso CAF-5*

El tutor/a evidencia la falta de estrategias, habilidades, destrezas y actitudes para la formación *online*, como la autorregulación, y también la falta de hábito de estudio como principales problemas.

Algunos estudiantes indican que el programa es demasiado denso para su duración, pero lo cierto es que muchos de ellos acaban y con éxito así que más bien parece un problema de no planificarse adecuadamente que de mala organización del curso.

(CAF-5\Doc7_Entrevista Tutor CAF-5: 35)

Otra dificultad que emerge es que los estudiantes no trabajan periódicamente en el curso, lo inician pero no estudian diariamente, con lo cual no generan hábito de estudio.

Hay muchos que no llegan a finalizar el curso, con lo cual intuyes que no han sabido incorporar una rutina de estudio ni se han comprometido realmente.

(CAF-5\Doc7_Entrevista Tutor CAF-5: 27)

6.3.2.2. Las funciones del tutor/a

Al respecto de las funciones que el tutor/a realiza en este caso, se procede al análisis documental siguiendo con la misma estructura empleada en el tema anterior.

Guía del alumno

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema funciones del tutor/a a partir del documento Doc1_Guía alumno CAF-5.

La estructura seguida y las funciones que cumple la guía del alumno se pueden observar en la Tabla 70.

Tabla 70 *Las funciones del tutor-Guía del alumno-Caso CAF-5*

Estructura	Función	
Introducción	Orientadora	Motivar y animar a los estudiantes
Contenidos	Orientadora	Orientar ante las evaluaciones Orientar sobre el esfuerzo y dedicación
Metodología	Orientadora	Facilitar técnicas y metodologías de estudio
Plataforma	Técnica	Introducir al estudiante en el entorno tecnológico Facilitar instrucciones de navegación
Duración y Calendario	Orientadora	Explicitar la duración del curso y orientar sobre el avance
Criterios de evaluación	Organizativa	Orientar ante las evaluaciones
Soportes	Técnica	Facilitar medios de contacto: administradores de la plataforma
	Organizativa	Facilitar medios de contacto: tutorización y coordinación
	Académica	Facilitar medios de contacto: Dirección académica

La guía del alumno o manual de uso, es un documento que el alumno recibe junto al correo de bienvenida del tutor/a. El fin de este documento es introducir al estudiante en el entorno tecnológico del curso, facilitarle las instrucciones de acceso y navegación necesarias, así como el índice de contenidos, orientaciones metodológicas y los criterios de evaluación.

Anuncios

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema funciones del tutor/a a partir del documento Doc2_Anuncios CAF-5.

A través de los escasos anuncios de este caso, el tutor/a da la bienvenida a los estudiantes, se presenta, facilita medios de contacto y trata de animar y motivar a los estudiantes para abordar el curso, tal y como se muestra en la Tabla 71.

Tabla 71 *Las funciones del tutor-Anuncios-Caso CAF-5*

Anuncio	Función	Acción
Bienvenida Institucional	Social	Dar la bienvenida a los estudiantes
	Orientadora	Motivar y animar a los estudiantes
Bienvenida del tutor	Social	Dar la bienvenida a los estudiantes
	Social	Presentación del tutor
	Social	Facilitar medios de contacto
	Orientadora	Brindar ayuda
	Orientadora	Motivar y animar a los estudiantes
Acreditación de la CNMV	Orientadora	Motivar y animar a los estudiantes
Formulario	Orientadora	Orientar ante las evaluaciones

Foros

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema funciones del tutor a partir del documento Doc3_Foros CAF-5.

En el foro “FAQ”, el tutor/a del curso publica las dudas académicas que le han hecho llegar el alumnado a lo largo del curso. Con estas publicaciones el tutor realiza una función académica al compartir con todo el grupo las explicaciones y aclaraciones al respecto de los contenidos en cuanto a conceptos y desarrollo de problemas numéricos que de forma particular le han remitido por correo los alumnos/as.

Chat

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema funciones del tutor/a a partir del documento Doc4_Chat CAF-5.

El chat se presenta como una herramienta de comunicación informal de ahí que el tutor exponga en la primera entrada las normas de uso en cuanto a conducta y objetivos del mismo, cumpliendo con ello con la función organizativa. A través de la herramienta, el tutor/a da la bienvenida a los estudiantes ejerciendo la función social y orienta ante las evaluaciones.

Interacciones por correo

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema funciones del tutor/a a partir del documento Doc5_Interacciones por correo CAF-5.

A través de la herramienta correo interno es dónde se evidencian las acciones que realiza el tutor/a hacia el alumno en particular si bien en ese caso en concreto, las demandas del alumnado son en su gran mayoría sobre procedimientos, metodología, conceptuales y de resolución de problemas, de ahí que la principal función que emerge del análisis sea la orientadora, seguida por la académica y la organizativa, tal y como se puede ver en la Figura 113 desarrollada a partir de la frecuencia de codificación cualitativa.

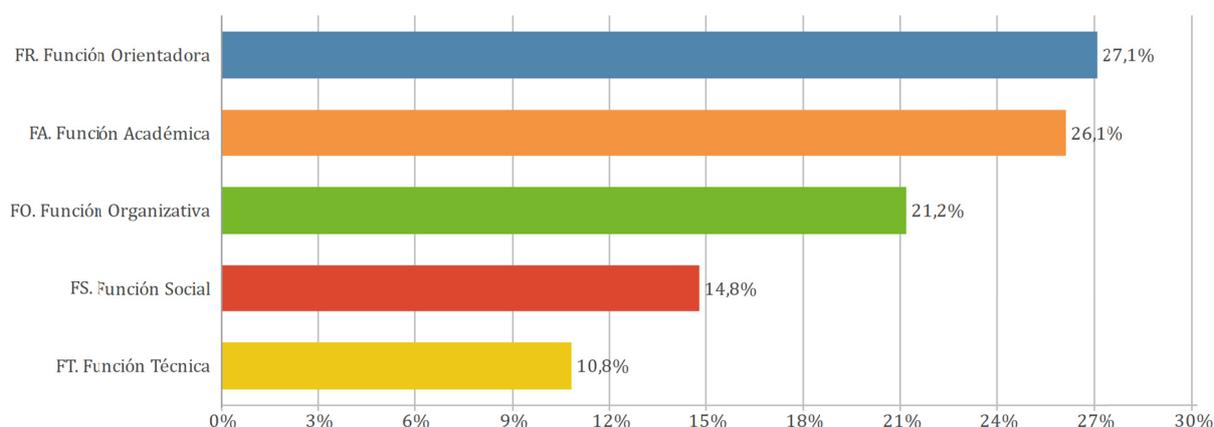


Figura 113 *Funciones -Correo-Caso CAF-5*

Además de atender las demandas de los alumnos/a del curso, el tutor/a, a través del correo interno, realiza determinadas funciones proactivamente que cumplen con objetivos específicos y que se pueden revisar en la Tabla 72.

Tabla 72 *Las funciones proactivas del tutor -Correo-Caso CAF-5*

Correo proactivo	Función	Acción
Bienvenida	Social	Dar la bienvenida al estudiante y presentarse como tutor/a, facilitando medios de contacto
	Técnica	Facilitar instrucciones de acceso y confirmarlo
Introducción al curso	Técnica	Introducir al estudiante en el entorno tecnológico Facilitar orientaciones metodológicas
	Orientadora	Brindar ayuda Aclaración sobre esfuerzo y dedicación
	Social	Facilitar medios de contacto
	Organizativa	Comunicar fecha final de curso
Información de interés	Académica	Ampliar información sobre temas de interés al respecto de certificaciones externas
Convocatoria evaluación	Organizativa	Convocar y confirmar asistencia al examen final
	Orientadora	Orientar ante las evaluaciones
Resultado evaluación	Académica	Asegurarse de que los estudiantes alcanzan el nivel adecuado
	Organizativa	Instrucciones descarga Certificado
Finalización curso	Técnica	Comunicar cierre de la plataforma teledocente
	Social	Agradecimiento y despedida
Felicitaciones (Navidad, verano...)	Social	Tratar de evitar la sensación de soledad

Encuesta satisfacción

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema funciones del tutor/a a partir del documento Doc6_Encuesta CAF-5.

Al respecto de las funciones del tutor, en las preguntas abiertas de la encuesta de satisfacción, los estudiantes evidencian la función organizativa y orientadora al denotar que han sentido el apoyo del equipo y la buena organización del curso.

He quedado totalmente satisfecho con el trato recibido y como estaba organizado.
(CAF-5\Doc6_Encuesta CAF-5: 2)

La tutora es un encanto así como todos los profesionales implicados. Gracias por todo vuestro apoyo.

(CAF-5\Doc6_Encuesta CAF-5: 2)

Entrevista en profundidad al tutor

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema funciones del tutor/a a partir del documento Doc7_Entrevista Tutor CAF-5.

En la entrevista al tutor/a, emerge como más relevante la función organizativa seguida por la técnica y la orientadora, tal y como se muestra en la Figura 114.

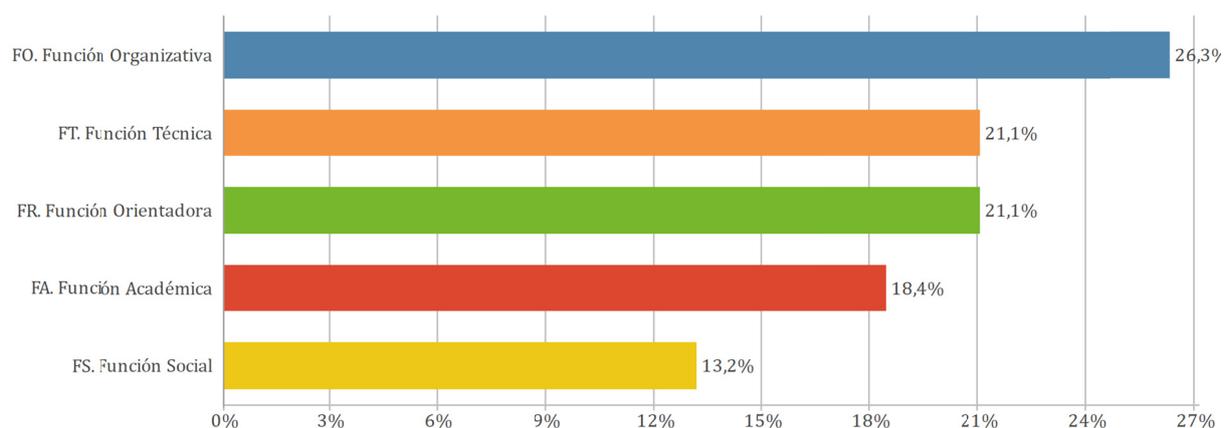


Figura 114 *Funciones-Entrevista-Caso CAF-5*

El tutor/a del curso evidencia, a través de sus palabras, las particularidades de los cursos de matrícula continua y del modelo tutorial reactivo.

Tras la bienvenida y una vez te confirman que han accedido y que se manejan bien, como tutor quedas a su entera disposición, pero ya no supervisas su trabajo ni avance, les dejas a su aire y estás a expensas de que te contacten para aclarar cualquier cuestión.

(CAF-5\Doc7_Entrevista Tutor CAF-5: 33)

El tutor/a, tras las primeras intervenciones en las que se asegura de que los estudiantes pueden acceder a la plataforma de teleformación y se manejan con soltura, se mantiene atento a las consultas y dudas que les hacen llegar los alumnos/as del curso para atenderlas con rapidez pero hasta que no llega el momento de convocar las evaluaciones presenciales no se ocupa de evaluar el trabajo del estudiante, confirmando en ese momento que cumple con los criterios de evaluación y asegurándose de que alcanza el nivel competencial y de conocimientos exigido para solicitar el certificado de aprovechamiento si procede.

En la entrevista al tutor/a y, a través de su discurso, éste evidencia las acciones que realiza en su trabajo diario y que se pueden revisar en la Tabla 73.

Tabla 73 *Las funciones del tutor-Entrevista-Caso CAF-5*

Función	Acción
Organizativa	Convocar exámenes
	Flexibilizar las entregas de los estudiantes
	Definir y establecer las normas de funcionamiento del curso
	Establecer la programación y calendario del curso
	Facilitar instrucciones de descarga del certificado
Técnica	Facilitar un manual de uso del entorno
	Gestionar las herramientas del entorno tecnológico
	Aconsejar y ofrecer apoyo técnico
	Incorporar y modificar materiales
Orientadora	Mantener contacto con el administrador del sistema
	Facilitar técnicas y metodologías de estudio
	Orientar sobre metodología, procedimientos y organización
	Motivar y animar a los estudiantes para el trabajo
	Informar al estudiante sobre sus progresos
Académica	Asesorar sobre el trabajo del estudiante y la calidad del mismo
	Asegurarse de que los estudiantes alcanzan el nivel adecuado
	Dar información, extender, clarificar, explicar los contenidos
	Brindar retroalimentación constante y rápida a los estudiantes
Social	Dar la bienvenida a los estudiantes
	Presentarse a los estudiantes
	Controlar y evitar el aislamiento y la sensación de soledad

6.3.2.3. Las competencias del tutor/a

Al respecto de las competencias que evidencia el tutor/a en su trabajo diario, se procede al análisis documental de los datos de este caso.

Guía del alumno

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema competencias del tutor/a a partir del documento Doc1_Guía alumno CAF-5.

La guía del alumno es un documento estructurado y formal en el que no se evidencia ninguna competencia por parte del tutor/a dada la estructuración, formalismo y que no refleja ninguna acción, siendo simplemente un manual de uso que tan solo trata de anticiparse, reconocer y satisfacer las necesidades de los alumnos/a en cuanto al acceso, navegación, metodología, evaluación y forma de contactar con el equipo de tutorización.

Anuncios

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema competencias del tutor/a a partir del documento Doc2_Anuncios CAF-5.

Los anuncios de este caso son incluidos al configurar el curso y por lo tanto no los recibe el alumno en su bandeja de correo, aunque sí permanecen visibles para todos aquellos alumnos que se van inscribiendo y acceden a esta herramienta.

A través de este medio, el tutor/a tan solo puede evidenciar la capacidad de emitir mensajes claros y convincentes pero no acciones concretas que muestran una competencia en sí, ahora bien, el tutor/a sí puede tratar de transmitir los valores que le guían y el espíritu general que orienta, dirige y motiva al equipo de tutores y profesores del curso *online*.

Al contrario que en la guía del alumno, donde el lenguaje era formal e impersonal, en los anuncios publicados, que en este caso tan solo son cuatro, el tutor/a trata, a través de su palabras, de transmitir al grupo de estudiantes las directrices que guiarán las interacciones, gestión y tutorización de la actividad formativa mostrándose cercano y cordial y sobre todo accesible para prestar ayuda a los estudiantes:

Con este mensaje tengo el placer de daros la bienvenida. Estoy segura de que el camino a recorrer juntos será muy enriquecedor tanto para vosotros como para mí.
(CAF-5\Doc2_Anuncio CAF-5: 2)

Foros

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema competencias del tutor/a a partir del documento Doc3_Foros CAF-5.

Al igual que ocurría en la guía del alumno, en el caso del foro FAQ, las comunicaciones son formales y funcionales, se expone una pregunta o duda y se resuelve de manera clara y concisa por lo que no se evidencia ninguna competencia por parte del tutor de las descritas en el marco conceptual que guía el presente estudio.

Chat

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema competencias del tutor/a a partir del documento Doc4_Chat CAF-5.

A través de mensajes claros y concisos, el tutor/a del curso responde a las consultas que los alumnos van registrando, sin mayor relevancia que un lenguaje cercano y alentador evidenciando con ello la competencia comunicación y la orientación al servicio al responder rápidamente a las consultas de los alumnos/as.

Esperamos que disfrutéis mucho de este programa formativo tan importante para vuestras carreras profesionales. Saludos!!
(CAF-5\Doc4_Chat CAF-5: 2)

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema competencias del tutor/a a partir del documento Doc5_Interacciones por correo CAF-5.

Es a través de las interacciones por correo dónde el tutor/a puede evidenciar en mayor medida el *cómo* presta o comunica las acciones o funciones que realiza, ya que en la mayoría de los casos se trata de una interacción directa y personal con el alumno/a.

Al respecto de las competencias en autogestión, emerge la orientación al logro al agradecer a los estudiantes sus comentarios sobre posibles mejoras, no evidenciándose ninguna otra.

Al respecto de las competencias sociales y en base a la frecuencia de codificación cualitativa, destaca la orientación al servicio, la comunicación y la empatía frente al resto, tal y como se muestra en la Figura 115.

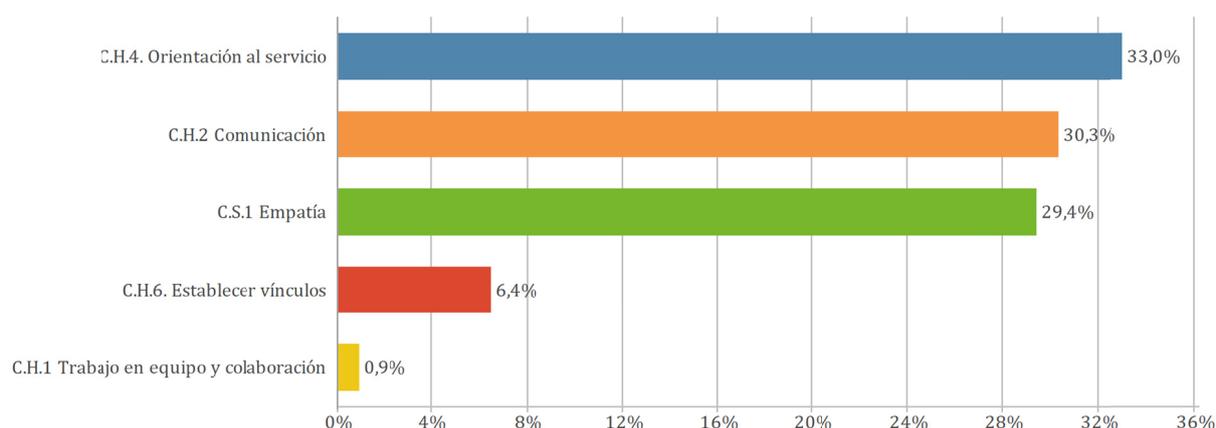


Figura 115 Competencias sociales-Correo-Caso CAF-5

La forma y manera de comunicar a través de los correos es fundamental y es el medio a través del cual el tutor puede evidenciar sus competencias hacia el alumnado de un curso *online*.

Tal y como se muestra en la Tabla 74, se han registrado las evidencias más relevantes que emergen de los datos para relacionarlas con las competencias del marco conceptual que guía este estudio, y a continuación, contrastarlas con la acción en sí o la corroboración por parte del alumno/a o la propia respuesta del tutor/a, pues la dificultad al explorar las competencias que moviliza el tutor/a en su trabajo diario está en que en la mayoría de los casos, no dejan de ser intenciones transmitidas a través de palabras y no hechos observables, se requiere entonces, no solo el plasmar la evidencia, sino el contrastar que esa intención supone una acción en sí o bien es percibida y registrada por el alumno/a como un “buen hacer” o competencia.

Tabla 74 Competencias del tutor-Correo-Caso CAF-5

Competencia	Evidencia tutor	Constatación	
Orientación al servicio	Muestra disponibilidad	<i>Espero haber resuelto tus dudas. Si no fuera así, contáctame para cualquier aspecto que necesites. Será un placer ayudarte.</i> (CAF-5\Doc5_Interacciones por correo CAF-5: 22)	<i>Ya he accedido a la plataforma sin incidencias. Muchas gracias por tu atención</i> (CAF-5\Doc5_Interacciones por correo CAF-5: 26)
	Se anticipa a las necesidades del grupo	<i>Me gustaría enviarte una pequeña guía con los aspectos más importantes que vas a encontrar allí, pero quisiera saber primero si has entrado.</i> (CAF-5\Doc5_Interacciones por correo CAF-5: 52)	Se remiten instrucciones tras confirmar el acceso.
	Brinda ayuda	<i>Estaré a tu disposición para resolver cuantas dudas nos remitas.</i> (CAF-5\Doc5_Interacciones por correo CAF-5: 130)	<i>Tranquila. Estamos aquí para ayudarlos.</i> (CAF-5\Doc5_Interacciones por correo CAF-5: 198)
Comunicación	Rapidez	<i>Me alegro mucho de que hayas conseguido acceder al curso sin problemas. Gracias por informarme.</i> (CAF-5\Doc5_Interacciones por correo CAF-5: 32 - 32)	<i>Muchas gracias por tu ayuda y por ponerte en contacto conmigo tan rápido</i> (CAF-5\Doc5_Interacciones por correo CAF-5: 28)
	Muestra cercanía	<i>¡Mucha suerte! Nos vemos el día 1/12.</i> (CAF-5\Doc5_Interacciones por correo CAF-5: 101)	Al convocar al examen se muestra cercano
Empatía	Se pone en el lugar de estudiante	<i>Si vas a la herramienta "Exámenes" ya deberías tener todos los simuladores disponibles. Disculpa por las molestias y que tengas un buen día.</i> (CAF-5\Doc5_Interacciones por correo CAF-5: 107)	Ante el error cometido se disculpa por los inconvenientes que haya podido ocasionar.
	Se interesa por el estudiante	<i>Esperamos de corazón que te recuperes pronto.</i> (CAF-5\Doc5_Interacciones por correo CAF-5: 269)	<i>Tuve una operación inesperada de la cual me encuentro en estos momentos en reposo.</i> (CAF-5\Doc5_Interacciones por correo CAF-5: 274)
	Se alegra por el éxito del estudiante	<i>Es un placer para nosotros comunicarte que has resultado APTO en el examen.</i> (CAF-5\Doc5_Interacciones por correo CAF-5: 678)	No solo comunica el Apto sino que lo hace alegrándose del éxito del alumno/a.

Encuesta satisfacción

Siguiendo el esquema definido en el análisis documental, se procede a analizar el tema competencias del tutor/a a partir del documento Doc6_Encuesta CAF-5.

A través de las preguntas abiertas de la encuesta, uno de los alumnos que aportaron comentarios, evidencia que se ha sentido apoyado y atendido por el tutor/a confirmando con ello la competencia empatía y orientación al servicio.

Gracias por todo vuestro apoyo.
(CAF-5\Doc6_Encuesta CAF-5: 2)

Entrevista en profundidad al tutor

Siguiendo el esquema definido en el análisis, se procede a analizar el tema competencias del tutor/a a partir del documento Doc7_Entrevista Tutor CAF-5.

El tutor evidencia a través de su discurso y al respecto de las competencias de autogestión, que es el autocontrol la que tiene más relevancia frente al resto de competencias de esta área, tal y como se puede apreciar en la Figura 116 desarrollada a partir de la frecuencia de codificación cualitativa de los datos.

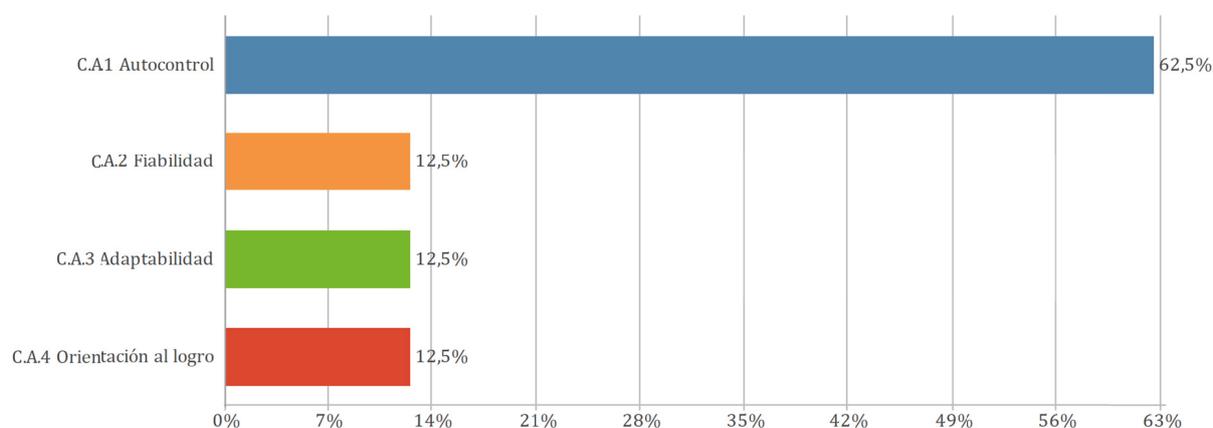


Figura 116 *Competencias autogestión-Entrevista-Caso CAF-5*

Al respecto de las competencias sociales, el tutor destaca con sus palabras la importancia de la empatía, pues debe de ponerse siempre en el lugar del estudiante para comprenderlo y poder ayudarlo, la orientación al servicio pues debe de reconocer y satisfacer las necesidades que sus alumnos/as puedan tener y la comunicación como base del proceso de tutorización, tal y como se muestra en la Figura 117 desarrollada a partir de la frecuencia de codificación cualitativa de los datos.

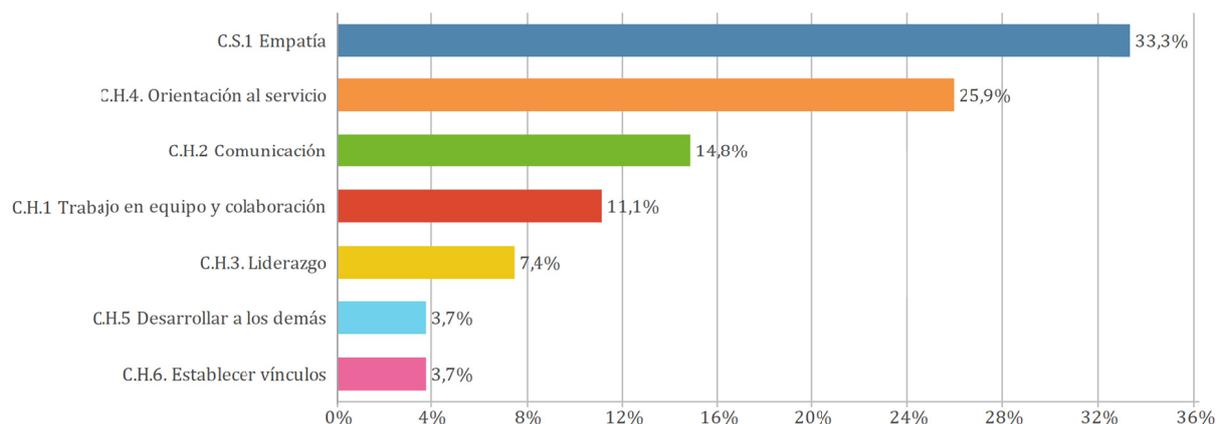


Figura 117 Competencias sociales-Entrevista-Caso CAF-5

Al respecto de las competencias que el tutor/a necesita movilizar en su trabajo diario y que se evidencian en el discurso del participante, se pueden revisar en la Tabla 73.

Tabla 75 Competencias del tutor-Entrevista-Caso CAF-5

Competencia	Evidencia
Autocontrol	<i>Tienes que armarte de paciencia y pensar que este alumno se ha incorporado tarde, que no le ha llegado alguno de los correos o lo ha obviado o... a saber (CAF-5\Doc7_Entrevista Tutor CAF-5: 64)</i>
Fiabilidad	<i>Los criterios de evaluación son inamovibles. (CAF-5\Doc7_Entrevista Tutor CAF-5: 93)</i>
Adaptabilidad	<i>Adaptarse o morir. En esta área se producen cambios normativos todos los años, hay que actualizar los contenidos, modificar las actividades, rediseñar el curso para adaptarse a las horas exigidas por el regulador y ante todo, adaptarse a las necesidades de los alumnos pero sin perder perspectiva ni saltarse las normas. (CAF-5\Doc7_Entrevista Tutor CAF-5: 95)</i>
Orientación al logro	<i>Busco la mejora continuada, escucho atentamente los comentarios de los alumnos y sus quejas, y trato de ser crítico y evaluar junto con el resto del equipo qué cuestiones son susceptibles de ser mejoradas. (CAF-5\Doc7_Entrevista Tutor CAF-5: 97)</i>
Empatía	<i>El alumno tiene que saber que al otro lado del PC hay una persona pendiente de él, preocupada por su avance, por sus problemas. (CAF-5\Doc7_Entrevista Tutor CAF-5: 59)</i>
Trabajo en equipo	<i>Es importante que haya una sinergia de trabajo común que se consigue al entablar unas directrices consensuadas en base a la experiencia de cada tutor. (CAF-5\Doc7_Entrevista Tutor CAF-5: 102)</i>
Comunicación	<i>Tienes que contestar rápidamente, ser cercano, correcto y claro y conciso. (CAF-5\Doc7_Entrevista Tutor CAF-5: 105)</i>
Liderazgo	<i>Tratas de liderar al grupo de alumnos pero para eso se necesita que se establezca una relación y en los cursos en abierto no ocurre siempre. (CAF-5\Doc7_Entrevista Tutor CAF-5: 108)</i>
Orientación al servicio	<i>Doy la bienvenida para que me conozcan y sepan que estoy ahí para ayudarles, contestar a sus dudas y acompañarles durante el curso. (CAF-5\Doc7_Entrevista Tutor CAF-5: 84)</i>
Desarrollar a los demás	<i>Es alentador cuando algún alumno te solicita material adicional. Aunque en algunos casos lo que tienes que hacer es ayudarles en temas básicos para que puedan evolucionar y avanzar. (CAF-5\Doc7_Entrevista Tutor CAF-5: 112)</i>
Establecer vínculos	<i>Siempre que el alumno te da pie, tratas de establecer una relación, un vínculo que sea de beneficio mutuo, nos remiten comentarios y recomendaciones y nosotros hacemos lo propio, les mantenemos informados, atendemos sus consultas, a pesar de haber terminado el curso, etc. (CAF-5\Doc7_Entrevista Tutor CAF-5: 114)</i>

Siguiendo el esquema definido en el análisis, se procede a analizar el tema competencias del tutor/a a partir del documento Doc8_Cuestionario Tutor CAF-5.

A través del cuestionario de valoración de competencias, el tutor/a de este caso evidencia la elevada relevancia que les otorga su trabajo diario, siendo las que menos puntuación obtienen la fiabilidad, el liderazgo, el desarrollar a los demás y el establecer vínculos, tal y como se puede apreciar en la Figura 118.

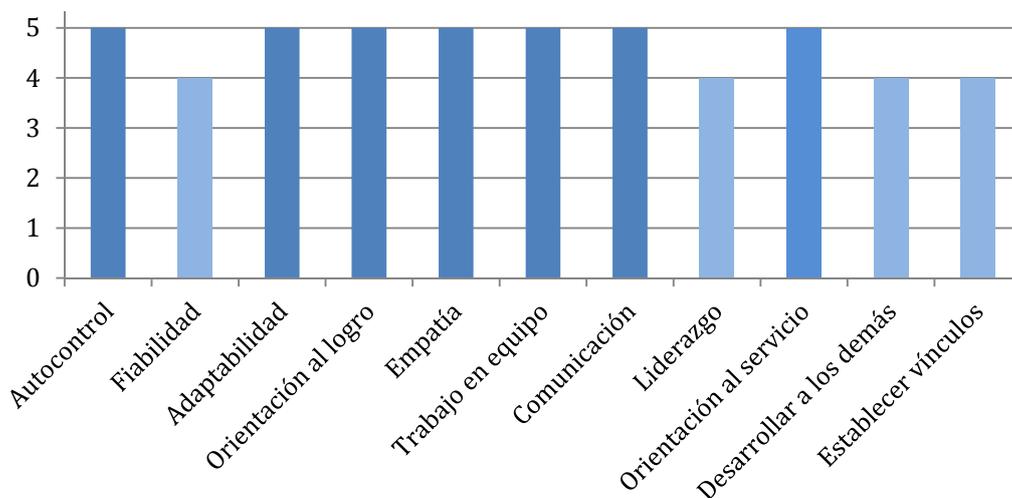


Figura 118 Valoración competencias por parte del tutor-Caso CAF-5

6.3.2.4. Conclusiones caso CAF-5

Como conclusión al análisis de este caso, se procede a responder a las preguntas de investigación planteadas en este trabajo.

P.2. ¿A qué dificultades se enfrentan los estudiantes y cómo afecta al proceso de tutorización?

Al respecto de las dificultades devenidas por el tutor/a, no se observan, es de suponer que esto es debido a que el tutor/a dispone de amplia experiencia como alumno/a y una experiencia de más diez años trabajando en el Proyecto de Estudios Coordinados en Asesoría Financiera como tutor, lo que le confiere un bagaje profesional importante, tan solo cabría destacar que si bien las interacciones a través del foro y del chat no son relevantes, sí las comunicaciones a través del correo.

En lo referente a las dificultades devenidas por el propio alumno, cabría diferenciar entre las acciones preventivas que tratan de adelantarse a los posibles problemas y que se constatan en la guía del alumno (Doc1), los anuncios (Doc2) y en el foro (Doc3) de las dificultades que realmente se evidencian por el alumnado o por el tutor en las interacciones de tutorización realizadas a través del chat (Doc4), por correo (Doc5), en la encuesta de calidad (Doc6) o por el tutor en la entrevista en profundidad (Doc7). Así pues, se excluyen los tres primeros documentos a la hora de triangular los datos ya que no son realmente evidencias de las dificultades de los estudiantes sino acciones de prevención.

Destacan en el análisis el desconocimiento de la metodología y procedimientos a seguir al respecto del curso, la disponibilidad de tiempo para abordar el programa formativo y las falsas expectativas en cuanto al esfuerzo y dedicación que requiere esta actividad formativa, así como la falta de hábito de estudio y la de autorregulación, tal y como se aprecia en la Figura 119.

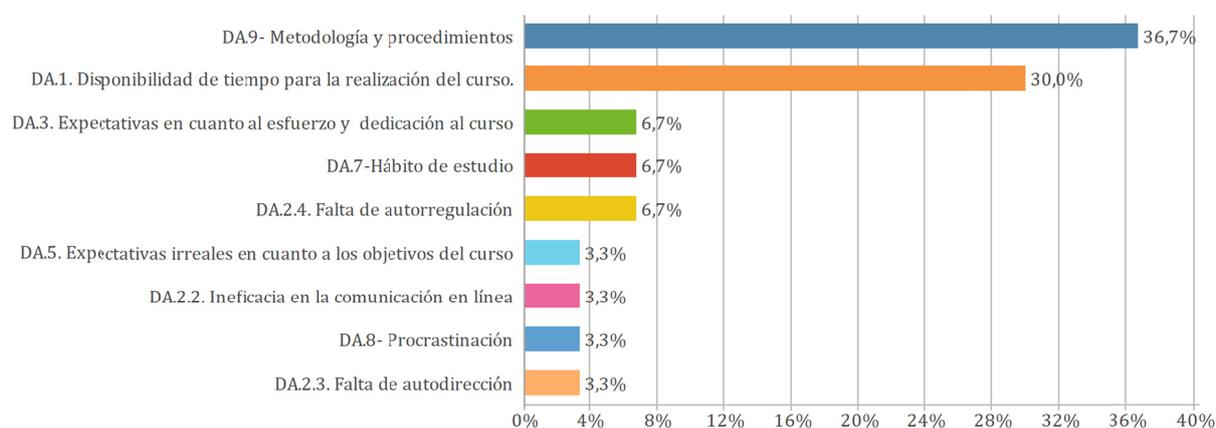


Figura 119 Dificultades de los estudiantes-Triangulación-Caso CAF-5

Al tratarse de un modelo de tutorización reactivo, en el que tras introducir al alumno en el entorno tecnológico y facilitarle todas las instrucciones necesarias, el tutor/a ya solo permanece atento a las preguntas o cuestiones que le puedan trasladar los estudiantes, sin intervenir salvo que se le requiera pues se trata de un curso autodirigido, las dificultades manifiestas no afectan al proceso de tutorización definido.

P.3. ¿Qué actividades y acciones se realizan durante el proceso de tutorización y por qué se llevan a cabo?

Al triangular los datos respecto de las funciones que el tutor/a realiza en este caso destaca la función orientadora, a pesar de tratarse de un curso de tutorización reactiva, pues en cierta forma es el alumnado del curso el que dirige la actuación del tutor a través de las demandas que éste realiza a través del correo interno. Destaca en segundo lugar la función académica que también dependerá del nivel de conocimientos del grupo de estudiantes y de sus solicitudes de

aclaraciones al respecto de los contenidos y le sigue la función organizativa por encima de la social y la técnica, tal y como se evidencia en la Figura 120.

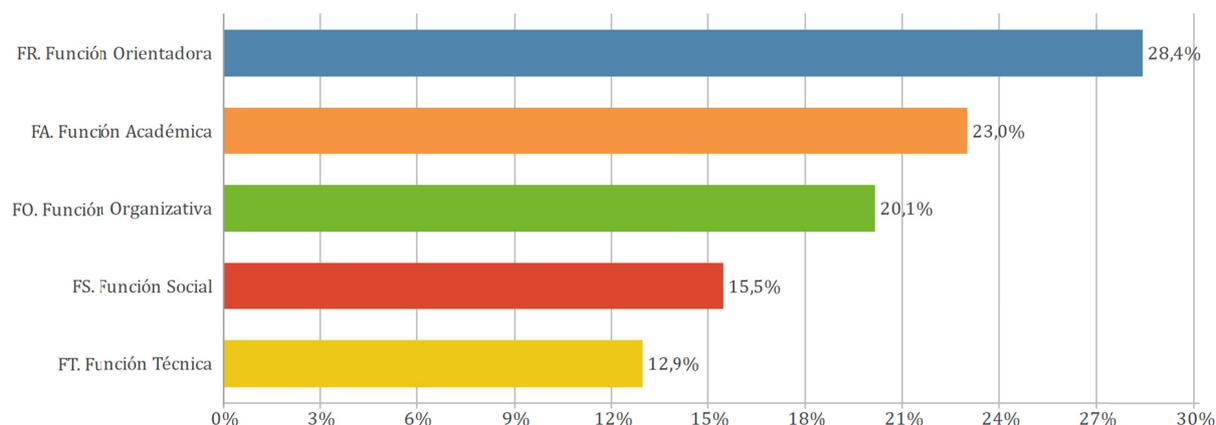


Figura 120 Funciones-Triangulación-Caso CAF-5

Al respecto de la función orientadora que realiza el tutor/a de este estudio, destaca el orientar ante las evaluaciones, facilitar técnicas y metodologías de estudio e informar sobre el progreso del estudiante con el fin de ayudarlo a superar la evaluación del curso, tal y como se puede apreciar en la caso Figura 121.

Sistema de códigos	Doc1_...	Doc2_...	Doc3_...	Doc4_...	Doc5_...	Doc6_...	Doc7_...	SUMA
▼ FUNCIONES								0
▼ FR. Función Orientadora						■	■	3
> FR.1 Asesorar sobre el trabajo del estudiante y la calidad del	■				■			13
> FR.2 Informar al estudiante sobre sus progresos.	■				■			15
> FR.3 Facilitar técnicas y metodologías de estudio.	■				■		■	16
> FR.4 Orientar ante las evaluaciones.	■	■		■	■			20
> FR.5 Asegurarse de que el alumnado avanza a buen ritmo.								0
> FR.6 Motivar y animar a los estudiantes para el trabajo.	■	■		■	■		■	11
> FR.7 Ayudar a superar las eventuales dificultades.					■			1
Σ SUMA	8	4	0	2	55	2	8	79

Figura 121 Función orientadora-Caso CAF-5

Al respecto de la función académica que realiza el tutor/a de este caso, destaca el dar información, extender, clarificar, explicar los contenidos y el brindar retroalimentación constante y rápida a los estudiantes y el asegurarse de que los estudiantes alcanzan el nivel adecuado para superar el curso y obtener su certificado, como se aprecia en la Figura 122.

Sistema de códigos	Doc1_...	Doc2_...	Doc3_...	Doc4_...	Doc5_...	Doc6_...	Doc7_...	SUMA
▼ FUNCIONES								0
▼ FA. Función Académica								0
> FA.1. Dar información, extender, clarificar, explicar los conte		■	■		■		■	31
> FA.2 Brindar retroalimentación constante y rápida a los estudia					■		■	24
> FA.3 Asegurarse de que los estudiantes alcanzan el nivel adecua					■		■	9
> FA.4 Diseñar actividades formativas específicas								0
> FA.5 Resumir los debates y las aportaciones de los estudiantes.								0
Σ SUMA	0	1	3	0	53	0	7	64

Figura 122 Función académica-Caso CAF-5

Al respecto de las funciones organizativas que realiza el tutor/a de este caso, destaca el realizar las tareas administrativas propias del proyecto, tales como recordar la fecha fin de curso, convocar y confirmar la asistencia a las evaluaciones y el remitir las instrucciones de descarga del certificado de aprovechamiento, con el fin de asistir a los estudiantes y facilitarles información al respecto de estas cuestiones administrativas y organizacionales, tal y como se puede apreciar en la Figura 123.

Sistema de códigos	Doc1_...	Doc2_...	Doc3_...	Doc4_...	Doc5_...	Doc6_...	Doc7_...	SUMA
▼ FUNCIONES								0
▼ FO. Función Organizativa								1
> FO.1. Establecer la programación y calendario del curso.	■					■		2
> FO.2. Definir y establecer las normas de funcionamiento del curso				■			■	2
> FO.3. Flexibilizar las entregas de los estudiantes.					■		■	5
> FO.4 Coordinar el equipo docente y su participación en el curso								0
> FO.5 Organizar las actividades de aprendizaje y facilitar la co								0
> FO.6 Realizar las tareas administrativas propias del proyecto d					■		■	46
Σ SUMA	1	0	0	1	43	1	10	56

Figura 123 Función organizativa-Caso CAF-5

P.4. ¿Qué competencias destacan en el trabajo de tutorización?

Emerge del análisis realizado con mayor relevancia las competencias sociales: orientación al servicio, empatía y comunicación, tal y como se puede apreciar en la Figura 124.

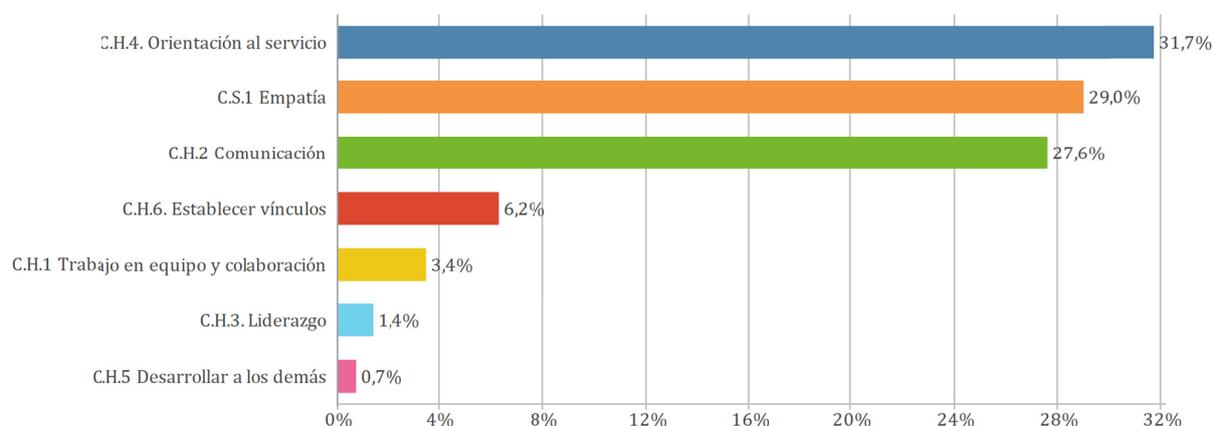


Figura 124 Competencias-Triangulación-Caso CAF-5

Es a través de las interacciones por correo (Doc5) dónde el tutor/a evidencia la competencia orientación al servicio al tratar de ayudar a los estudiantes en su proceso formativo, la empatía al preocuparse por las situaciones personales y problemas de éstos y la comunicación al tratar de interactuar de manera personal y cercana con cada uno de los alumnos, resaltando las cuestiones importantes a través de un lenguaje afable y brindando en todo momento su disponibilidad para lo que puedan necesitar.

P.5 ¿Qué competencias son más valoradas por el tutor *online* en el proceso de tutorización?

En el cuestionario cumplimentado por el tutor/a, expuesto previamente (Figura 118), el tutor/a identifica como indispensables las competencias: autocontrol, adaptabilidad, orientación al logro, empatía, trabajo en equipo, comunicación y orientación al servicio y como importantes: la fiabilidad, el liderazgo, desarrollar a los demás y establecer vínculos.

Se confirma, al triangular el cuestionario, la entrevista y el análisis documental que la orientación al servicio, la empatía y la comunicación son, según el análisis realizado, competencias clave en el proceso de tutorización de este caso.

P.6. ¿Cómo y de qué manera se interrelacionan el modelo de tutorización, las competencias del tutor y la percepción en la calidad de un curso *online*?

La calidad de un curso *online* se evalúa, de forma general, a partir de las encuestas de satisfacción cumplimentadas por los estudiantes al término de la acción formativa.

Tal y como se ha indicado en apartados anteriores, este medio de valoración tiene limitaciones como pueda ser la tasa de participación que en muchos casos no llega a ser representativa del total de participantes, además de no tenerse en cuenta las estrategias, habilidades, destrezas y actitudes básicas para la formación *online* y la motivación que ha llevado al alumno/a a inscribirse en el curso.

Es por lo comentado en los apartados anteriores que, se hace necesario buscar otro medio de contraste al respecto de la calidad de la actividad formativa y siempre que se establezca un sistema de evaluación coherente con la adquisición de competencias definidas, la tasa de aptos y no aptos puede ser un medio de constatar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje así como, la tasa de abandono, puede ser un indicador adecuado para medir la idoneidad del proceso de tutorización, si bien, de esto surge también un sesgo destacable, sobre todo en este caso, los alumnos que abandonan o no superan el curso no suelen tomarse la molestia de cumplimentar el cuestionario de satisfacción.

Es a partir de estas consideraciones la forma en que se puede establecer las interrelaciones entre las funciones y competencias del tutor y la percepción de la calidad de un curso *online* sin dejar de lado las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes y que en cierta forma incidirán en los resultados del curso.

Las interrelaciones que han emergido del análisis de este caso entre el modelo de tutorización, las competencias del tutor y la percepción en la calidad de un curso *online* se pueden observar en la Figura 125.

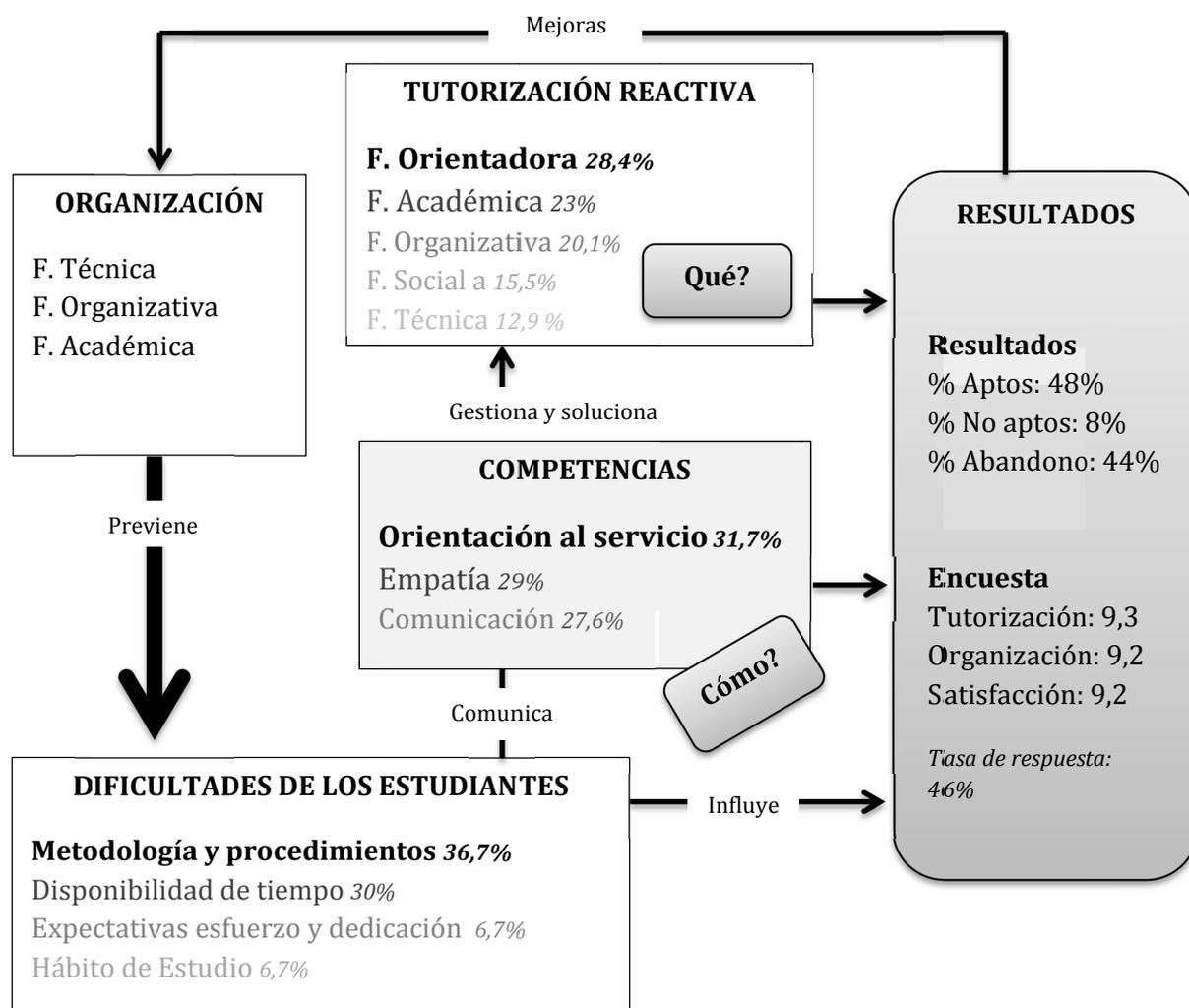


Figura 125 Interrelaciones del modelo tutorial-Caso CAF-5

Así pues, el modelo tutorial seguido en este caso se define como reactivo, estando focalizado en la adecuada organización del curso y bajo la presuposición de que los alumnos que se inscriben, lo hacen por motivación propia y tienen las estrategias, habilidades, destrezas y actitudes básicas para la formación *online*, y por lo tanto, no se realiza seguimiento del avance del alumno/a, ni se le dirige durante el proceso formativo, no así, la función orientadora cobra relevancia ante las demandas de los estudiantes y las orientaciones que reciben al respecto del modelo metodológico a seguir y ante la evaluación final del curso.

Como conclusión de este caso indicar que el modelo tutorial seguido aborda la fase de prevención al diseñar y facilitar la guía del alumno en la que se incluyen instrucciones de acceso y navegación del entorno tecnológico para evitar la deficiente competencia tecnológica, se les

orienta ante las evaluaciones finales, se les comunican la fecha del examen y de fin de curso con tal de que el alumno se autorregule y planifique, se ponen a disposición del participante los contenidos actualizados en base a las mejoras y sugerencias de los estudiantes previos y de las dificultades que éstos encontraron con tal de buscar la mejora continuada y propiciar la autodirección del propio estudiante pero, no se realiza seguimiento del trabajo y avance del alumno/a hasta unas semanas antes de la evaluación final de curso para ese estudiante en concreto.

Se valoran y evidencian las competencias del tutor/a como base del modelo tutorial al primar la orientación al servicio, la empatía y la comunicación, ya que se trata de una actividad formativa autodirigida salvo, en la fase final del curso dónde se evalúa la efectiva adquisición de conocimientos y competencias y la realización y superación de las actividades propuestas que son de autoevaluación.

Como resultado del proceso formativo se obtiene una tasa de aprobados del 48%, de no aptos del 8% y una tasa de abandono del 44%.

En la encuesta de satisfacción cumplimentada por el 46% de los estudiantes, se valora el proceso de tutorización con un 9,3 sobre 10, la organización del curso con un 9,2 y puntuando la satisfacción general con un 9,2.

6.3.3. Análisis comparativo entre casos CAF

Se procede a comparar las características y particularidades de los casos precedentes con el fin de encontrar las similitudes y diferencias entre ellos.

En ambos cursos se imparte el mismo programa formativo que es el más extenso de los analizados cubriendo más objetivos competenciales que en los anteriores. Respecto de los criterios de evaluación se establecen los mismos, así como la duración máxima para abordar el programa formativo y su evaluación final. En ninguno se temporalizaban los contenidos con lo que el alumnado puede avanzar tan rápido como quiera.

En la Tabla 76 se pueden observar los resultados de la triangulación del análisis temático y datos de ambos casos para su comparación y contraste.

Tabla 76 Comparativa resultado Casos CAF-4 y CAF-5

		CAF-4	CAF-5
TEMAS ANALIZADOS	Dificultades estudiantes	Procrastinación 52,6%	Metodología y procedi. 36,7%
		Metodología y procedi. 17,5%	Disponibilidad de tiempo 30%
		Competencia tecnológica 7%	Esfuerzo y dedicación 6,7%
		Implicación y participa. 7%	Hábito de Estudio 6,7%
		Disponibilidad temporal 5,3%	Autorregulación 6,7%
	Funciones tutor/a	F. Orientadora 47,1%	F. Orientadora 28,4%
		F. Social 21,9%	F. Académica 23%
		F. Organizativa 14,7%	F. Organizativa 20,1%
		F. Académica 11,6%	F. Social a 15,5%
Competencias tutor/a	F. Técnica 4,8%	F. Técnica 12,9 %	
	Empatía 42,4%	Orientación al servicio 31,7%	
	Orientación al servicio 29,6%	Empatía 29,0%	
	Comunicación 20,7%	Comunicación 27,6%	
	Establecer vínculos 4,3%	Establecer vínculos 6,2%	
DATOS CURSO	Nº Alumnos	28	48
	Matrícula	<i>In-company</i>	En abierto
	Modelo tutorial	Proactivo	Reactivo
	Contenidos temporalizados	No	No
	RESULTADOS	% Aptos	82%
% No aptos		14%	8%
% Abandono		4%	44%
ENCUESTA	Tasa respuesta	52%	46%
	Tutorización	8,3	9,3
	Organización	8,3	9,2
	Satisfacción	8,3	9,2

En el caso CAF-4, el programa formativo se imparte para un grupo de empleados de la entidad contratante que los ha inscrito obligatoriamente para adecuarse a la normativa vigente en cuanto a formación de los profesionales del sector financiero.

En el caso CAF-5, la matrícula es abierta y continua lo que implica que cualquier persona interesada se puede matricular en un momento dado, con lo que, no hay una temporalización de los contenidos ni unas fechas fijadas de entrega de actividades, teniéndose que cumplir con todos los criterios de evaluación antes de la finalización del curso, al igual que en el caso CAF-4.

En el primero de los casos (CAF-4), la tutorización se define como proactiva ya que el tutor/a revisa periódicamente el avance de los estudiantes felicitándolos, o bien evidenciando su retraso, además de resolver las cuestiones y dudas que plantean. Emerge como dificultad de los estudiantes más relevante, la procrastinación o demora en iniciar el curso, debida seguramente, a la poca disponibilidad de tiempo para el curso, dado el perfil profesional de los estudiantes que ni tan siquiera tienen tiempo para revisar la guía del alumno y entender el modelo metodológico recomendado y las instrucciones procedimentales, además de presentar deficiente competencia tecnológica y falta de implicación y motivación, seguramente por el entorno laboral en el que están inmersos, no así, el proceso de tutorización proactivo que se sigue en este caso y que pone de manifiesto estas dificultades, también las gestiona consiguiendo una tasa de aprobados del 82% y una tasa de abandono de tan solo el 4%, explicable dado que la formación ha sido facilitada por la empresa con la que los participantes tienen un compromiso por lo que no pueden dejar de, por lo menos, presentarse a la evaluación final. La tasa de no aptos se sitúa en el 14%, devenida seguramente por la exigencia de este programa formativo y porque tan solo se dispone de seis meses para finalizarlo ya que incluye el doble de unidades didácticas que el programa EIP y para el cual se destina también seis meses.

Dado el modelo de tutorización proactivo del caso (CAF-4), emergen con mayor relevancia la función orientadora al estar pendiente del avance de los estudiantes tratando de motivarlos para que no se retrasen en el inicio del curso y que puedan finalizarlo con éxito a pesar de su escasa disponibilidad temporal, lo ajustado del programa y la dificultad y profundidad del mismo. Emerge también con relevancia la función social ya que el tutor está presente durante todo el trascurso del programa formativo, reconociendo el esfuerzo y el trabajo realizado por el estudiante a través de los correos de seguimiento. Tiene también relevancia la función organizativa al realizar las tareas administrativas propias de la organización del curso.

El tutor/a de este caso, a la hora de ejercer sus funciones, desarrolla en mayor medida la empatía y la competencia de orientación al servicio al estar pendiente en todo momento de la correcta evolución y avance de los estudiantes, emerge también como destacada la competencia comunicación como medio para atender, guiar y orientar a sus estudiantes, pudiendo explicar

con ello que la puntuación obtenida tanto en tutorización como en organización y satisfacción con el curso sea de 8,3 sobre 10 en la encuesta cumplimentada por los estudiantes

En el segundo de los casos (CAF-5), la tutorización se define como reactiva ya que se trata de un curso autodirigido y debe de ser el estudiante el que se autorregule y dirija su propio proceso de autoaprendizaje, aunque desde el inicio tiene a su disposición un tutor/a al que dirigirse y que resolverá todas sus dudas pero que no está pendiente de que el estudiante avance y por lo tanto no le remite correos de seguimiento al respecto.

Emerge como dificultad de los estudiantes, el desconocimiento del modelo metodológico recomendado y las instrucciones procedimentales, seguramente debido a la poca disponibilidad de tiempo para el curso, con lo que los estudiantes lo abordan sin haber dedicado tiempo a revisar e integrar la guía del alumno. Emerge también como dificultad añadida las falsas expectativas sobre el esfuerzo y dedicación que requiere un programa formativo de este nivel a pesar de ser *online* y que propicia que los estudiantes se vayan desencantando y lo abandonen sin llegar a terminarlo ni presentarse a la evaluación final, lo que explica que la tasa de abandono sea del 44%, frente a una tasa de no aptos del 8%.

En este caso estudio, emerge con mayor relevancia la función orientadora a pesar de que se aplica un modelo de tutorización reactiva ya que los alumnos que contactan con el tutor al respecto de dudas metodológicas y procedimentales devenidas por no haber integrado la guía del alumno, reciben orientaciones metodológicas de cómo avanzar eficientemente, además de atender las dudas conceptuales y de resolución de problemas, cumpliendo con ello con la función académica. Destaca también la función organizativa del tutor al tratar de que los contenidos estén actualizados, todas las funciones correctamente y abordar las tareas administrativas propias del proyecto de formación.

El tutor/a de este caso, a la hora de ejercer sus funciones, desarrolla en mayor medida la competencia orientación al servicio al tratar de anticiparse, reconocer y satisfacer las necesidades de los estudiantes además de atender con premura sus solicitudes y la competencia empatía al comunicarse a través de correos bien estructurados y redactados y con un lenguaje cercano que anima a los estudiantes a contactar sin reparos para ser orientados y atendidos, pudiendo explicar con ello que casi todos los alumnos que superaron el curso evaluaran la labor de tutorización con un 9,3 sobre 10 al igual que la organización del curso, mientras que su nivel de satisfacción fue puntuado con un 9,2.

Para concluir con esta comparativa de casos, se observa que el modelo tutorial proactivo (CAF-4) obtiene una mayor tasa de aptos, 82% frente al 48% (CAF-5), como se puede observar en la Figura 126.

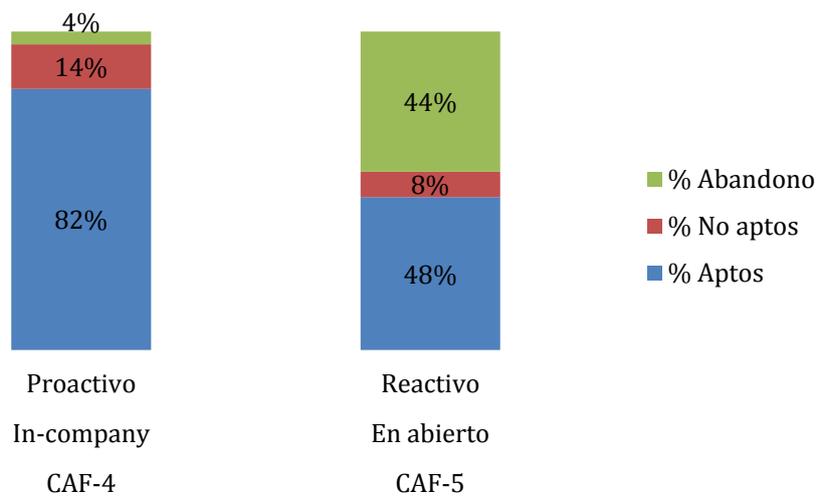


Figura 126 Comparativa resultados evaluación-Casos CAF

Al respecto de los resultados obtenidos en la encuesta de satisfacción, la valoración de todos los ítems es mayor en el caso de la tutorización reactiva, tal y como se pudo observar en la Figura 127, siendo relevantes en ambos casos las competencias del tutor en cuanto a orientación al servicio, comunicación y empatía.

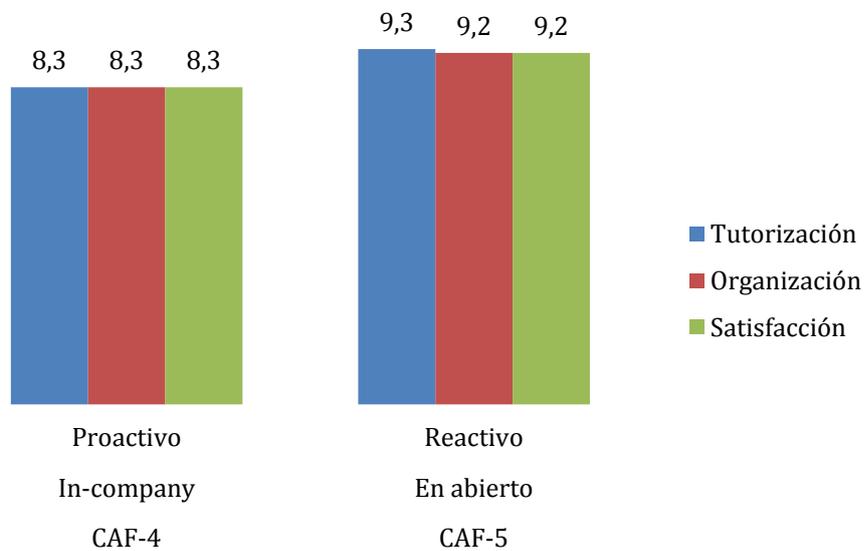


Figura 127 Comparativa resultados encuesta-Casos CAF

6.4. Análisis comparativo entre todos los casos

Se procede en este apartado a realizar el análisis temático de todos los casos en su conjunto para poder extraer conclusiones.

Al analizar de forma conjunta todos los casos, con independencia del tipo de matriculación, programa formativo que imparten y duración, e incluyendo en el análisis solo aquellos documentos en los que se evidencian realmente las dificultades de los participantes en los cursos (Doc4, Doc5 y Doc6), emergen con mayor relevancia y en base a la frecuencia de codificación cualitativa, la procrastinación o demora en iniciar el curso, el desconocimiento de la metodología y procedimientos a seguir y la disponibilidad de tiempo para realizar el curso, tal y como se puede observar en la Figura 128.

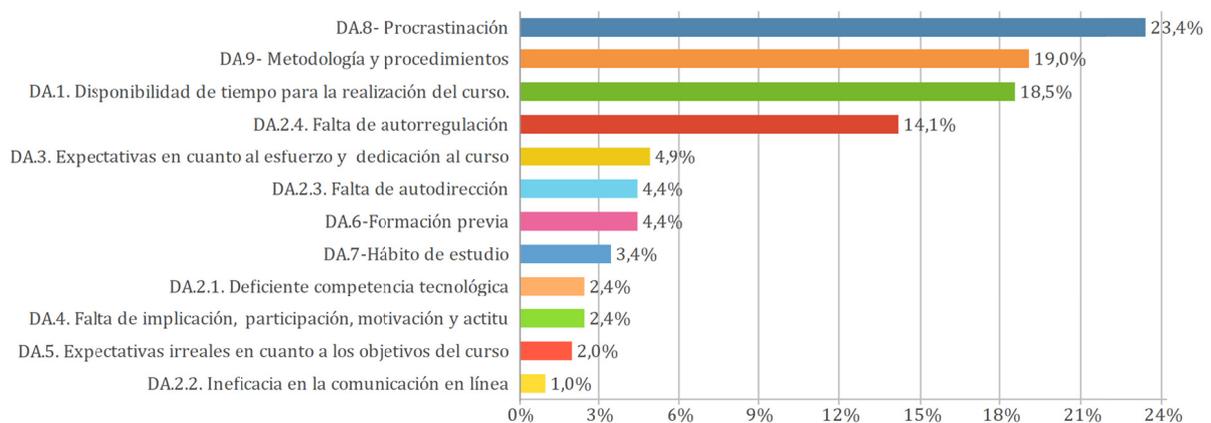


Figura 128 Dificultades del alumno/a-todos los casos

La procrastinación puede tener una relación directa con la escasa disponibilidad de tiempo que tiene el perfil de estudiantes de estos casos ya que deben conciliar su vida profesional y familiar con la formación a lo largo de la vida, pero también con la motivación y actitud hacia la formación que deben de afrontar.

No estando descrito en el marco conceptual que dirige este estudio, la procrastinación o demora en iniciar el curso, emerge con relevancia en los datos, sobre todo en aquellos cursos dónde se realiza un seguimiento activo del alumnado. Demorar el inicio del curso implica que el estudiante dispondrá de menos tiempo para abordar satisfactoriamente la programación establecida para el curso, pudiendo desanimarlo, frustrarlo y en última instancia abocarlo al abandono, ya que a pesar de la flexibilidad de los modelos de formación *online*, los cursos deben de tener un inicio y un final para mantener activo, en la medida justa, al participante.

El desconocimiento de la metodología y procedimientos a seguir, se presenta como otra dificultad que deben de afrontar los estudiantes, ya que inician el curso sin haber prestado atención a la hoja de ruta que es la guía del alumno y que les propiciaría el conocimiento

requerido para navegar en el medio tecnológico, entender el proceso de formación que van a iniciar, los pasos a seguir, las técnicas y metodologías de estudio recomendadas que les pueden ayudar a ser más eficientes y el proceso de evaluación que se sigue con el fin de confirmar la efectiva adquisición de conocimientos y competencias objetivo del curso.

Al igual que ocurre con la procrastinación, el desconocimiento de la metodología y procedimientos a seguir no se ha descrito en el marco conceptual, pudiendo incluirse en la categoría estrategias, habilidades, destrezas y actitudes básicas para la formación *online*, como es el caso de la falta de autodirección, descrita como la falta de capacidad para trabajar solo y para el aprendizaje autónomo, pero se considera que los matices son diferentes ya que tanto la guía del alumno como el tutor del curso, a través de indicaciones y orientaciones claras dirigen el proceso de aprendizaje del alumno/a precisamente para prevenir y paliar esta dificultad, el problema se manifiesta cuando se evidencia que el estudiante no ha leído con atención este documento y tras semanas, e incluso meses, del inicio del curso, traslada al tutor cuestiones obvias que se describen y explican con total claridad en la guía como pueda ser: como acceder a las autoevaluaciones o a la corrección de las tareas, como será la configuración del examen final en cuanto a la relevancia y peso de los distintos temas, que actividades mínimas debe de entregar, etc.

Al respecto del resto de estrategias, habilidades, destrezas y actitudes básicas para la formación *online*, es la falta de autorregulación la que emerge con mayor relevancia, describiéndose como la falta de regulación del esfuerzo, dedicación y tiempo necesario para superar el curso.

En cuanto a la funciones que realizan los tutores de los casos en su trabajo diario, emerge con mayor relevancia, en base a la frecuencia de codificación, la función orientadora sobre el resto, tal y como se puede observar en la Figura 129.

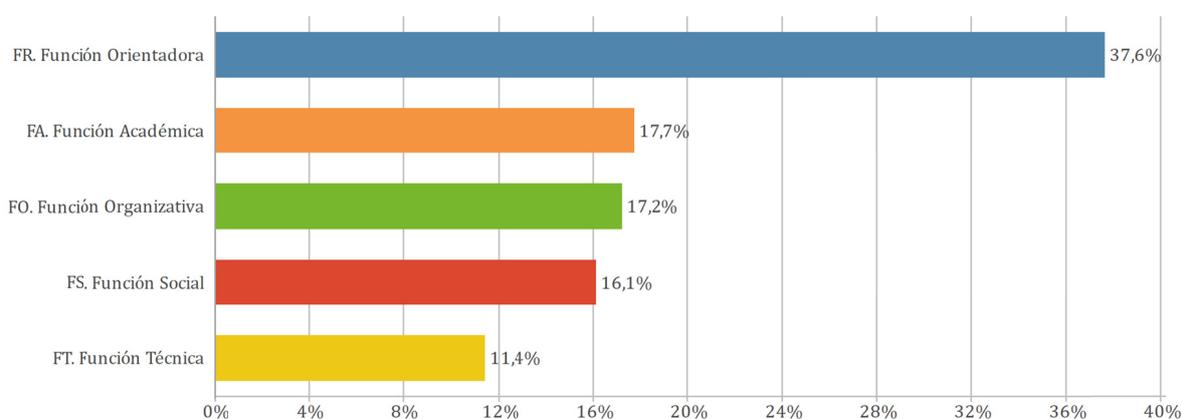


Figura 129 *Funciones-todos los casos*

La función orientadora adquiere mayor relevancia al focalizar la atención en el proceso real de tutorización y en las interacciones que los tutores realizan con los estudiantes, lo cual no quiere decir que no sean relevantes el resto de funciones.

Al respecto de las competencias de autogestión, la fiabilidad es la que menor ponderación tiene sobre el resto, tal y como se puede visualizar en la Figura 130.

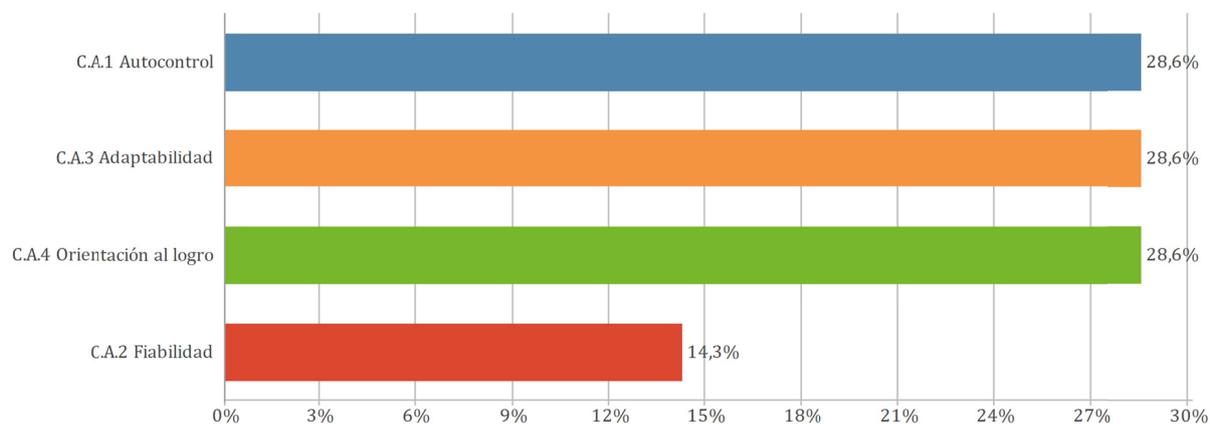


Figura 130 Competencias de autogestión–todos los casos

Al respecto de las competencias del ámbito social, emergen con mayor relevancia la empatía, clasificada como conciencia social, la orientación al servicio y la comunicación, tal y como se puede visualizar en la Figura 130.

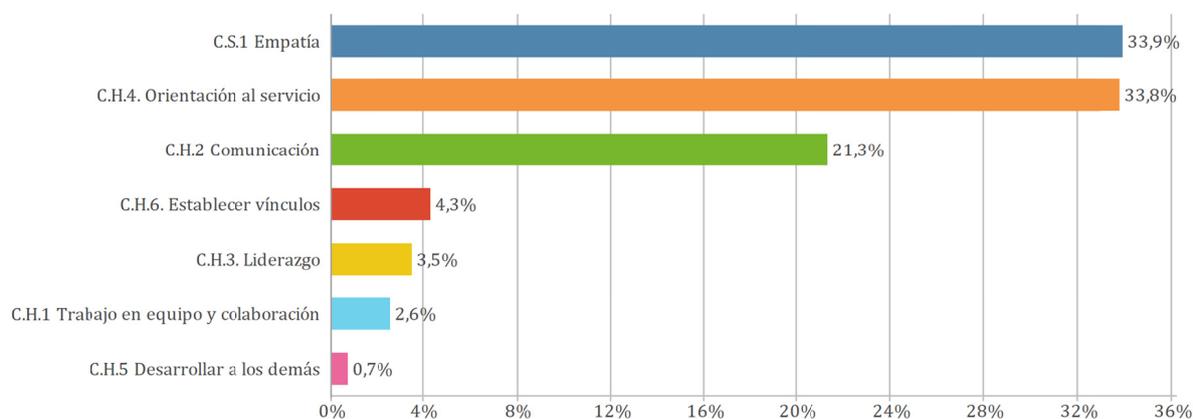


Figura 131 Competencias sociales–todos los casos

Emergen del análisis en base a la frecuencia de codificación, la empatía descrita como comprender a los demás e interesarse activamente por las cosas que les preocupan, la orientación al servicio, descrita como anticipar, reconocer y satisfacer las necesidades de los estudiantes y por último la comunicación, descrita en el marco conceptual como emitir mensajes claros y convincentes.

Al respecto de la competencia comunicación, resaltar que no se han identificado con esta competencia las innumerables interacciones habidas entre el tutor/a y los estudiantes, bien a través del correo, del chat o de los foros, ya que en todos los casos los mensajes son claros y cumplen con el objetivo que pretenden como pueda ser el aclarar un concepto, un procedimiento, el convocar a un examen, el notificar un apto o no apto, pues de haberlo hecho, la competencia comunicación sería con creces la que más frecuencia de aparición tendría, pues es el medio de interacción en la formación *online*. Así pues, se han tratado de identificar y registrar las dimensiones que diferencian una comunicación correcta y bien estructurada que cumple con un objetivo concreto, de las comunicaciones que además de eso evidencian cercanía, calidez y complicidad, que muestran deseos y emociones y que invitan al participante a establecer una relación personal con el tutor/a permitiendo que éste se convierta en su guía, orientador y mentor.

Los sistemas tecnológicos, de forma general, pueden mostrar al estudiante su avance, la superación o no de un test, el apto o no apto, pero solo un tutor/a que posea competencias en inteligencia emocional podrá comunicar lo mismo pero preocupándose sinceramente por el deficiente avance del estudiante o alegrándose profundamente porque ha conseguido superar la evaluación del curso e incluso agradeciendo que contacte y que le trasmita sus preocupaciones y desalientos pudiendo entonces motivarlo y animarlo e incluso conseguir su compromiso y dedicación al curso.

Al analizar y comparar los resultados de evaluación de todos los casos, con independencia del nivel de dificultad y horas del programa formativo, se puede observar que en aquellos en los que la tutorización ha sido proactiva la tasa de aprobados es mayor, así como, menor la tasa de abandonos, tal y como se puede observar en la Figura 132.

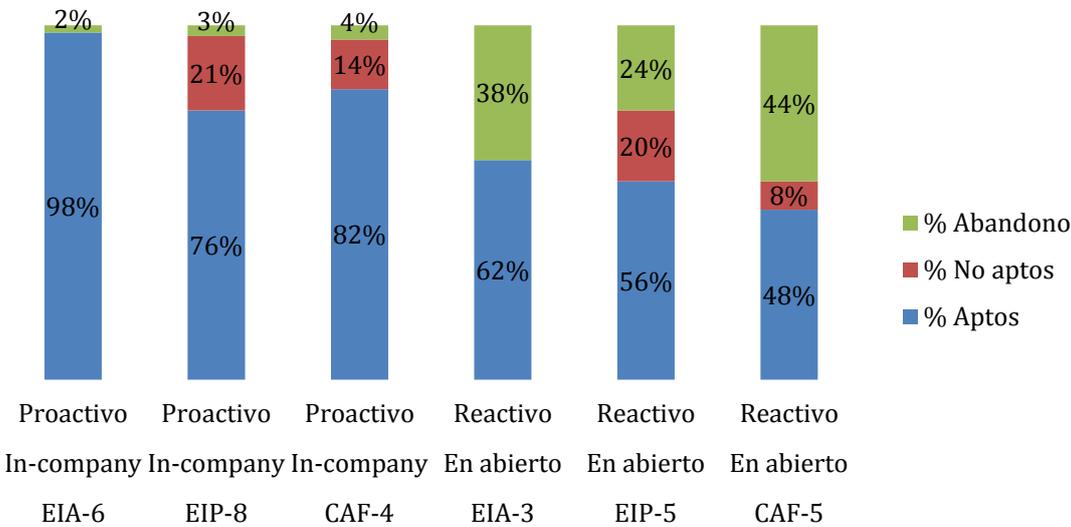


Figura 132 Comparativa resultados evaluación-todos los casos

Se puede concluir al respecto que, un modelo tutorial proactivo, focalizado en el seguimiento y acompañamiento del estudiante durante todo el proceso formativo, consigue mejores resultados en cuanto a tasa de aptos, disminuyendo a su vez la tasa de abandono. Si bien no se puede obviar que en todos estos casos que se ha aplicado una tutorización proactiva, se trataba de ediciones *in-company* en las que las entidades habían matriculado a sus trabajadores con tal de cumplir las obligaciones regulatorias en cuanto a formación de los profesionales del sector financiero y, por lo tanto, se podría pensar que los estudiantes se sentían comprometidos en cierta forma hacia su empresa que había pagado su formación y hacia su desarrollo profesional y continuidad en su puesto de trabajo.

Esta cuestión se podría confirmar si, al analizar los resultados obtenidos de todos los cursos impartidos al respecto de los programas formativos analizados, las ediciones *in-company* obtuviesen mejores resultados de evaluación que el resto, pero esto no se da ya que, tal y como se pudo comprobar en la Figura 133, la edición EIA-1 y EIP-4 impartidas ambas en abierto y aplicándose un modelo de tutorización proactivo obtienen una tasa de aprobados del 100% y del 95% respectivamente y en el segundo de los casos una tasa de abandono de tan solo el 3%, con lo cual se confirma que el modelo de tutorización proactiva obtiene mejores resultados académicos que el modelo de tutorización reactivo con independencia de que sea una edición *in-company* o en abierto.

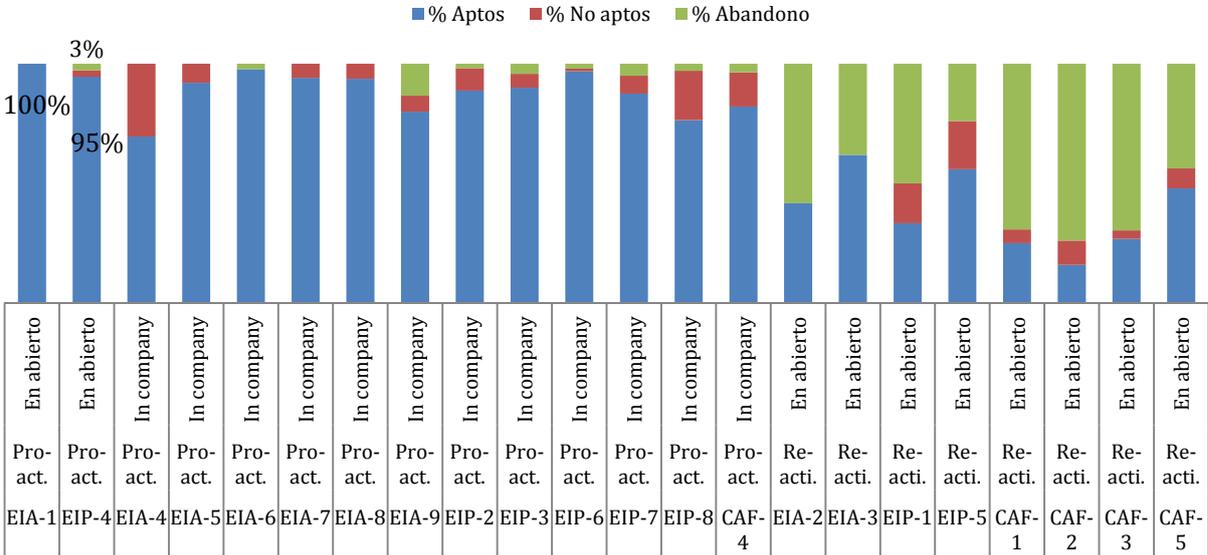


Figura 133 Comparativa resultados evaluación-todas las ediciones impartidas

Al analizar y comparar los resultados de las encuestas de satisfacción de los casos analizados (Figura 134), con independencia del nivel de dificultad, horas del programa formativo y el modelo tutorial seguido, se puede observar que, las puntuaciones obtenidas tanto a nivel de tutorización, organización y satisfacción de los estudiantes, oscilan entre el 8,1 y el 9,6

sobre 10, con la salvedad del curso EIA-6 cuyo grupo de estudiantes presentó la menor tasa de respuesta a la encuesta de satisfacción (30%) y la dificultad añadida de una formación previa no acorde con el curso de finanzas al que les había inscrito obligatoriamente su entidad para cumplir con las exigencias normativas.

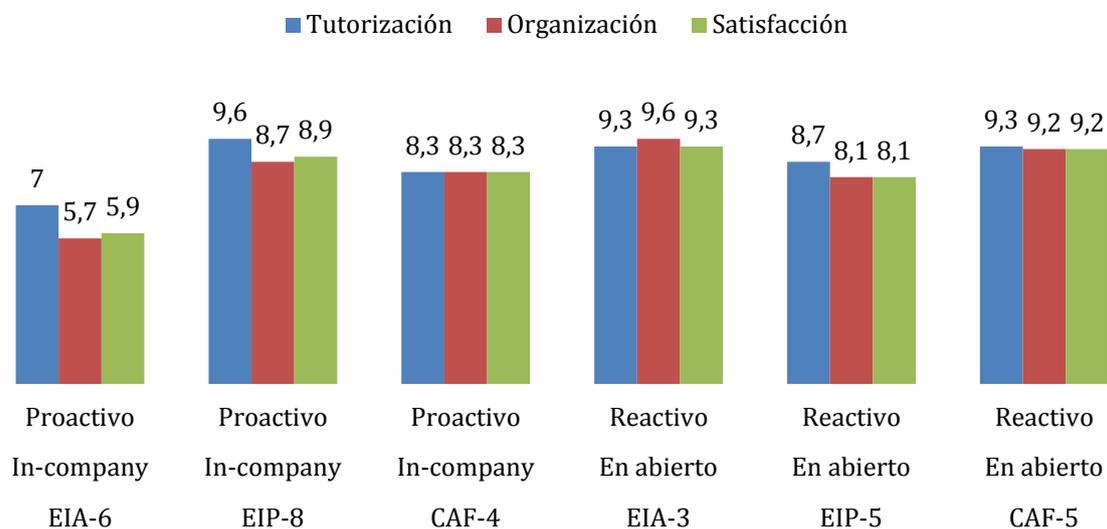


Figura 134 Comparativa resultados encuesta-todos los casos

Es por todo esto por lo que parece relevante abordar el estudio desde la perspectiva de los diferentes modelos de tutorización empleados ya que, si el modelo tutorial proactivo consigue mejores resultados de evaluación, no es tan evidente que también los consiga en cuanto a las encuestas de satisfacción, por lo que se procede a analizar los resultados desde este enfoque.

P.2. ¿A qué dificultades se enfrentan los estudiantes?

En lo referente a las dificultades devenidas por el propio alumno/a, cabría diferenciar entre las acciones preventivas que tratan de adelantarse a los posibles problemas y que se constatan en la guía del alumno (Doc1), los anuncios (Doc2) y en el foro (Doc3) de las dificultades que realmente se evidencian por el alumnado o por el tutor en las interacciones de tutorización realizadas a través del chat (Doc4), por correo (Doc5), en la encuesta de calidad (Doc6) o por el tutor en la entrevista en profundidad (Doc7). Así pues, se excluyen los tres primeros documentos a la hora de triangular los datos ya que no son realmente evidencias de las dificultades de los estudiantes sino acciones de prevención.

Del análisis de las dificultades de los estudiantes en los casos de tutorización **proactiva** (EIA-6, EIP-8 y CAF-4) emergen como más relevantes la demora en iniciar el curso, cuestión esta que se pone de manifiesto ya que el modelo de tutorización incluye llevar un seguimiento exhaustivo del acceso del alumnado y de su avance, también emerge el desconocimiento del

modelo metodológico a seguir y de los procedimientos, así como la falta de autorregulación y la disponibilidad temporal para la realización del curso, tal y como se observa en la Figura 135.

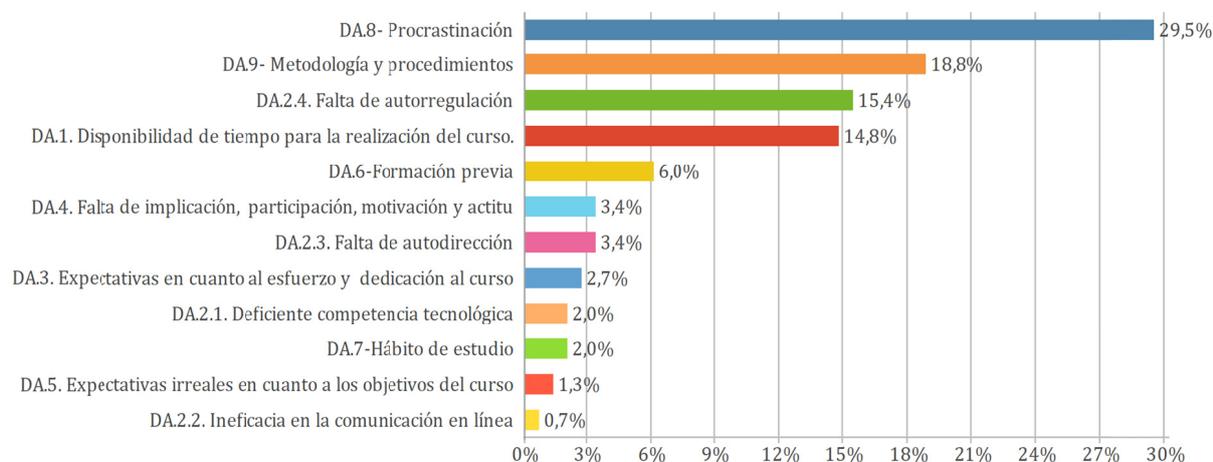


Figura 135 *Dificultades del estudiante–Casos tutorización proactiva*

De análisis de las dificultades de los estudiantes en los casos de tutorización **reactiva** (EIA-3, EIP-5 y CAF-5) emergen como más relevantes la disponibilidad temporal para la realización del curso, el desconocimiento del modelo metodológico a seguir y el desconocimiento de los procedimientos, las falsas expectativas en cuanto al esfuerzo y dedicación que requiere el curso, la procrastinación y la falta de autorregulación, tal y como se puede observar en la Figura 136.

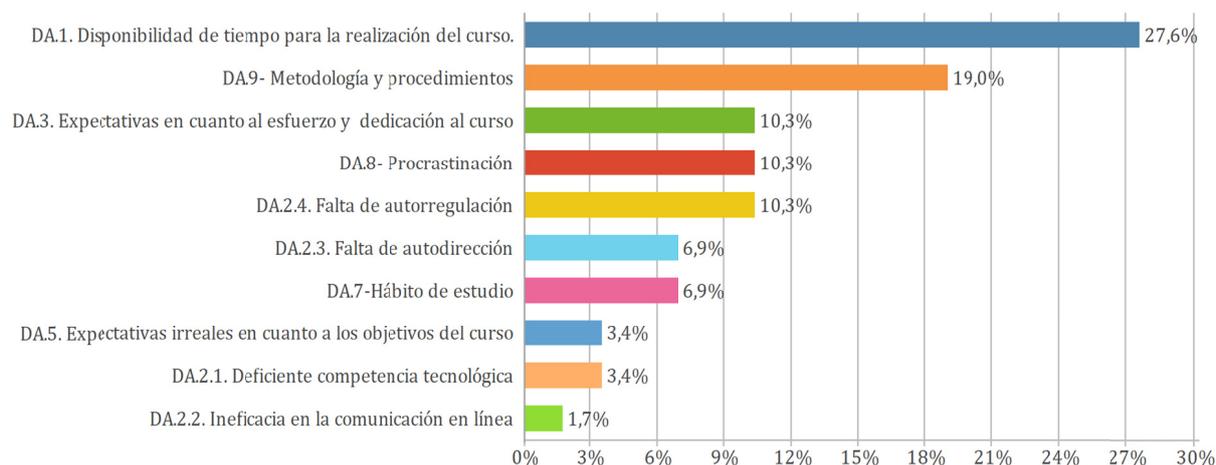


Figura 136 *Dificultades del estudiante–Casos tutorización reactiva*

Se evidencian en ambos casos las mismas dificultades de los estudiantes aunque con distintos niveles de relevancia si bien, como se ha comentado en apartados anteriores, la tutorización proactiva consigue gestionarlas mejor ya que los resultados en cuanto a tasa de aprobados y de abandono son mejores.

Al respecto de las dificultades devenidas por la acción o inacción del tutor/a, no se han encontrado evidencias que puedan ser determinantes en los resultados de los casos, por lo que no se aborda el tema en esta parte del análisis y más teniendo en cuenta que algunos tutores participan indistintamente en los casos que se aplica un modelo tutorial u otro.

P.3. ¿Qué actividades y acciones se realizan durante el proceso de tutorización?

Del análisis de las funciones que realiza el tutor/a del curso en los casos de tutorización **proactiva** (EIA-6, EIP-8 y CAF-4) emergen como más relevantes la función orientadora, la social y la académica ya que el modelo de tutorización incluye llevar un seguimiento exhaustivo del avance del alumnado y de la realización y superación de las actividades docentes planteadas para orientarlo y dirigirlo de ser necesario, tal y como se puede observar en la Figura 137.

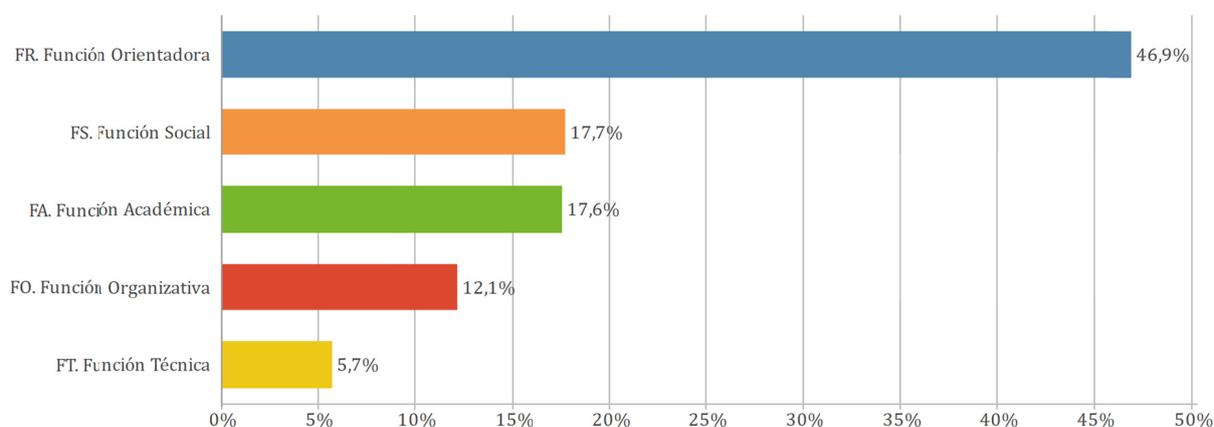


Figura 137 *Funciones del tutor-Casos tutorización proactiva*

Del análisis de las funciones que realiza el tutor en los casos de tutorización **reactiva** (EIA-3, EIP-5 y CAF-5) emergen como más relevantes la función organizativa, la orientadora y la técnica, tal y como se puede observar en la Figura 138.

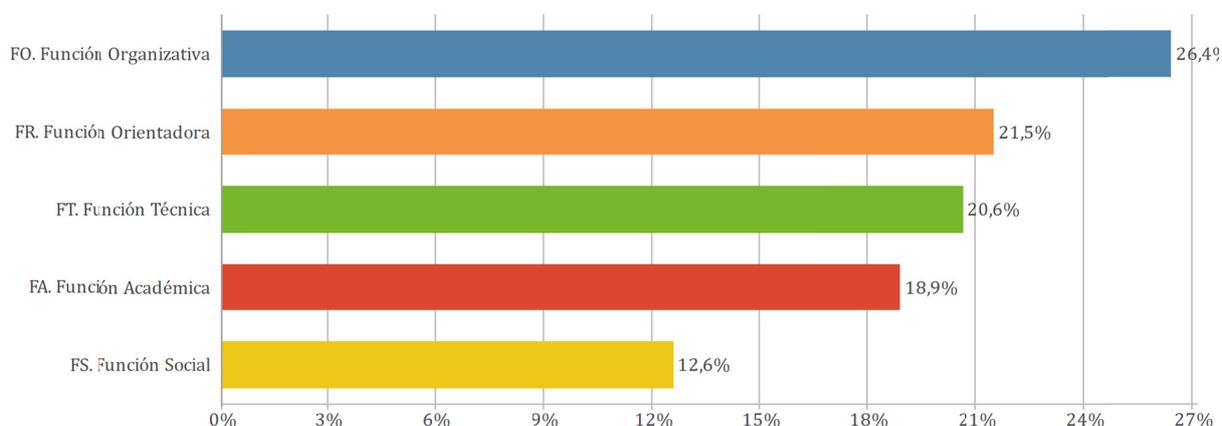


Figura 138 *Funciones del tutor-Casos tutorización reactiva*

En base a estos datos, se puede concluir que, un modelo de tutorización proactiva, apoyado principalmente en la función orientadora del tutor/a consigue mejores resultados en cuanto a tasa de aprobados y de abandono frente al modelo de tutorización reactivo que se apoya principalmente en la función organizativa, no evidenciándose en las encuestas diferencias relevantes entre un modelo y otro salvo por el caso EIA-6.

P.4. ¿Qué competencias destacan en el trabajo de tutorización?

De análisis de las competencias y habilidades sociales que el tutor necesita movilizar para realizar un trabajo excelente en los casos de tutorización **proactiva** (EIA-6, EIP-8 y CAF-4), emergen como más relevantes la empatía, la orientación al servicio y la comunicación, tal y como se puede observar en la Figura 139.

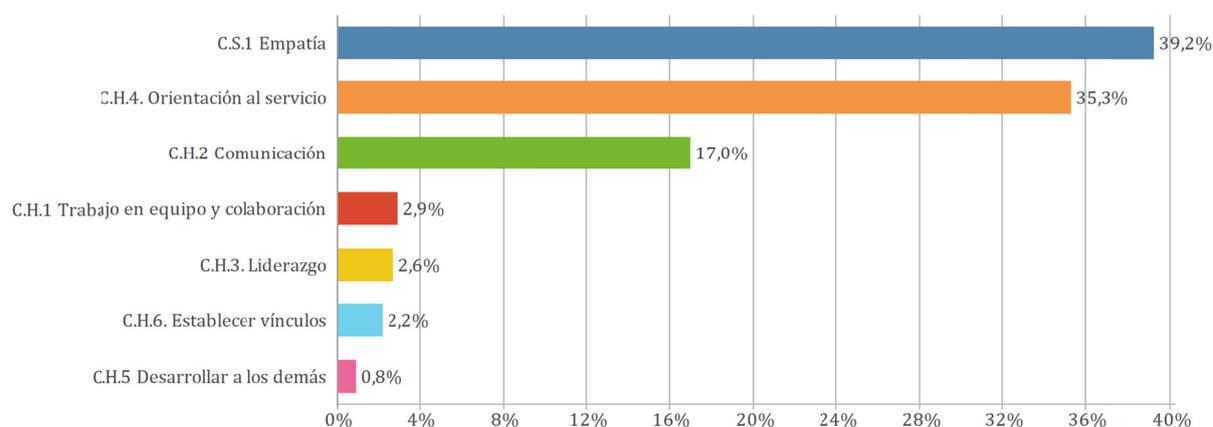


Figura 139 Competencias sociales–Casos tutorización proactiva

De análisis de las competencias y habilidades sociales que el tutor necesita movilizar para realizar un trabajo excelente en los casos de tutorización **reactiva** (EIA-3, EIP-5 y CAF-5) emergen como más relevantes la orientación al servicio, la comunicación y la empatía, tal y como se observa en la Figura 140.

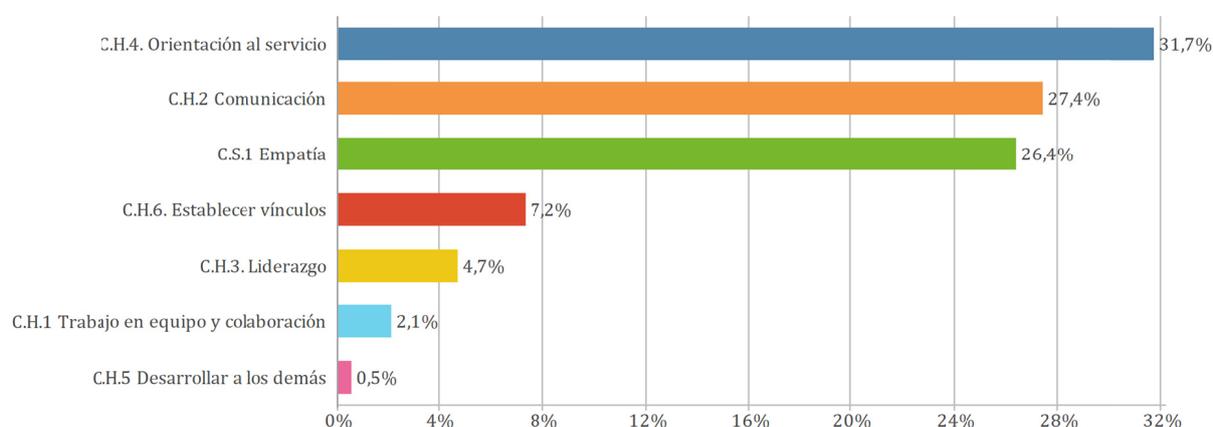


Figura 140 Competencias sociales–Casos tutorización reactiva

Se evidencian en ambos casos las mismas competencias aunque con distintos niveles de relevancia si bien, en la tutorización proactiva emerge con mayor fuerza la empatía ya que este modelo tutorial propicia el establecer un vínculo con el estudiante a partir de las comunicaciones de seguimiento periódicas y las respuestas que éste aporta estableciendo una comunicación y relación bidireccional, lo que implica acercarse a las circunstancias particulares del estudiante para orientarlo, aconsejarlo y conseguir que llegue al final del curso con éxito.

P.5 ¿Qué competencias son más valoradas por el tutor *online* en el proceso de tutorización?

En los cuestionarios de valoración de las competencias cumplimentados por los tutores, la empatía, la orientación al servicio y la comunicación fueron consideradas como competencias indispensables para realizar con excelencia el trabajo de tutorización de cursos *online*.

Se descarta abordar el análisis de las competencias de autogestión en la comparativa entre modelos tutoriales ya que algunos tutores participan indistintamente en uno u otro modelo de tutorización por lo que tan solo destacar que, en todos los casos los tutores evidencian como indispensables el autocontrol y la adaptabilidad.

La relevancia e indispensabilidad de las competencias en inteligencia emocional descritas en los párrafos anteriores y la constatación de que realmente se aplican a través de acciones concretas son la clave de que con independencia del modelo tutorial seguido, los estudiantes de estos cursos hayan valorado la tutorización sobre la organización y el nivel de satisfacción general con el curso, tal y como se puede apreciar en la Figura 141.

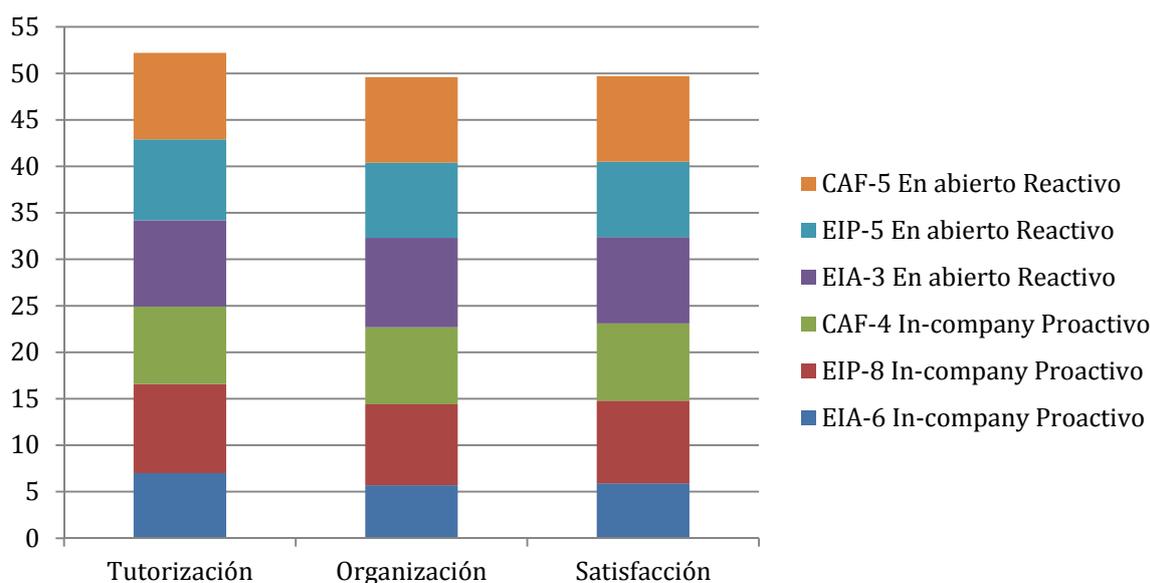


Figura 141 Encuestas satisfacción–Todos los casos

Todo lo comentado en los apartados anteriores lleva a concluir que la gestión de la inteligencia emocional en los tutores *online*, sobre todo de las competencias personales de autocontrol y adaptabilidad y de las competencias sociales de empatía, orientación al servicio y comunicación, como medio para evidenciarlas en las interacciones, son la clave para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y con ello conseguir un alto estándar de calidad en la formación *online*.

P.7. ¿Cómo se enfocaría un proceso de tutorización fundamentado en la gestión de la inteligencia emocional como competencia distintiva en la docencia *online* para la mejora de la gestión del proceso enseñanza-aprendizaje?

La labores propias de organización del curso, como puedan ser las tareas de administración del proyecto y el análisis de la evaluación de calidad así como, la gestión de las herramientas del entorno tecnológico y la incorporación y actualización de los materiales, tienen suma importancia en el correcto funcionamiento y organización del curso y desde luego no se pueden obviar si se busca la excelencia de la actividad formativa, pero son ajenas al proceso de tutorización de los estudiantes.

Tampoco se puede dejar de lado la importante función académica que realiza el tutor de un curso de formación *online*, pues en muchos casos, de la adecuada resolución de las dudas de los alumnos/as, de la clarificación de los contenidos y de la adecuación de las actividades formativas específicas dependerá que el alumnado consiga adquirir los conocimientos y competencias objeto del curso, siendo estas acciones respuestas o reacciones a las demandas de los estudiantes.

Es por ello que este estudio se centra en la proactividad del tutor en el proceso de tutorización pues se entiende que el resto de acciones son inherentes a su trabajo.

Se ha demostrado que un modelo tutorial proactivo, enfocado en el acompañamiento y seguimiento del estudiante a lo largo de su proceso formativo, basado en la orientación al servicio, la empatía y la comunicación es un factor positivo que mejora los resultados al respecto de la efectiva adquisición de los conocimientos y competencias objetivo del programa formativo y aumenta la satisfacción del participante en el curso.

Este modelo debe de estar diseñado desde un enfoque de proceso, centrado en la atención personal al estudiante con el fin de generar una relación que facilite que el alumno/a se abra al tutor/a y le comunique las dificultades particulares a las que se enfrenta, permitiendo con ello que el tutor pueda orientarlo y ayudarlo a gestionarlas, favoreciendo con ello el compromiso y

motivación del estudiante hacia su proceso de enseñanza-aprendizaje y mejorando su actitud. Para ello, el tutor/a debe de mantener bajo control sus emociones e impulsos disruptivos y adaptarse a las particularidades y necesidades de cada estudiante, mostrando en todo momento su orientación al servicio y su empatía hacia el alumno/a para propiciar la relación tutor-alumno, en base a sus dotes de comunicación, pues a través de los correos electrónicos, foros, chats y otros medios deberá de proyectar un ambiente de trabajo colaborativo en el que el alumno lo vea como un aliado en la consecución de su objetivo final que es la superación del programa formativo permitiendo con ello que sea su guía y le oriente e inspire.

El proceso de tutorización debe apoyarse en todo momento en la gestión y potenciación de la inteligencia emocional del tutor/a del curso, pues será su misión no solo realizar las funciones propias de su trabajo sino, abordarlas de forma y manera que el resultado de su trabajo sea excelente, lo que conlleva que el estudiante así lo perciba y que consiga su objetivo que es la efectiva adquisición de conocimientos y competencias con su ayuda, su guía y orientaciones, lo que es un logro para el estudiante pero también lo es para el tutor/a y un reconocimiento a su excelente labor.

El modelo de intervención tutorial proactiva que ha emergido de ese estudio consta de cuatro momentos clave, siendo la primera intervención la de bienvenida, cuyo objetivo es que conozca a su tutor personal y que éste le facilite la guía del alumno y les motive a iniciar el curso con buena disposición. Con esto se da paso al proceso de seguimiento periódico de los estudiantes, haciendo hincapié en primer lugar, en que comprobar que han accedido a la plataforma teledocente y que se manejan sin problemas aparentes para en segunda instancia, comprobar que trabajan y avanzan a buen ritmo y con ello felicitarles y reconocerles el esfuerzo y dedicación pues en caso contrario, deberá de mostrar su preocupación y ofréciles su ayuda incondicional tratando de conseguir su compromiso con el curso. En última instancia el tutor/a facilitará pautas y estrategias para que los estudiantes se preparen para la evaluación final finalizando la intervención con la despedida y cierre del curso.

Estas pautas de intervención pueden ser adaptadas según el modelo metodológico seguido, la estructura, temporalización y actividades diseñadas en la acción formativa siendo lo realmente relevante y distintivo que el tutor lo lleve a cabo desde un enfoque de gestión de la inteligencia emocional como competencia clave en la docencia *online* para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.

El proceso de tutorización que ha emergido de ese estudio, se puede concretar en las fases, actividades y competencias descritas en la Figura 142,



Figura 142 Modelo de tutorización proactiva basado en la gestión de las competencias de inteligencia emocional

7. Conclusiones, limitaciones y desarrollos futuros

En este capítulo final, se procederá a presentar las principales conclusiones que se extraen de los resultados obtenidos en el presente trabajo para abordar en segundo lugar las limitaciones y futuras líneas de investigación que también son un resultado valioso del mismo.

7.1. Discusión de los resultados y conclusiones

Son muchos los actores que intervienen en el desarrollo de la formación *online*, si bien el tutor/a del curso es el nexo de unión entre todos ellos y el usuario final. Es la cara visible y sobre él recae la responsabilidad última de la organización, gestión del curso y del acompañamiento de los estudiantes en su proceso formativo, como afirman Yot Domínguez y Marcelo García (2013):

“Los tutores son las personas que se ocupan de resolver los problemas que se presentan a los alumnos, ya sean de uso de las herramientas disponibles en la plataforma o sobre el programa de formación, utilizando las herramientas de comunicación disponibles.”

Esta afirmación justifica la importancia de investigar a priori a qué dificultades se enfrentan los estudiantes para tratar de prevenirlas en primera instancia, diseñando procesos, herramientas y protocolos de actuación a partir de las experiencias previas y en segunda instancia, gestionar y tratar de resolver todas aquellas cuestiones que no han sido resueltas con las medidas de prevención establecidas, para seguir aprendiendo en el proceso y mejorando la calidad del curso.

Las principales dificultades a las que se enfrentan los alumnos de estos casos son la procrastinación o demora en iniciar el curso, el desconocimiento de la metodología y procedimientos a seguir y la disponibilidad de tiempo para realizar el curso, cuestión esta última que es una constante en la literatura (Borges, 2005; Vásquez-Martinez y Rodríguez-Pérez, 2007; Cabero-Almenara y Llorente-Cejudo, 2010; Romero y Barberà, 2013; Seoane-Pardo, 2014).

El retraso por parte del estudiante en iniciar el curso, debe de poner en alerta al tutor/a, pues se establece inicialmente una programación acorde con los objetivos competenciales y la temporalización de los diferentes temas. Esta demora provocará que el avance no sea el previsto con lo que el estudiante deberá de realizar un sobreesfuerzo para ponerse al día, así pues, es necesario que el tutor/a se interese rápidamente por el motivo de ese retraso para ayudar y motivar al estudiante pues hay un punto de no retorno dónde el esfuerzo es tal que ya no podrá finalizar el curso con éxito.

El postergar el inicio del curso podría estar relacionado con la poca disponibilidad de tiempo para abordar la acción formativa, sobre todo, de aquellos estudiantes que deben de conciliar su vida profesional y familiar con la formación continua a lo largo de la vida, pero, también puede tener relación con la falta de implicación, participación, motivación y actitud hacia el curso.

Los tutores/as de formación *online* deberán prever estas cuestiones y establecer programaciones temporales coherentes con estas circunstancias e incluso personales y particulares para atender las situaciones sobrevenidas (Seoane-Pardo, 2014) que se puedan dar y con ello flexibilizar y adaptarse a las circunstancias particulares de cada estudiante.

La falta de actitud y motivación del estudiante hacia el curso es otra de las dificultades que tendrá que gestionar el tutor/a del curso, tratando de poner de manifiesto la relación entre los objetivos y contenidos del programa formativo con las necesidades e intereses de los estudiantes (Pagano, 2008).

Al diseñar una acción formativa se establecen las competencias y conocimientos objetivo del curso, diseñando las fases y la metodología a seguir (Ponce de Haro, Aguilar-Cuenca, García-Aguilera, y Otamendi-Herrera, 2010) permitiendo definir el “cómo” se lograrán los objetivos prefijados (Seoane, A.M., Garcia, F.J., Bosom, Á., Fernández, E., Hernández, 2007), así pues, el desconocimiento de la metodología y procedimientos a seguir por parte del estudiante durante el curso, es otra dificultad que el tutor/a debe de gestionar pues repercute en que el alumno/a no sea eficiente en su proceso de auto-aprendizaje, le dedique más tiempo del necesario y acabe frustrándose. Un manual de uso dónde se detalle el acceso al medio tecnológico, la navegación, la programación temporal, la metodología y los procedimientos a seguir, sería la solución óptima para paliar la falta de autodirección y autorregulación de los estudiantes si no fuera porque, en muchos casos, no consideran necesario el invertir unos minutos en integrarlo y se lanzan al curso sin saber por dónde ni cómo empezar.

Ciertamente somos muchos los que sin leer las instrucciones le damos al botón de inicio del nuevo artilugio que hemos comprado, lo cual no quiere decir que sea un drama o una gran equivocación, siempre y cuando se tengan las destrezas y habilidades necesarias, en caso contrario será mejor empezar por el principio y leer el manual de uso antes que nada. El diseño y desarrollo de una guía que oriente y ayude al estudiante es una buena solución pero el tutor/a deberá cerciorarse de que éste la haya integrado para evitar ineficiencias y problemas futuros por lo que tal vez se requiera diseñar además, una actividad al inicio del curso que obligue al alumno/a a prestarle atención ya que le facilitará el conocimiento del entorno tecnológico en el que se va a integrar, el proceso de formación que va a iniciar, los pasos a seguir, las técnicas y metodologías de estudio recomendadas que le pueden ayudar a ser más eficiente y el proceso de

evaluación al que se enfrentará y que tiene como objetivo confirmar la efectiva adquisición de conocimientos y competencias descritos en el curso.

Las diferentes funciones y acciones que el tutor/a realiza en el desarrollo de una actividad formativa *online*, son la clave del éxito de la misma. Se hace necesaria la función técnica que éste desarrolla al gestionar las herramientas del entorno tecnológico, al incorporar y actualizar los materiales del curso y al mantener un contacto directo con el administrador del sistema para solventar aquellos problemas que exceden a sus conocimientos.

También es indispensable que el tutor/a establezca la programación y las normas de funcionamiento del curso, coordine al equipo docente y su participación, organice las actividades de aprendizaje e incluso facilite la coordinación entre los participantes si se requiere, así como que realice las tareas administrativas propias del proyecto de formación y la gestión de la calidad del mismo, facilitando las encuestas a los estudiantes y analizando los resultados para, en función de ellos, revisar los aspectos susceptibles de mejora.

El tutor/a del curso también puede participar en el desarrollo de contenidos y en el diseño de actividades formativas específicas cumpliendo así su función académica, pero ante todo, debe de actuar como guía, asesor, facilitador y, cuando es requerido (Salinas, 2005), atendiendo las necesidades de sus alumno/as, contestando con rapidez y diligencia, mostrando su disponibilidad y buena disposición a ayudarles.

Como guía y orientador, cumple también funciones técnicas como sería la introducción del estudiante en el entorno tecnológico del curso, así como el facilitarle un manual de uso o bien el aconsejarle y prestarle apoyo técnico, también cumple funciones académicas como el explicar, extender y clarificar los contenidos y por supuesto el resolver sus dudas, pero no siempre el mejor experto, técnico o académico, es siempre el mejor tutor, tal y como expone Seoane-Pardo et al., (2006), “es preferible renunciar a algo de la excelencia científica del experto en beneficio de las aptitudes didácticas que debe cultivar el tutor”.

Ante todo, la misión del tutor/a de un curso *online*, es que sus estudiantes alcancen los objetivos competenciales descritos en la acción formativa y finalicen la experiencia formativa con un alto grado de satisfacción y para ello se requiere que éste se convierta en el compañero de viaje y aliado de los estudiantes. Para García Aretio (2002), la figura del tutor cobra mayor significado cuando se hace cargo de asistir y ayudar al estudiante de manera personalizada, fomentando el estudio independiente y orientado el aprendizaje del alumno/a solitario y aislado de la presencia del docente.

La función social de tutor es relevante ya que trata de minimizar la soledad y aislamiento del estudiante a través de: animar y estimular la participación, integrar y conducir las intervenciones, dinamizar la acción formativa y el trabajo en red y proponer actividades que faciliten el contacto entre los participantes, pero no siempre estas acciones tienen buena acogida, pues dependerá en cierta manera del perfil del estudiante, de su predisposición a la socialización y disponibilidad temporal, además de si son obligatorias dentro del modelo metodológico seguido porque facilitan el aprendizaje o no lo son, pero esto no tiene por qué eximir al tutor/a del curso de ponerlas en práctica así como de darles la bienvenida de manera personal y presentarse para ofrecerles su apoyo y ayuda durante su proceso formativo y mantenerse en contacto constante y personal con cada alumno/a para controlar y evitar el aislamiento y la sensación de soledad que éste pueda sentir.

El tutor/a del curso, a través de ese contacto constante y personal con el estudiante, ejercerá también la función orientadora, comunicándole sus progresos y asegurándose de que avanza a buen ritmo, asesorándole sobre su trabajo y la calidad del mismo, motivándolo y animándolo a seguir trabajando, facilitándole técnicas y metodologías de estudio y orientándolo ante las evaluaciones y, cuando se requiera, ayudándolo a superar las eventuales dificultades.

Todas estas acciones o funciones tutoriales, son el “Qué” debe de hacer un tutor *online* al ejercer su profesión, unas más procedimentales como la técnica, organizativa y académica previas al proceso de tutorización y otras enfocadas a la atención y orientación personalizada del alumno/a pero, tal y como expone Borges (2005), “a pesar de sus funciones facilitadoras y de guía, con el acierto o la torpeza de sus acciones los docentes pueden influir de manera determinante en la motivación o en la frustración de sus estudiantes”, es en este punto en el que hay que preguntarse no solo el “Qué” sino también el “Cómo” llevarlas a cabo de manera excelente. Para Seoane-Pardo (2014), “la docencia siempre se ha considerado como una especie de *habilidad* o *talento* fruto a partes iguales de la experiencia y de ciertas capacidades emocionales”, así pues, será relevante y desde luego necesario que el tutor/a tenga competencias técnicas dado el entorno tecnológico en el que realiza su trabajo, también académicas al respecto del área de conocimiento sobre la que versa el curso que tutoriza, pero ante todo, debe de poseer competencias en inteligencia emocional como factor clave de un desempeño excelente (Goleman, 1998).

Una de las características del marco referencial de la inteligencia emocional, es la generalidad y aplicabilidad de sus competencias con independencia del trabajo que se realice, siendo más relevantes y necesarias la combinación de unas sobre otras en función de la profesión del individuo.

De esta investigación se desprende que un tutor/a sobresaliente debe de mantener bajo control sus emociones e impulsos conflictivos, a pesar del desinterés y desmotivación de sus alumnos/as para tratar de redirigirlos y que consigan superar con éxito el programa formativo, adaptándose a sus necesidades y requerimientos. El tutor/a también debe de auto-gestionarse y adaptarse ante los factores externos que puedan incidir en sus rutinas de trabajo, bien sean cambios normativos, de sistemas de evaluación, de contenidos o de mejoras de procesos, debiendo de estar orientado al logro, como motivación que le permita cumplir con los más altos criterios de excelencia, siendo estos la mejora continuada del programa formativo, la correcta organización y gestión del curso y la excelente orientación y seguimiento de los estudiantes, para con ello, conseguir aumentar la tasa de aptos, el nivel de satisfacción de los estudiantes y disminuir el porcentaje de abandonos.

En el ámbito social, el tutor/a, para ser excelente en su trabajo, debe de ser empático para entender y comprender las circunstancias particulares de cada estudiante y, a través de la competencia orientación al servicio, anticiparse, reconocer y satisfacer sus necesidades a través de las interacciones que se producen en el proceso de tutorización, de ahí la necesidad y obligatoriedad de la competencia comunicación, pues tal y como apunta Cabero-Almenara y Llorente-Cejudo (2010), hay muchos obstáculos que son más fáciles de superar que la falta de habilidades de comunicación aunque, tal y como expone Goleman (1998), la inteligencia emocional subyacente no asegura que los individuos vayan a poner en práctica las competencias emocionales por lo que se requiere también de su implicación y compromiso hacia su trabajo (Marcelo et al., 2003).

Como resultado final de esta investigación y a partir de las conclusiones extraídas, se ha desarrollado un modelo de intervención enfocado en un proceso de tutorización proactiva por parte del tutor/a, que aborda las diferentes fases desde una perspectiva de gestión de la inteligencia emocional de los tutores, como competencia distintiva en la docencia *online*, para con ello mejorar la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje y que influya en la motivación y compromiso del estudiante, fomentado la comunicación bidireccional, para apoyar a los estudiantes en los momentos más oportunos y necesarios por los que transcurre su aprendizaje (Pagano, 2008).

El modelo sobre el que se basa el proceso de tutorización proactiva consta de:

- *Bienvenida*: El tutor/a se presenta al alumno/a para establecer el contacto bidireccional, a través de su orientación al servicio se muestra como su aliado y acompañante durante el proceso formativo, le facilita la guía del alumno y le anima a revisarla con atención antes de iniciar el curso.

- *Seguimiento periódico*: El seguimiento del estudiante consta de dos momentos clave, siendo estos:
 - *Acceso*: El tutor/a comprobará que el alumno ha accedido al entorno tecnológico y ha comenzado a trabajar sin problemas aparentes, alegrándose por ello como de un logro compartido (trabajo en equipo), felicitándolo y reconociendo el esfuerzo realizado para inspirarlo y motivarlo a seguir esforzándose (liderazgo). En el caso de que no haya accedido, mostrará su preocupación por los problemas o circunstancias personales que le han impedido acceder (empatía) para, a través de su orientación al servicio brindarle su ayuda y conseguir su compromiso.
 - *Avance*: Se abordan las mismas pautas de comunicación anteriores tanto si el avance es el adecuado como, si existe un retraso según la programación establecida, repitiendo el proceso tantas veces como sea necesario en base a la duración del curso y los ítems de control establecidos.
- *Evaluación*: A través de su orientación al servicio, el tutor/a orientará al estudiante ante la evaluación de la efectiva adquisición de conocimientos y competencias facilitándole pautas y estrategias, tranquilizándolo y animándolo (empatía).
- *Resultado*: El tutor/a comunicará al estudiante el resultado de su evaluación alegrándose por su éxito y felicitándolo (empatía). En caso de no ser apto, lamentará el tener que comunicarle la cuestión (empatía) y repetirá la pauta de comunicación de la fase de evaluación para abordar la recuperación.

Se ha demostrado en esta investigación que, un proceso tutorial proactivo, obtiene mejores resultados en lo que respecta a la evaluación de la efectiva adquisición de competencias y conocimientos descritos en el curso que un modelo reactivo, en el que el tutor/a permanece pasivo y tan solo reacciona a las demandas de los estudiantes. También se ha demostrado que, si bien hay una diferencia sustancial en el porcentaje de aptos y abandonos entre los dos modelos, no es tal a la hora de evaluar la satisfacción de los estudiantes, salvo en un caso muy concreto, pudiendo ser explicado por el perfil de los participantes, confirmando con ello que, la gestión de la inteligencia emocional de los tutores es una competencia distintiva en la docencia *online*, que mejora el proceso de enseñanza aprendizaje ya que todos los tutores mostraron competencias en inteligencia emocional, participando algunos de ellos indistintamente en ambos modelos de tutorización.

Tal y como apunta Seoane-Pardo (2014), son muchos los factores que inciden en la gestión de los procesos de enseñanza-aprendizaje, tales como los diferentes enfoques metodológicos, el perfil de los estudiantes, el número, el área de conocimiento, la profundidad y alcance de los conocimientos y competencias a adquirir, etc. que no es recomendable el uso de una secuencia o

modelo de tutorización único e inamovible pero sí puede servir de base para ser adaptado y moldeado según las circunstancias particulares de cada proceso, pues en todos los casos, las competencias en inteligencia emocional de los tutores serán relevantes, con indiferencia de las acciones y actividades que realicen.

7.2. Las limitaciones de la investigación y líneas de trabajo futuro

En este último apartado se van a exponer las limitaciones de la presente investigación siendo éstas a su vez líneas futuras de investigación a seguir.

Este trabajo se ha llevado a cabo en un área de conocimiento muy concreta y en un entorno coyuntural particular que incide en la necesidad y obligatoriedad de estos programas formativos, por lo que sería de interés futuro, seguir investigando en otras áreas y a través de otros estudios de caso o incluso con otras metodologías para confirmar o rebatir las conclusiones a las que se ha llegado.

Otra de las limitaciones de esta investigación y que se ha evidenciado en el desarrollo del análisis, es que no se tienen datos en cuanto al nivel de satisfacción y las situaciones reales que propiciaron que algunos estudiantes abandonaran la formación sin finalizarla, por lo que también sería de interés futuro diseñar una herramienta de toma de datos para acercarse a la realidad de estos participantes y a partir de su análisis poder mejorar la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje y tratar de disminuir la tasa de abandono. Además, hay que tener en cuenta que no siempre la tasa de respuesta a las encuestas es representativa del total de alumnos/as del caso, lo cual es un sesgo a tener en cuenta.

Sería de interés en futuras investigaciones observar el proceso de tutorización en tiempo real para acercarse a la realidad que viven y experimentan los estudiantes en el momento en que se produce, tratando de que participen en la investigación a través de instrumentos de toma de datos específicamente diseñados para ello permitiendo profundizar en su realidad inmediata y en cómo puede el tutor/a intervenir en ese momento concreto para mejorar la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al respecto de los enfoques por competencias, es un tema en el que, tal y como apunta García-Sáiz (2011), sigue habiendo una confusión conceptual tras décadas de investigación, diversidad de marcos teóricos y una gran variedad de criterios y técnicas empleadas para su investigación, al igual que ocurre con la inteligencia emocional, campo en el que queda mucho camino por recorrer a la hora de diseñar herramientas de medición sobre el impacto que pueda suponer en el rendimiento de los trabajadores (Cherniss, 2005), es por ello que este es un campo a seguir investigando en futuros trabajos.

Referencias bibliográficas

- Aguilar-Melero, N. (2012). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad: un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones Pedagógicas*, (21), 339-355.
- Ardizzone, P., y Rivoltella, P. C. (2006). Teachers, Tutors, and Mentors: New Roles or Professionals?. En *Teaching in the knowledge society: New skills and instruments for teachers* (IGI Global, pp. 100-114).
- Baxter, P., y Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The qualitative report*, 13(4), 544-559. <https://doi.org/citeulike-article-id:6670384>
- Blázquez-Entonado, F., y Alonso-Díaz, L. (2009). Funciones del Profesor de e-Learning. *ChPixel-Bit. Revista de Medios y Educación* y ..., 205-215. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/cbdv.200490137/abstract>
- Borges, F. (2005). La frustración del estudiante en línea. Causas y acciones preventivas. *Digithum*, (7), 1-9. Recuperado de <http://www.uoc.edu/digithum/7/dt/esp/borges.pdf>
- Cabero-Almenara, J. (2004). *La función tutorial en la teleformación*.
- Cabero-Almenara, J., y Llorente-Cejudo, M. C. (2010). *La experiencia formativa de los alumnos en el Campus Andaluz Virtual (CAV)* Resumen Students' Learning Experience on the Virtual Andalusian Campus Abstract* (Vol. 7). Recuperado de <http://rusc.uoc.edu>
- Cabero-Almenara, J., y Lorente-Cejudo, M. C. (2007). LA INTERACCIÓN EN EL APRENDIZAJE EN RED: USO DE HERRAMIENTAS, ELEMENTOS DE ANÁLISIS Y POSIBILIDADES EDUCATIVAS/(INTERACTION IN E-. *Revista iberoamericana de ...* Recuperado de <http://search.proquest.com/openview/be51a321e6be3c67e90358ae0b3a8fa0/1?pq-origsite=gscholar>
- Casasempere-Satorres, A. (2016). El mapa del diseño: una herramienta heurística para trazar el flujo metodológico y resolver eficientemente una investigación con metodología cualitativa o mixta. En *Congreso Español de Sociología "Grandes transformaciones sociales, nuevos desafíos para la sociología"* (p. 28). Gijón: Federación Española de Sociología.
- Casasempere-Satorres, A., y Vercher-Ferrándiz, M. L. (2017). Bibliographical documentary analysis with MAXQDA. En *Marburger Arbeitsgruppe für Methoden y Evaluation*. Berlín: MAGMA.
- Castrillo de Larreta-Azelain, M. ., García-Cabero, J. ., y Ruipérez, G. (2007). Más allá del modelo de Salmon: Puesta en práctica de estrategias de planificación y moderación de foros de debate. *Revista Electrónica Teoría de la Educación . Educación y Cultura en La Sociedad de la Información .*, 8(2), 179-194.
- Centro de Formación Permanente (UPV). (2018). *Memoria de actividades. Centro de Formación Permanente. UPV. Curso 2016-2017*. Recuperado de http://www.upv.es/entidades/CFP/menu_urlc.html?/entidades/CFP/info/memoriaCFP
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis*. London: Sage Publications.

- Cherniss, C. (2005). La inteligencia emocional y la eficacia organizativa. En Kairós (Ed.), *Inteligencia emocional en el trabajo* (pp. 35-46). Barcelona.
- Comisión Nacional del Mercado de Valores. (2017). GUÍA TÉCNICA 4/2017 PARA LA EVALUACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS Y COMPETENCIAS DEL PERSONAL QUE INFORMA Y QUE ASESORA. CNMV. Recuperado de http://www.cnmv.es/DocPortal/Legislacion/Guias-Tecnicas/GuiaTecnica_2017_4.pdf
- Consejo de Europa. (2000). Revisión de Feira de 2000. Recuperado de http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm
- Corti, L., Van den Eynden, V., Bishop, L., y Woollard, M. (2014). *Managing and Sharing Research Data. A Guide to Good Practice*. Londres: Sage Publishing.
- Dooley, L. M. (2002). Case study research and theory building. *Advances in developing human resources*, 4(3), 335-354.
- España. Ministerio de Empleo y Seguridad Social. (2017). Real Decreto 694/2017, de 3 de julio, por el que se desarrolla la Ley 30/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el Empleo en el ámbito laboral. *Boletín Oficial del Estado*, (159, 5 de julio). Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2017-7769>
- España. (2007). Real Decreto 1393/2007. *Boletín Oficial del Estado*, (260, 30 de octubre). Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-18770>
- España. (2015). Ley 30/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el empleo en el ámbito laboral. *Boletín Oficial del Estado*, (217, 10 de septiembre), 79779-79823. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2015-9734>
- Fernández-Jiménez, M. Á. (2015). *TUTORÍA EN E-LEARNING. FUNCIONES Y ROLES DEL TUTOR EN LA FORMACIÓN ONLINE*. Universidad de Málaga. Recuperado de <http://www.riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/11512>
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245. <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>
- García-Aretio, L. (1991). Un concepto integrador de enseñanza a distancia. *Radio y Educación de Adultos*, 17, 1-10. Recuperado de [http://info.uned.es/catedraunescoead/articulos/1991/un concepto integrador de enseñanza a distancia.pdf](http://info.uned.es/catedraunescoead/articulos/1991/un%20concepto%20integrador%20de%20ensenanza%20a%20distancia.pdf)
- García-Aretio, L. (2003). La educación a distancia. Una visión global. *Boletín Ilustre Colegio de Doctores y Licenciados de España*, 146, 13-27. Recuperado de http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20182/educdistanc_visionglobal.pdf
- García-Sáiz, M. (2011). Una revisión constructiva de la gestión por competencias. *Anales de Psicología*, 27. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16720051024>
- García Aretio, L. (2002). *La educación a distancia: de la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel.
- Glaser, B. G., y Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New Jersey: Aldine Transaction.
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. (Kairós, Ed.). Barcelona.

- Goleman, D. (2005). Una teoría del rendimiento basada en la inteligencia emocional. En Kairós (Ed.), *Inteligencia emocional en el trabajo* (pp. 63-84). Barcelona.
- González, G., y Larreal, A. (2014). Competencia del docente como tutor en línea. *Redhecs*, 17, 44-63. Recuperado de <http://www.publicaciones.urbe.edu/index.php/REDHECS/article/view/2621/4107>
- Gutiérrez, J. (2008). Factores críticos del e-learning: diseño y tutorización de procesos de enseñanza-aprendizaje colaborativos. *Cuadernos de trabajo social*. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/CUTS0808110263A>
- Hung, M.-L., Chou, C., Chen, C.-H., y Own, Z.-Y. (2010). Learner readiness for online learning: Scale development and student perceptions. *Computers y Education*, 55(3), 1080-1090. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.05.004>
- Jacobs, R. L. (2005). Utilizar funciones de recursos humanos para aumentar la inteligencia emocional. En *Inteligencia emocional en el trabajo* (Kairós, pp. 233-259). Barcelona.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative text analysis: A guide to methods, practice and using software*. Londres: Sage Publishing.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563-575.
- Llorente-Cejudo, M. C. (2006). El tutor en E-learning: aspectos a tener en cuenta. *EduTEC: Revista electrónica de tecnología educativa*, (20), 9. <https://doi.org/10.21556/EDUtec.2006.20.517>
- López Martínez, A. M. (Universidad A. de B. (2009). *Modelo de Evaluación Continua Formativa-Formadora- Reguladora Y Tutorización Continua Con Soporte Multimedia*.
- Marcelo, C., Puente, D., y Palazón, A. (2003). *E-learning-Teleformación. Diseño, desarrollo y evaluación de la formación a través de Internet*. (Gestión2000, Ed.). Barcelona.
- Miles, M., Huberman, M., y Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis : a methods sourcebook* (Tercera). Londres: Sage Publications.
- Ministerio de Educación. (2011). Estrategia Universidad 2015. *Ministerio de Educación Secretaría General de Universidades*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/docroot/universidad2015/flash/eu2015-flash/document.pdf>
- Montesinos Sanchis, P. (2014). *MODELO INTEGRAL PARA LA ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DE LA FORMACIÓN PERMANENTE UNIVERSITARIA A DISTANCIA BASADA EN EL APRENDIZAJE SITUACIONAL*. Universitat Politècnica de València.
- Mulder, M., Weigel, T., y Collings, K. (2008). El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en determinados países, miembros de la UE. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 12(3), 7. [https://doi.org/10.1016/S2215-910X\(14\)70038-2](https://doi.org/10.1016/S2215-910X(14)70038-2)
- Padula Perkins, J. E. (2002). Contigo en la distancia. El rol del tutor en la Educación no presencial. Recuperado 26 de julio de 2018, de http://www2.uned.es/catedraunesco-ead/publicued/pbc08/rol_bened.htm
- Pagano, C. M. (2008). Los tutores en la educación a distancia . Un aporte teórico. *Revista de*

Universidad y Sociedad del Conocimiento RUSC, 4(2007), 1-11. <https://doi.org/issn 1698-580x>

- Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea. (2014). Directiva 2014/65/UE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 15 de mayo de 2014, relativa a los mercados de instrumentos financieros y por la que se modifican la Directiva 2002/92/CE y la Directiva 2011/61/UE Texto pertinente a efectos del EEE, (173, 15 de mayo), 349-496. Recuperado de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex:32014L0065>
- Pereda-Marín, S., Berrocal-Berrocal, F., y López-Quero, M. (2002). Gestión de recursos humanos por competencias y gestión del conocimiento. *Dirección y organización: Revista de dirección, organización y administración de empresas*, 28, 43-54.
- Ponce de Haro, J., Aguilar-Cuenca, D., García-Aguilera, F. J., y Otamendi-Herrera, A. (2010). Hacia un itinerario de aprendizaje sólido para el teleformador: la propuesta del Programa EVA. *Towards a Reliable Learning Schedule for Distance Teachers: the Proposal of the EVA Programme*, 7(1), 12 p. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v7i1.656>
- Romero, M., y Barberà, E. (2013). Identificación de las dificultades de regulación del tiempo de los estudiantes universitarios en formación a distancia. *Revista de Educación a Distancia*, 38.
- Saldaña, J. (2011). *Fundamentals of qualitative research*. Nueva York: Oxford University Press.
- Saldaña, Johnny. (2013). *The coding manual for qualitative researchers. The coding manual for qualitative researchers*. (2.ª ed.). Londres: Sage Publications.
- Salinas, J. (2005). La gestión de los Entornos Virtuales de Formación. *Seminario Internacional: La calidad de la formación en red en el Espacio Europeo de Educación Superior*, 1-21. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4634.5041>
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research. A guide for researchers in education and the social sciences*. Nueva York: Teachers College Press. Columbia University.
- Seoane-Pardo, A. M. (2014). Formalización de un modelo de formación online basado en el factor humano y la presencia docente mediante un lenguaje de patrón. Recuperado de <http://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/123342>
- Seoane-Pardo, Antonio M., García-Peñalvo, F. J., Nieto-Bosom, A., Fernández-Recio, E., y Hernández-Tovar, M. J. (2006). Tutoring on-line as quality guarantee on elearningbased lifelong learning. Definition, modalities, methodology, competences and skills. En *CEUR Workshop Proceedings* (Vol. 186, pp. 41-55). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10366/123197>
- Seoane-Pardo, Antonio M, y García-Peñalvo, F. J. (2010). El factor humano como elemento clave en el eLearning: el tutor online. Recuperado de <http://repositorio.grial.eu/handle/123456789/25>
- Seoane-Pardo, Antonio Miguel, y García-Peñalvo, F. J. (2007). Los orígenes del tutor: Fundamentos filosóficos y epistemológicos de la monitorización para su aplicación a contextos de e learning. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y cultura en la Sociedad de la Información, Extraordin*, 9-30. Recuperado de www.usal.es/teoriaeducacion
- Seoane, A.M., Garcia, F.J., Bosom, Á., Fernández, E., Hernández, M. J. (2007). Lifelong learning online tutoring methodology approach, 17(6), 479-492.

- Sherry, L. (1996). Issues in distance learning. *International journal of educational ...*, 1(4), 337-365. <https://doi.org/1077-9124>
- Strauss, A., y Corbin, J. (2015). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory. Basics of Qualitative Research Grounded Theory Procedures and Techniques* (Vol. 1). Londres: Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781452230153>
- UNESCO. Declaración de Qingdao. Conferencia internacional sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y la educación. (2015). Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233352>
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de Investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Vásquez, M. (2007). Tutor virtual: desarrollo de competencias en la sociedad del conocimiento. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información.*, 8 (2), 116-136. Recuperado de <http://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/56560>
- Vásquez Martínez, C. R., y Rodríguez Pérez, M. C. (2007). La deserción estudiantil en educación superior a distancia: perspectiva teórica y factores de incidencia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 107-122. Recuperado de http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1342815884_1494.pdf
- Vercher-Ferrandiz, M. (2016). La competencia social de la comunicación tutor-alumno como éxito en la formación on-line: un estudio prospectivo con métodos mixtos. En *XII CONGRESO ESPAÑOL DE SOCIOLOGÍA*.
- Volman, M. (2005). A variety of roles for a new type of teacher. Educational technology and the teaching profession. *Teaching and Teacher Education*, 21(1), 15-31. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.11.003>
- Whiddett, S., y Hollyforde, S. (2003). *A practica/ guide to competencies: how to enhance individual and organisational performance*. London.
- Woolf, B. P. (2009). *Building Intelligent Interactive Tutors. Student-centered strategies for revolutionizing e-learning*. San Francisco, CA: Elsevier.
- Yin, R. K. (1998). The abridged version of case study research. Design and method. En L. Bickman y D. J. Rog (Eds.), *Handbook of applied social research methods* (pp. 229-259). Thousand Oaks, California: Sage Publications. <https://doi.org/10.1177/1463499606065002>
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research. Design and Methods. SAGE Publications* (Fourth edi). Thousand Oaks, California: Sage.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research. Design and methods* (Quinta edi). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Yot Dominguez, C. (2013). *E-learning: Análisis de competencias y perfiles profesionales. Tesis Doctoral*. Universidad de Sevilla. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/15019>
- Yot Domínguez, C., y Marcelo García, C. (2013). Tareas y competencias del tutor online. *Profesorado*, 17(2), 305-325. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/handle/10481/30021>

Anexo 1 Detalle terminológico

MEDIO TECNOLÓGICO DE FORMACIÓN A DISTANCIA

DEFINICIÓN: Aplicación informática diseñada para facilitar la comunicación pedagógica entre los participantes de un proceso educativo, sea este completamente a distancia o de una naturaleza mixta, es decir que combine ambas modalidades en diversas proporciones.

TÉRMINO	CITA AUTOR
Entornos Virtuales de Formación	Salinas, J. (2005); Damián, A. R. (2009)
Espacios virtuales o e-learning	Vásquez, M. (2007).
Sistemas de gestión de aprendizaje en red	Vásquez, M. (2007).
Plataforma de tele-formación	Vásquez, M. (2007).
Entornos Colaborativos de Aprendizaje (ECAs)	Gutierrez (2008)
Entornos de e-learning	Gutierrez (2008)
Sistemas de formación a distancia	Sherry (1996)
Contextos virtuales	Fainholc (2004)
Entorno virtual de aprendizaje (EVA)	Fernández-Jiménez (2015) García, F.J. y Luque, S. (coord.) (2008).
Espacio Virtual de Aprendizaje (EVA)	Citado por Yot, C.R. (2013).
Comunicación mediada por ordenador (CMO)	García Arieto (2003)
Web-Based Instruction (WBI)	García Arieto (2003)
Ambiente virtual de aprendizaje (AVA)	Damián, A. R. (2009)
Virtual Learning Environment (VLE)	Damián, A. R. (2009)

TUTOR/A ONLINE

DEFINICIÓN: Persona que debe intervenir y mediar en el proceso de aprendizaje de los alumnos, orientando, dialogando y resolviendo las cuestiones.

TÉRMINO	CITA AUTOR
Docente de e-formación	Blázquez Entonado, F., y Díaz, L. (2009)
e-profesor	Fernández Rodríguez (2002) citado por Blázquez Entonado, F., y Díaz, L. (2009)
Tutor <i>online</i>	Seoane y García (2006)
Docente <i>online</i>	Seoane-Pardo (2014)
Docente virtual	Seoane-Pardo (2014)
Teleformador	Ponce de Haro, J., Aguilar-Cuenca, D., García-Aguilera, F. J., y Otamendi- Herrera, A. (2010)
Dinamizador	Díaz, L., y Entonado, F. (2005)

MODELO METODOLÓGICO

DEFINICIÓN: Modelo metodológico utilizado.

TÉRMINO	CITA AUTOR
Enseñanza por correspondencia	AECS (Association of European Correspondence Schools)
Aprendizaje abierto	García-Arieto (2003)
Aprendizaje a distancia	García-Arieto (2003)
Aprendizaje flexible	García-Arieto (2003)
Enseñanza semipresencial	García-Arieto (2003)
Autoformación	García-Arieto (2003)
Enseñanza o educación distribuida	García-Arieto (2003)
Teleformación	García-Arieto (2003)
Educación <i>online</i>	García-Arieto (2003)
Educación virtual	García-Arieto (2003)
Enseñanza y aprendizaje digitales (EAD)	García-Arieto (2003)
e-Learning	García-Arieto (2003); Seoane-Pardo (2014)
Enseñanza y aprendizaje digital (EAD)	Gutierrez (2008)
Educación a Distancia (EaD)	García-Arieto (2003); Seoane y García (2006)
Formación en red	Seoane y García (2006)
Formación asistida por medios tecnológicos	Seoane-Pardo y García-Peñalvo (2007) Cabero-Almenara, J., y Lorente-Cejudo, M. C. (2007)
Modalidad de formación en red	
Blended learning	Seoane-Pardo (2014)
dLearning o direct elearning	Seoane-Pardo (2014)
Formación Mixta	España (2017)

Anexo 2 Entrevista en profundidad a tutores/as *online*

DATOS ENTREVISTA	
FECHA:	
LUGAR:	
PARTICIPANTE:	
ENTREVISTADOR:	
DESCRIPCIÓN: Las entrevistas se realizarán a los tutores/as de los casos estudio de formación <i>online</i> que voluntariamente tengan interés en realizarlas. Se grabarán en video para su posterior transcripción y anonimato. Se procede antes del inicio a la firma del consentimiento informado.	

Guion entrevista

DATOS DEMOGRÁFICOS		Respuesta
SEXO	Hombre	
	Mujer	
EDAD	Hasta 25 años	
	De 26 a 35 años	
	De 36 a 45 años	
	Más de 45 años	
NIVEL DE ESTUDIOS	Enseñanza Obligatoria (EGB)	
	Enseñanza Secundaria (ESO)	
	EFP, Bachillerato	
	Estudios Universitarios (Diplomado, Licenciado, Graduado)	
	Estudios Post-universitarios de Máster	
	Estudios Post-universitarios de Doctorado	
	Área de especialización	

EXPERIENCIA EN FORMACIÓN <i>ONLINE</i>		Respuesta
Número de cursos <i>online</i> realizados como estudiante (<i>blended learning</i> u <i>online</i>)	Ninguno	
	Uno	
	Dos	
	Tres o más	
¿De qué tipo son los cursos que ha realizado?	Formación específica	
	Especializada de nivel universitario	
	Especializada de nivel post-universitario	
	Otros (indicar)	
¿Cuál ha sido la duración temporal máxima de los cursos que ha realizado?		
¿Cuántas horas acreditaba el curso de mayor duración?		
¿Ha recibido formación específica como docente <i>online</i> ? ¿Cuál?		
¿Qué experiencia profesional tiene como tutor <i>online</i> ? ¿Número de cursos? ¿Metodología? ¿Características?		

DATOS IDENTIFICATIVOS DEL ESTUDIO DE CASO		
Nombre del curso		
Fechas de impartición		
Tipo de matriculación		
Duración temporal		
Perfil del alumnado		
Número de alumnos		
¿Qué sistema de calidad se sigue? (Encuestas)		
Resultados obtenidos	Tasa de aprobados	
	Tasa de suspendidos	
	Tasa de abandono	
Modelo tutorial	Proactivo	
	Reactivo	
¿Cuál es la dinámica de su trabajo en este curso?		

Tema 1. Dificultades a las que se enfrenta el alumnado de formación *online*

Al respecto de las dificultades a las que se enfrentan los alumnos del curso *online*

DA.1.1 ¿Qué expresa o evidencia el alumnado en cuanto a su disponibilidad temporal para la realización del curso y cómo afecta al normal seguimiento de la actividad formativa?

DA.1.1.1 Si expresan falta de tiempo ¿Cuáles son los motivos que alegan?

DA.1.1.2. Si expresan falta de tiempo ¿Cómo se gestiona por parte del tutor la falta de tiempo de los alumnos y por qué se gestiona así?

DA.2.1 ¿Qué expresa o evidencia el alumnado en cuanto a las habilidades y destrezas necesarias para la formación *online* como por ejemplo:

- Habilidades tecnológicas para moverse en la plataforma teledocente
- Habilidades de comunicación a través del correo electrónico, el chat o los foros
- Capacidad para dirigir su propio aprendizaje
- Capacidad para planificarse temporalmente

y cómo afecta al normal seguimiento de la actividad formativa?

DA.2.1.1 Si se evidencian carencias en alguna destreza, habilidad o actitud, ¿cómo se gestiona y por qué se gestiona así?

DA.3.1 ¿Qué expresa o evidencia el alumnado en cuanto al tiempo y esfuerzo que debe de dedicar y que requiere el curso *online*?

DA.3.1.1. Si expresan falsas expectativas en cuanto al esfuerzo y dedicación ¿Cómo se gestiona y por qué se gestiona así?

DA.4.1 ¿Cómo se evidencia la implicación y participación o no del alumnado en el curso? (avance, entrega de actividades, tiempo de conexión, calificaciones,...)

DA.4.1.1 De evidenciarse poca implicación y participación, ¿cómo se gestionas y porqué se gestiona así?

DA.4.2 ¿Qué expresa o evidencia el alumnado en cuanto a su motivación y actitud a la hora de abordar el curso *online*?

DA.4.2.1 De evidenciarse falta de motivación o actitud, ¿cómo se gestiona y porqué se gestiona así?

DA.5.1 ¿Qué expresa o evidencia el alumnado en cuanto a la adecuación de los objetivos, materia, evaluación, metodología y requisitos de acceso al curso *online* y cómo afecta al normal seguimiento de la actividad formativa?

DA.5.1.1 De no haber una convergencia entre los objetivos del curso y los del alumno, ¿cómo se gestiona y porqué se gestiona así?

DT.1.1 ¿Podrías describir el protocolo establecido de comunicaciones que se sigue en el curso *online*?

DT.1.1.1 De forma habitual ¿en qué plazos se atienden las consultas del alumnado?

DT.1.1.2 ¿A través de que evidencias se fomenta la cercanía y accesibilidad del tutor en las comunicaciones?

DT.1.2 ¿Podría describir el protocolo establecido de interacciones que se sigue en el curso *online*? (chat síncrono, tutorías por video conferencia, foro FAQ, foro cafetería, otros foros temáticos,...)

DT.1.2.1 ¿Qué acciones concretas se llevan a cabo para facilitar la socialización y el contacto entre el alumnado y el tutor?

DT.1.3 ¿Qué características diferenciadoras cree que deben de tener las comunicaciones que se realizan en los cursos *online* y cuál es su objetivo?

DT.1.4 Desde su experiencia como tutor en el curso, ¿qué situaciones particulares se ha encontrado en lo que respecta al área de comunicación e interacción en el proceso de tutorización del curso?

DT.3.1 Una de las características de la formación *online* es la flexibilidad pero no solo temporal sino también de adaptación a las necesidades particulares del alumnado ¿Cómo se evidencia ésta en el proceso de tutorización? ¿Puedes relatar alguna evidencia de ello?

DT.4.1 ¿Qué expresan y evidencian los alumnos en cuanto a la carga de trabajo en el curso y cómo afecta al normal desarrollo de la actividad formativa?

Tema 2. Funciones del tutor *online*

Al respecto de las actividades y acciones que se realizan durante el proceso de tutorización *online*.

FT.1.1. ¿Qué acciones realiza habitualmente en su trabajo de tutorización que estén relacionadas con el medio tecnológico?

FT.1 Introducir al estudiante en el entorno tecnológico de formación.

FT.2 Facilitar un manual de uso del entorno.

FT.3 Aconsejar y ofrecer apoyo técnico.

FT.4 Gestionar las herramientas del entorno tecnológico.

FT.5 Incorporar y modificar materiales.

FT.6 Mantener contacto con el administrador del sistema.

FO.1.1. ¿Qué acciones realiza habitualmente en su trabajo de tutorización que estén relacionadas con la organización administración y calidad del curso?

FO.1 Establecer la programación y calendario del curso.

FO.2 Definir y establecer las normas de funcionamiento del curso.

FO.3 Flexibilizar las entregas de los estudiantes.

FO.4 Coordinar el equipo docente y su participación en el curso.

FO.5 Organizar las actividades de aprendizaje y facilitar la coordinación entre los participantes.

FO.6 Realizar las tareas administrativas propias del proyecto de formación así como la evaluación de la calidad del mismo.

FA.1.1. ¿Qué acciones realiza en su trabajo de tutorización que estén relacionadas la función académica y pedagógica del tutor del curso?

FA.1 Dar información, extender, clarificar, explicar los contenidos y resolver dudas.

FA.2 Brindar retroalimentación constante y rápida a los estudiantes.

FA.3 Asegurarse de que los estudiantes alcanzan el nivel adecuado.

FA.4 Diseñar actividades formativas específicas.

FA.5 Resumir los debates en grupo y las aportaciones de los estudiantes.

FS.1.1. ¿Qué acciones realiza habitualmente en su trabajo de tutorización que estén relacionadas con la función social del tutor/a?

FS.1 Dar la bienvenida a los estudiantes.

FS.2 Animar y estimular la participación.

FS.3 Integrar y conducir las intervenciones.

FS.4 Proponer actividades para facilitar el contacto entre los participantes.

FS.5 Dinamizar la acción formativa y el trabajo en red.

FS.6 Controlar y evitar el aislamiento y la sensación de soledad del alumnado.

FR.1.1. ¿Qué acciones realiza habitualmente en su trabajo de tutorización como facilitador, orientador y guía del alumnado?

FR.1 Asesorar sobre el trabajo del estudiante y la calidad del mismo.

FR.2 Informar al estudiante sobre sus progresos.

FR.3 Facilitar técnicas y metodologías de estudio.

FR.4 Orientar ante las evaluaciones.

FR.5 Asegurarse de que los alumnos avanzan a buen ritmo.

FR.6 Motivar y animar a los estudiantes para el trabajo.

FR.7 Ayudar a superar las eventuales dificultades.

Tema 3. Competencias del tutor *online*

Al respecto de las competencias del tutor *online*.

C.A.1.1 El **autocontrol** se describe como mantener bajo control las emociones e impulsos conflictivos, ¿puede describir una situación de su trabajo diario en la que haya tenido que movilizar esta competencia?

C.A.2.1 La **fiabilidad** se describe como demostrar honradez e integridad, ¿puede describir una situación de su trabajo diario en la que haya tenido que movilizar esta competencia?

C.A.3.1 La **adaptabilidad** se describe como la flexibilidad para afrontar los cambios, ¿puede describir una situación de su trabajo diario en la que haya tenido que movilizar esta competencia?

C.A.4.1. La **orientación hacia el logro** se describe como la motivación principal a la hora de satisfacer un determinado criterio de excelencia, ¿puede describir una situación de su trabajo diario en la que haya tenido que movilizar esta competencia?

C.S.1.1 La **empatía** se describe como comprender a los demás e interesarse activamente por las cosas que les preocupan, ¿puede describir una situación de su trabajo diario en la que haya tenido que movilizar esta competencia?

C.H.1.1 La competencia **trabajo en equipo y colaboración** se describe como crear una visión compartida y sinergia en el equipo de trabajo, trabajar con los demás en la consecución de metas comunes, ¿puede describir una situación de su trabajo diario en la que haya tenido que movilizar esta competencia?

C.H.2.1 La competencia **comunicación** se describe como emitir mensajes claros y convincentes, ¿puede describir una situación de su trabajo diario en la que haya tenido que movilizar esta competencia?

C.H.3.1 La competencia **liderazgo** se describe como inspirar y dirigir a grupos y personas, ¿puede describir una situación de su trabajo diario en la que haya tenido que movilizar esta competencia?

C.H.4.1 La competencia **orientación hacia el servicio** se describe como anticipar, reconocer y satisfacer las necesidades de los alumnos, ¿puede describir una situación de su trabajo diario en la que haya tenido que movilizar esta competencia?

C.H.5.1 La competencia **desarrollar a los demás** se describe como sentir las necesidades de desarrollo de los demás y estimular sus habilidades, ¿puede describir una situación de su trabajo diario en la que haya tenido que movilizar esta competencia?

C.H.6.1 La competencia **establecer vínculos** se describe como alimentar relaciones instrumentales, ¿puede describir una situación de su trabajo diario en la que haya tenido que movilizar esta competencia?

Anexo 3 Cuestionario valoración competencias tutores/as online

DATOS CUESTIONARIO	
FECHA:	
LUGAR:	
PARTICIPANTE:	
ENTREVISTADOR:	
DESCRIPCIÓN: Evaluación de la importancia de las competencias a movilizar por el tutor/a en su trabajo diario.	

Tema 3. Competencias del tutor online

Valorar la importancia de la movilización de esta competencia en tu trabajo cotidiano siendo, 1 innecesaria y 5 indispensable.

(1 innecesaria; 2 de poca importancia, 3 de importancia media; 4 importante; 5 indispensable)

Cód.	Concepto	1	2	3	4	5
C.A.1.	El autocontrol se describe como mantener bajo control las emociones e impulsos conflictivos. Considero que en mi trabajo diario esta competencia es...					
C.A.2.	La fiabilidad se describe como demostrar honradez e integridad. Considero que en mi trabajo diario esta competencia es...					
C.A.3.	La adaptabilidad se describe como la flexibilidad para afrontar los cambios. Considero que en mi trabajo diario esta competencia es...					
C.A.4.	La orientación hacia el logro se describe como la motivación principal a la hora de satisfacer un determinado criterio de excelencia. Considero que en mi trabajo diario esta competencia es...					
C.S.1.	La empatía se describe como comprender a los demás e interesarse activamente por las cosas que les preocupan. Considero que en mi trabajo diario esta competencia es...					
C.H.1.	La competencia trabajo en equipo y colaboración se describe como crear una visión compartida y sinergia en el equipo de trabajo, trabajar con los demás en la consecución de metas comunes. Considero que en mi trabajo diario esta competencia es...					
C.H.2.	La competencia comunicación se describe como emitir mensajes claros y convincentes. Considero que en mi trabajo diario esta competencia es...					

Cód.	Concepto	1	2	3	4	5
C.H.3.	La competencia liderazgo se describe como inspirar y dirigir a grupos y personas. Considero que en mi trabajo diario esta competencia es...					
C.H.4.	La competencia orientación hacia el servicio se describe como anticipar, reconocer y satisfacer las necesidades de los alumnos. Considero que en mi trabajo diario esta competencia es...					
C.H.5.	La competencia desarrollar a los demás se describe como sentir las necesidades de desarrollo de los demás y estimular sus habilidades. Considero que en mi trabajo diario esta competencia es...					
C.H.6.	La competencia establecer vínculos se describe como alimentar relaciones instrumentales. Considero que en mi trabajo diario esta competencia es...					

Anexo 4 Pautas del análisis documental

DATOS	
FECHA:	
CURSO/CASO:	
DOCUMENTO 1	Guía del alumno
DESCRIPCIÓN: Analizar la guía del alumno facilitada a los estudiantes con el fin de encontrar evidencias sobre los temas tratados	
DOCUMENTO 2	ANUNCIOS: Anuncios publicados a todo el colectivo de estudiantes
DESCRIPCIÓN: Analizar los textos publicados en formato anuncio con el fin de encontrar evidencias sobre los temas tratados	
DOCUMENTO 3	FOROS: Entradas publicados en los foros
DESCRIPCIÓN: Analizar los textos publicados en los foros con el fin de encontrar evidencias sobre los temas tratados	
DOCUMENTO 4	CHAT: Aportaciones al chat del curso
DESCRIPCIÓN: Analizar las aportaciones publicados en el chat con el fin de encontrar evidencias sobre los temas tratados	
DOCUMENTO 5	Correos masivos y personales
DESCRIPCIÓN: Analizar los textos de los correos con el fin de encontrar evidencias sobre los temas tratados	
DOCUMENTO 6	Encuestas de satisfacción
DESCRIPCIÓN: Analizar la valoración de los diferentes ítems relacionados con el proceso de tutorización y compararlos entre los casos	

DOCUMENTOS 1, 2, 3, 4, 5 y 6

Tema 1. Dificultades a las que se enfrenta el alumnado de formación *online*

Objetivo: Analizar si se evidencian algunas cuestiones relacionadas con las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes *online*

Pregunta: ¿De qué manera se evidencian las cuestiones relacionadas con las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes *online*?

INDICADOR	EVIDENCIA
DA. Dificultades relacionadas con el propio estudiante	
DA.1. Disponibilidad de tiempo para la realización del curso.	
DA.2. Estrategias, habilidades, destrezas y actitudes básicas para la formación <i>online</i> .	
DA.3. Expectativas en cuanto al esfuerzo y dedicación al curso.	
DA.4. Implicación, participación, motivación y actitud	
DA.5. Objetivos del curso	

DT. Dificultades relacionadas con el tutor	
DT.1. Comunicación e interacción	
DT.2. Formación y capacitación del tutor	
DT.3. Flexibilidad hacia el alumnado en el desarrollo del curso <i>online</i>	
DT.4. Sobrecarga del estudiante	

DOCUMENTOS 1, 2, 3, 4, 5 y 6

Tema 2. Funciones del tutor *online*

Objetivo: Analizar si se evidencian algunas de las actividades y acciones se realizan durante el proceso de tutorización

Pregunta: ¿De qué manera se evidencian las cuestiones relacionadas con las funciones del tutor?

INDICADOR	EVIDENCIA
FT. Función Técnica	
FT.1. Introducir al estudiante en el entorno tecnológico de formación.	
FT.2. Facilitar un manual de uso del entorno.	
FT.3. Aconsejar y ofrecer apoyo técnico.	
FT.4. Gestionar las herramientas del entorno tecnológico.	
FT.5. Incorporar y modificar materiales.	
FT.6. Mantener contacto con el administrador del sistema.	
FO. Función Organizativa	
FO.1. Establecer la programación y calendario del curso.	
FO.2. Definir y establecer las normas de funcionamiento del curso.	
FO.3. Flexibilizar las entregas de los estudiantes.	
FO.4 Coordinar el equipo docente y su participación en el curso.	
FO.5 Organizar las actividades de aprendizaje y facilitar la coordinación entre los participantes.	
FO.6 Realizar las tareas administrativas propias del proyecto de formación así como la evaluación de la calidad del mismo.	
FA. Función Académica	
FA.1. Dar información, extender, clarificar, explicar los contenidos y resolver dudas.	
FA.2 Brindar retroalimentación constante y rápida a los estudiantes.	
FA.3 Asegurarse de que los estudiantes alcanzan el nivel adecuado.	
FA.4 Diseñar actividades formativas específicas	
FA.5 Resumir los debates en grupo las aportaciones de los estudiantes.	
FS. Función Social	
FS.1 Dar la bienvenida a los estudiantes.	
FS.2 Animar y estimular la participación.	
FS.3 Integrar y conducir las intervenciones.	
FS.4 Proponer actividades para facilitar el contacto entre los participantes.	
FS.5 Dinamizar la acción formativa y el trabajo en red.	
FS.6 Controlar y evitar el aislamiento y la sensación de soledad del alumnado.	

FR. Función Orientadora		
	FR.1 Asesorar sobre el trabajo del estudiante y la calidad del mismo.	
	FR.2 Informar al estudiante sobre sus progresos.	
	FR.3 Facilitar técnicas y metodologías de estudio.	
	FR.4 Orientar ante las evaluaciones.	
	FR.5 Asegurarse de que el alumnado avanza a buen ritmo.	
	FR.6 Motivar y animar a los estudiantes para el trabajo.	
	FR.7 Ayudar a superar las eventuales dificultades.	

DOCUMENTOS 1, 2, 3, 4, 5 y 6

Tema 3. Competencias del tutor *online*

Objetivo: Analizar si se evidencian las competencias del tutor/a.

Pregunta: ¿De qué manera se evidencian las competencias del tutor/a?

INDICADOR	EVIDENCIA
C.A. Autogestión	
C.A.1 Autocontrol	
C.A.2 Fiabilidad	
C.A.3 Adaptabilidad	
C.A.4 Orientación hacia el logro	
C.S. Conciencia social	
C.S.1 Empatía	
C.H. Habilidades sociales	
C.H.1. Trabajo en equipo y colaboración	
C.H.2. Comunicación	
C.H.3. Liderazgo	
C.H.4. Orientación hacia el servicio	
C.H.5. Desarrollar a los demás	
C.H.6. Establecer vínculos	

Anexo 5 Carta informativa y consentimiento

Estimado participante,

Mediante este escrito le informamos que ha sido seleccionado/seleccionada para participar en una investigación de la Universitat Politècnica de València cuyo propósito es el estudio de las actividades y funciones que realizan los tutores en el proceso de tutorización de sus cursos como respuesta a los problemas y dificultades a las que se enfrenta el alumnado de formación *online* y las competencias y habilidades que movilizan para ello.

El desarrollo del estudio consistirá en conocer su opinión personal sobre el proceso tutorial en base a su experiencia profesional.

La sesión de trabajo durará entre una hora y hora y media y las preguntas de la entrevista se organizarán en dos bloques:

- Datos descriptivos del participante: Edad, género, formación, experiencia profesional, etc.
- Datos descriptivos del curso: Modelo tutorial, duración, perfil del alumnado, metodología, sistema de evaluación, dinámica, sistema de calidad, resultados, etc.
- Datos relacionados con el caso estudio: Dificultades a las que se enfrenta el alumnado de formación *online*, funciones del tutor *online* y competencias del tutor.

Es importante que sepa que las entrevistas se grabarán e introducirán en un programa informático pero que antes de hacerlo se eliminarán todos los nombres de personas para que sus respuestas sean confidenciales y anónimas. Nadie, excepto la persona que le ha entrevistado conocerá su identidad. En todo caso debe saber que el objeto de grabar las entrevistas es recoger sus respuestas sin la necesidad de tomar notas mientras usted habla. El contenido de su entrevista se etiquetará y con estas citas se construirá el marco exploratorio del estudio que se publicará en forma de tesis doctoral o publicación académica.

Dado que su participación en este estudio es anónima y voluntaria, en cualquier momento que no quiera continuar puede abandonar el estudio o negarse a responder a una pregunta o a varias.

A las personas participantes, que lo soliciten, se les entregará al finalizar el estudio un informe con las conclusiones del mismo.

Y para que conste firma el siguiente consentimiento de participación en esta investigación:

Participante (Nombre, firma y fecha)

Investigadora (Nombre, firma y fecha)