



**MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
OBLIGATORIA, BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS
DE IDIOMAS**

TRABAJO FIN DE MÁSTER

CURSO 2014-2015

LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA COMUNIDAD DE MADRID EN CONTEXTOS DE ACCIÓN TUTORIAL

ESPECIALIDAD: ORIENTACIÓN EDUCATIVA

APELLIDOS Y NOMBRE: DE LEYVA BRIONGOS, YASMINA

CONVOCATORIA: SEPTIEMBRE

TUTORA: LAURA BENÍTEZ SASTRE

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

FACULTAD DE EDUCACIÓN – CENTRO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

RESUMEN

El presente estudio pretende comprender en profundidad, de manera situada y pertinente, la dinámica de las competencias socioemocionales (CSE) de los docentes de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid en situaciones en las que ejercen su función tutorial entendida como cualquier contexto de interacción docente-alumno en el que se realicen acciones tutoriales encaminadas a la atención del desarrollo integral del alumnado (Lara, 2008). Las emociones y las relaciones sociales cobran especial atención en los contextos educativos (Fincias e Izard, 2013); por ello resulta relevante que el profesorado, principal responsable del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, disponga de formación en inteligencia emocional que le permita llevar a cabo su profesión desde un equilibrio y bienestar emocional. Se entiende que esto se logra mediante el aprendizaje permanente de competencias (Delors, 1996).

Para este trabajo se opta por un enfoque cualitativo, a través de un estudio etnográfico de estudio de casos múltiple. Para la recogida de datos se emplean diversas técnicas (encuentros y conversaciones, observaciones participantes pasivas y análisis de documentos) cuyos datos se analizan mediante el método de comparación constante (MCC) (Sirvent, 2003). Uno de los resultados más relevantes obtenidos tras la codificación, reducción y triangulación de la información es que, en general, los docentes precisan de mayor formación para el desarrollo de sus CSE y competencias para el ejercicio de la función tutorial. Dato que revela la importancia de incluir de manera específica las CSE dentro de los planes de formación inicial y permanente del profesorado de ES, así como reforzar la valoración de la acción tutorial dentro de la función docente como una responsabilidad de todo el profesorado.

Palabras clave: Educación Secundaria, formación del profesorado, competencias socioemocionales, acción tutorial.

ABSTRACT

This study aims to understand in depth the perspective of how relevant, the dynamics of socio-emotional competences (SEC) are in teachers of Secondary Education from the Community of Madrid, and revealed through situations in which they utilize their tutorial function. The ability of the tutorial function in any teacher-student interaction affects the comprehensive development of students (Lara, 2008) and they are affected by the attention of the tutorial actions. Emotions and social relations play a big role in the educational context (Fincias and Izard, 2013); therefore it is important that teachers are primarily responsible for the teaching-learning process of students and have available training in emotional intelligence which allows them to carry out their profession from an emotionally balanced perspective. It is understood that this is achieved through learning about lifelong learning competence (Delors, 1996).

In this job it's important to choose a qualitative approach, as shown through an ethnographic study of multiple case studies. Various data collection techniques were used (meetings and conversations, passive participant observation and document analysis) and analyzed using the constant comparative method (MCC) (Sirvent, 2003). One of the most important results obtained after coding, reduction, and triangulation of information was that, in general, teachers require further training to develop their competences and SEC was beneficial for the use of their tutorial function. This data reveals the importance of including most specifically the SEC in the plans for initial and continual training of teachers of ES as a way to strengthen the assessment of the tutorial action in the teaching profession, and incorporate it is a responsibility for all teachers.

Key words: Secondary Education, teacher training, socio-emotional competences, tutorial action.

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN	4
II. MARCO TEÓRICO	6
1. INTELIGENCIA EMOCIONAL Y COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES	6
1.1. Evolución del constructo inteligencia emocional.....	6
1.2. Competencias socioemocionales	7
1.3. Las competencias socioemocionales en educación	8
2. FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA BASADA EN COMPETENCIAS.....	11
2.1. Las competencias del docente de Educación Secundaria en la sociedad del siglo XXI	11
2.2. Influencia de la sociedad contemporánea y las políticas educativas en la formación del docente de Educación Secundaria en España.....	14
3. EJERCICIO DE LA FUNCIÓN TUTORIAL EN EDUCACIÓN SECUNDARIA	18
3.1. La regulación normativa a nivel nacional y autonómico de la acción tutorial en Educación Secundaria	18
3.2. Perspectivas conceptuales sobre la acción tutorial en Educación Secundaria ...	20
3.3. Saber ser docente-tutor: guiando desde la emoción	22
III. OBJETIVOS	24
IV. DISEÑO Y METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	25
1. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	25
2. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	26
3. POBLACIÓN Y MUESTRA SELECCIONADA.....	27
4. FUENTES DE INFORMACIÓN	28
5. FASES Y MOMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN	29
V. ANÁLISIS Y RESULTADOS	32
VI. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	40
VII. CONCLUSIONES	43
VIII. REFERENCIAS	44
IX. ANEXOS	51
ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS	133

Nota de carácter general

En cuerpo de este trabajo, por razones operativas, todas las referencias para las que se emplea la forma de masculino genérico son para identificar a mujeres y varones; siguiendo las orientaciones de la Real Academia Española de corrección lingüística y el principio de economía del lenguaje para una mejor fluidez expositiva y mayor agilidad en la lectura del texto. No se pretende ningún tipo de discriminación y en todo momento se redacta desde el respeto a todas las personas, sin menoscabo a la adhesión de la inclusión de la perspectiva de género en el marco de este estudio.

I. INTRODUCCIÓN

Las emociones tienen una función de motivación de la conducta; de adaptación al entorno; aportan información intra- e interpersonal al ayudar a percibir lo que ocurre, favorecen la comunicación social y la toma de decisiones facilitando las relaciones interpersonales; asimismo cumplen con una función de apoyo a los procesos mentales y desarrollo personal para lograr un bienestar (Bisquerra, 2000, 2009; Fernández-Berrocal y Ramos, 2004). Las emociones, ya produzcan sensaciones agradables o desagradables, son la marca de que una persona está viva y en contacto con su entorno (Fernández-Berrocal y Ramos, 2004; Galindo, 2003).

El manejo de todo este engranaje afectivo se da a través de una adecuada inteligencia emocional (en adelante IE) y puesta en práctica de las competencias emocionales subyacentes a la misma. En los contextos educativos, las emociones y las relaciones sociales cobran especial atención, dados los continuos encuentros donde actúan las relaciones interpersonales (Fincias e Izard, 2013); por su íntima conexión en el presente estudio se opta por denominar a estas competencias como competencias socioemocionales (en adelante CSE). Vaello (2009) expone que “antes las competencias emocionales eran recomendables (para ser buen profesor), hoy son necesarias (para ser profesor)” (p. 15). Por su parte Hargreaves (1998) llega a afirmar que “las emociones están en el corazón de la enseñanza” (p. 835). Siguiendo con la metáfora, y desde la perspectiva que guía el estudio, la orientación y la tutoría son, justamente, ese corazón que mueve la enseñanza-aprendizaje, el centro base desde el cual el profesorado guía a su alumnado hacia una educación de calidad que garantice su bienestar personal y su desarrollo integral como persona.

Esto, junto con la nueva concepción del siglo XXI de un aprendizaje a lo largo de la vida basado en competencias (Delors, 1996) -nacida como respuesta para vivir en la sociedad contemporánea del conocimiento, la globalización y las nuevas tecnologías (Valle y Manso, 2013)- es lo que lleva a situar el planteamiento del problema en el estudio del fenómeno de las CSE en contextos de acción tutorial, en particular en las CSE del profesorado de Educación Secundaria (en adelante ES) en esas situaciones, dado que son el puente que une la enseñanza con el aprendizaje del alumnado.

Por otra parte, desde la formación de la investigadora como orientadora se considera interesante centrar el estudio en contextos de acción tutorial por suponer momentos con alta carga afectiva de las personas que participan. Además, se valora la necesidad de centrar el estudio en un colectivo que en ocasiones queda en segundo plano, cuya labor y bienestar son una pieza fundamental para encaminarse hacia la mejora educativa: los

docentes. Se delimita el objeto de estudio al profesorado de ES de la Comunidad de Madrid (en adelante CM), por ser una de las etapas educativas en las que se enfoca el Máster del presente trabajo final y las facilidades que supone actuar en la comunidad autónoma en la que se imparte.

Ahora bien, qué mejor manera de descubrir cómo emplean los docentes sus CSE que indagar y reflexionar con los protagonistas del contexto. Por ello y dada la amplia diversidad de clasificaciones disponibles y competencias que se les reclama a los docentes de ES, como se leerá más adelante, se opta por un enfoque cualitativo de estudio de casos que permite disponer de tiempos distendidos para conversar con el profesorado participante; y así conocer sus pensamientos con respecto a su formación en CSE y su punto de vista sobre la acción tutorial, junto con sus sentimientos y formas de actuar mientras ejercen su función tutorial. Además, se acude a sesiones de observación en el aula a fin de enriquecer el estudio con la mirada de sus protagonistas.

De este planteamiento surgen las siguientes preguntas de investigación que guían la puesta en marcha del estudio:

- ¿Qué percepciones tienen los docentes de ES de la CM sobre su formación inicial y permanente en materia de CSE y competencias para ejercer su función tutorial?
- ¿Qué opinión tienen los docentes de ES de la CM de la función y acción tutorial?
- ¿Cómo perciben estos docentes su Inteligencia Emocional?
- ¿Qué CSE emplean y cómo las manejan en contextos de acción tutorial?

Desde estos interrogantes surge el objetivo general del estudio: comprender en profundidad, de manera situada y pertinente, la activación e influencia de las competencias socioemocionales de los docentes de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid en situaciones en las que ejercen su función tutorial e interacción con el alumnado. El ejercicio de la función tutorial se entiende como cualquier contexto de interacción docente-alumno en el que se realicen acciones tutoriales encaminadas a la atención del desarrollo integral del alumnado.

El presente Trabajo Fin de Máster se inicia con el análisis documental del marco de referencia en las temáticas de la IE y las CSE y el enfoque de la formación docente basada en competencias; seguidamente, se centra la mirada en el ejercicio de la función tutorial por el profesorado de ES; por último, se exponen las CSE subyacentes de la acción tutorial. Posteriormente, se describen los objetivos del estudio, se expone el diseño metodológico escogido, las técnicas de recogida de datos, la muestra seleccionada junto con las diversas fuentes de información y las fases de la investigación. Se finaliza la presentación del estudio con el análisis y discusión de resultados, seguido de las conclusiones generales del Trabajo y las referencias bibliográficas empleadas. Como última sección se expone una serie de anexos de interés complementario.

II. MARCO TEÓRICO

1. INTELIGENCIA EMOCIONAL Y COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES

1.1. EVOLUCIÓN DEL CONSTRUCTO INTELIGENCIA EMOCIONAL

La primera **definición** firme del **constructo IE** se realizó de la mano de Salovey y Mayer (1990) como “un tipo de inteligencia social que incluye la habilidad de supervisar y entender las emociones propias y las de los demás, discriminar entre ellas y usar la información para guiar el pensamiento y las acciones de uno” (p. 189). A pesar de que no fue hasta la década de los 90 cuando surgió el verdadero auge en el estudio de la IE, la primera vez que se empleó dicho término fue en los estudios de Bárbara Leuner en 1966 y Weyne Leon Payne en 1986 (citados por Mestre, Comunian y Comunian, 2007).

No obstante, se pueden identificar diversos precedentes teóricos del concepto desde comienzos del siglo XX. El concepto de inteligencia social de Thorndike (1920) hace referencia a la habilidad de saber interactuar con otras personas. Más adelante, Gardner (1983), en su teoría de las inteligencias múltiples, incluye la inteligencia intrapersonal e interpersonal que capacita al individuo para comprender las propias emociones y las emociones e intenciones de los demás. Otros grandes psicólogos como Weschsler (1940) y Sternberg (1988, 1996) (citados por Extremera y Fernández-Berrocal, 2003) apuestan por una concepción de la inteligencia más global, incidiendo en la importancia de factores afectivos, emocionales, personales y sociales que, de alguna manera, influían en las habilidades de adaptación y éxito en la vida de las personas (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003).

La aportación de Salovey y Mayer (1990) pasó desapercibida hasta que se popularizó considerablemente el concepto con la obra de Goleman (1995) y fueron surgiendo numerosas contribuciones con poca base científica en los diferentes medios de información (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003) hasta llegar a convertirse en un *Zeitgeist* o revolución emocional (Bisquerra, 2000, 2003); esto provocó una falta de consenso en la definición del constructo, por la variedad de factores y dimensiones que diversos autores añadieron y modificaron a partir de la reformulación de Mayer y Salovey (1997) (Bar-On, 1997, 2000; Cooper y Sawaf, 1997; Goleman, 1995, 1998; Petrides y Furnham, 2000; Mayer, Salovey y Caruso, 2000; Saarni, 2000; Schutte *et al.*, 1998).

A modo de ejemplificación, se exponen brevemente los modelos más representativos según la categorización conceptual de Mayer, Salovey y Caruso (2000), en la que realizan una diferenciación entre modelos mixtos y modelos de habilidad. Se recomienda consultar la obra de Mestre y Fernández-Berrocal (2007) donde se ofrece una amplia

revisión y exposición de los diferentes modelos e instrumentos de evaluación de las habilidades emocionales de la IE.

Los **modelos de habilidad** están basados en el procesamiento emocional de la información (Fernández-Berrocal, Berrios-Martos, Extremera y Augusto, 2012; García-León y López-Zarfra, 2009; Mayer, Salovey y Caruso, 2000; Mestre y Fernández-Berrocal, 2007) y son considerados como una visión más restringida del constructo de IE (Bisquerra, 2003; Fernández-Berrocal y Extremera, 2005). El más extendido es el de **Mayer y Salovey (1997/2007)**, que incluye las siguientes competencias en modo ascendente según su complejidad:

- Percepción, evaluación y expresión de las emociones: la habilidad para reconocer las emociones propias y las de los demás.
- La emoción facilitadora del pensamiento: esta habilidad favorece la toma de decisiones, es decir, permite tener en cuenta las emociones en el razonamiento y la resolución de problemas.
- Comprensión y análisis de las emociones: habilidad que implica poder conocer las causas generadoras de una emoción o anticipar las consecuencias de las acciones propias.
- Regulación de las emociones: se trata de la habilidad más compleja, permite reflexionar y regular las propias emociones y las de los demás para potenciar las positivas por encima de las negativas.

Los **modelos mixtos o de rasgos** comprenden la IE desde una postura más amplia (Bisquerra, 2003; Fernández-Berrocal *et al.*, 2012; García-León y López-Zarfra, 2009; Mayer, Salovey y Caruso, 2000; Mestre y Fernández-Berrocal, 2007). Suponen un conjunto de características de personalidad, aspectos motivacionales, competencias sociales, emocionales y cognitivas (Goleman, 1995; Bar-On, 1997, 2000). El **modelo de Bar-On (1997)** es uno de los más representativos dentro de esta categoría. Entiende la IE como un conjunto de competencias personales (intrapersonal, interpersonal, adaptación, manejo del estrés y estado de ánimo general) que determinan la capacidad para afrontar los retos cotidianos y las relaciones con los demás (Bar-On, 1997, 2000).

1.2. COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES

El término competencias socioemocionales (CSE) proviene de las habilidades que subyacen al constructo de IE abordado, y por tanto, cada modelo teórico establece unas u otras competencias. López-Goñi y Goñi (2010) entienden las CSE como la IE aplicada en un contexto.

Bisquerra (2009) las denomina **competencias emocionales** y las define como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias

para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p. 148).

A nivel educativo, resulta interesante el modelo de competencias emocionales que plantea el Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP) de la Universidad Autónoma de Barcelona, pues afirman que su modelo “se orienta a aportar valor añadido a las funciones profesionales y promover el bienestar personal y social” (Bisquerra, 2013, p. 8). De ahí que dicho modelo abarque una amplia gama de competencias más allá de las propias presentadas por Mayer y Salovey (1997/2007), los cuales consideran el término IE como un concepto psicológico, y por tanto, ha de ser específico, concreto y restrictivo en beneficio del desarrollo teórico y científico (Mestre y Fernández-Berrocal, 2007). Sin embargo, el GROP entiende el término competencias emocionales como concepto educativo que puede abarcar varios conceptos psicológicos, siendo un constructo más amplio e integrador que el de la IE (Bisquerra, 2009). Por ello, cuando dicho autor habla de competencias emocionales, incluye diversos aspectos sociales y emocionales que van más allá de las habilidades de IE. Su modelo se estructura en cinco bloques de competencias: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, habilidades socioemocionales y competencias para la vida y el bienestar (Bisquerra, 2000, 2003, 2009, 2013; Bisquerra y Pérez, 2007).

Una competencia se puede aplicar a las personas (ya sea de manera individual o grupal); integra el *saber* (conocimiento), el *saber hacer* (habilidades), el *saber estar* (conductas) y el *saber ser* (actitudes); además, las competencias se aprenden a lo largo de la vida, en general se pueden mejorar y se pueden manifestar o no en diversos contextos (Bisquerra, 2000, 2013; Bisquerra y Pérez, 2007). Por estas características resulta interesante valorar cómo se manifiestan las CSE en el ámbito educativo, puesto que en los entornos escolares se dan situaciones sistémicas que engloban a individuos que aplican unos conocimientos a través de unas habilidades, manifestando una serie de conductas y actitudes específicas según el momento evolutivo de las personas.

1.3. LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN EDUCACIÓN

Los estudios de IE, bien sea desde los modelos de habilidad o desde los modelos mixtos, han sido numerosos en diferentes ámbitos de aplicación (Augusto, 2009). Se aportan evidencias de los beneficios para el éxito en el trabajo y las organizaciones al disponer de altas CSE (Cherniss, 2000; Goleman, 1998; Valls, 2007; Weisinger, 1998); también se han detectado aspectos positivos en la vida personal y social, así como en la salud física y mental (Bisquerra, 2000); Extremera y Fernández-Berrocal (2004) revisan cómo una alta IE favorece la calidad de las relaciones interpersonales; Justicia (2009) las

plantea como la base para una buena comunicación y empatía en las relaciones de pareja.

Es de especial interés centrarse en el campo objeto de estudio. En la educación resultan tremendamente importantes. En la propia Constitución Española se especifica como fin de la educación el “pleno desarrollo de la personalidad humana” (Const., 1978, art. 27.2). Con similares palabras, la actual Ley para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), recoge la importancia del desarrollo integral de los estudiantes para el logro de una educación de calidad. Por su parte, Guil y Gil-Olarte (2007) conciben el desarrollo de la IE no únicamente como una herramienta pedagógica, sino como una necesidad para garantizar el equilibrio emocional del alumnado.

Se ofrece una muestra de diversos estudios sobre IE y CSE en el campo educativo (ver Tabla 1) que revela los **beneficios que supone disponer de una alta IE y manejar adecuadamente las CSE para el desarrollo integral de los estudiantes.**

Tabla 1. Muestra de estudios sobre IE en el ámbito de la educación.

Ámbitos e investigaciones	Resultados y conclusiones relevantes
Rendimiento académico <ul style="list-style-type: none"> • Barchard (2003) • Gil-Olarte, Guil, Mestre y Nuñez (2005) • Gil-Olarte, Palomera y Brackett (2006) • Lam y Kirby (2002) 	Estudiantes con alto nivel de IE obtienen mejores calificaciones gracias a una mayor capacidad de regulación emocional.
Ajuste psicológico y competencias sociales <ul style="list-style-type: none"> • Palomera, Salguero y Ruiz-Aranda (2012) • Berrios, Pulido-Martos, Augusto-Landa y López-Zafra (2012) • Extremera, González-Herero, Rueda y Fernández-Berrocal (2012) • Fernández-Berrocal, Alcaide y Ramos (1999) 	Una alta IE suele ir acompañada de menores niveles de ansiedad, pensamientos rumitativos, mayor sentido del humor, mejor manejo de la tristeza, relaciones interpersonales más positivas y mayor empatía.
Conductas disruptivas <ul style="list-style-type: none"> • Rubin (1999) • Trinidad y Johnson (2002) • Brackett, Mayer y Warner (2004) • Brackett y Mayer (2003) 	Altos niveles de IE se relacionan con menos comportamientos agresivos en el aula, niveles bajos de impulsividad y menor consumo de drogas.

Fuente: elaboración propia.

Para ampliar información, Extremera y Fernández-Berrocal (2003, 2004), Fernández-Berrocal, Berrios-Martos, Extremera y Augusto (2012), Garrido y Repetto (2008), Guil y Gil-Olarte (2007) aportan una revisión más en profundidad en este respecto.

Más allá de las discrepancias entre los autores, lo que queda clarificado por diversos estudios es que la IE se puede enseñar y practicar (Bisquerra, 2009; Extremera y Fernández-Berrocal, 2003, 2004; Guil y Gil-Olarte, 2007). Desde el propio modelo de Mayer y Salovey (1997/2007) se afirma que las habilidades emocionales (o CSE) se pueden aplicar en el currículo. La enseñanza-aprendizaje de la IE implica la adquisición y

desarrollo de CSE, generalmente mediante programas de educación emocional o socioemocional (Bisquerra, 2000, 2003, 2013; Bisquerra y Pérez, 2007); pero también a través de las competencias clave que actualmente la normativa prescribe de manera transversal en los currículos del Sistema Educativo Español a nivel no universitario (Orden ECD/65/2015, 2015), continuando con las competencias básicas que establecía la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006). Las CSE se ven reflejadas, principalmente, a través de las competencias clave: 4) aprender a aprender; 5) competencias sociales y cívicas; 6) sentido de iniciativa y espíritu emprendedor; y 7) conciencia y expresiones culturales.

Esta Orden, junto con los diferentes estudios citados anteriormente, muestra la importancia de las CSE para el desarrollo integral del alumnado. También indica que dichas competencias han de ser desarrolladas a lo largo de la vida, tal como señalan las recomendaciones del Parlamento Europeo y del Consejo (2006), sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente.

Es aquí, situándonos dentro del aprendizaje a lo largo de la vida, donde cobra sentido hablar de la **necesidad de las CSE para un desempeño profesional docente satisfactorio** (Fernández-Domínguez, Palomero-Pescador y Teruel-Melero, 2009). Por una parte, Zahonero y Martín (2012) afirman que los aspectos afectivos son consideramos como eje conductor de la función docente, y el éxito del profesorado está determinado, más allá del aprendizaje de conocimientos, por lograr que el alumnado se desarrolle como persona integrada en la sociedad y disponga de CSE que le permitan afrontar los retos de la vida cotidiana (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

Por otra parte, la formación inicial y permanente del docente en CSE implica garantizar la promoción del bienestar y rendimiento laboral de los futuros maestros (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008). Además, para que el alumnado desarrolle habilidades socioemocionales es preciso que los docentes las dominen, pues el profesorado constituye un referente de aprendizaje constante para el alumnado (Comellas, 2002; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004) y les suscita actitudes, comportamientos, emociones y sentimientos (Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal, 2010); es decir, si los docentes saben expresar sus emociones, esta capacidad se fomentará indirectamente en los estudiantes (Calderón, González, Salazar y Washburn, 2014). Entonces, es conviene que los docentes dispongan de capacidad para generar y mantener emociones positivas para que se mitigue el impacto de los estados emocionales negativos, pudiéndose traducir en la mejoría del bienestar docente y ajuste de sus alumnos (Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda, 2008).

Por ello, resulta de especial interés analizar las competencias profesionales docentes, y más concretamente sus CSE, centrándonos en el objeto de estudio: el

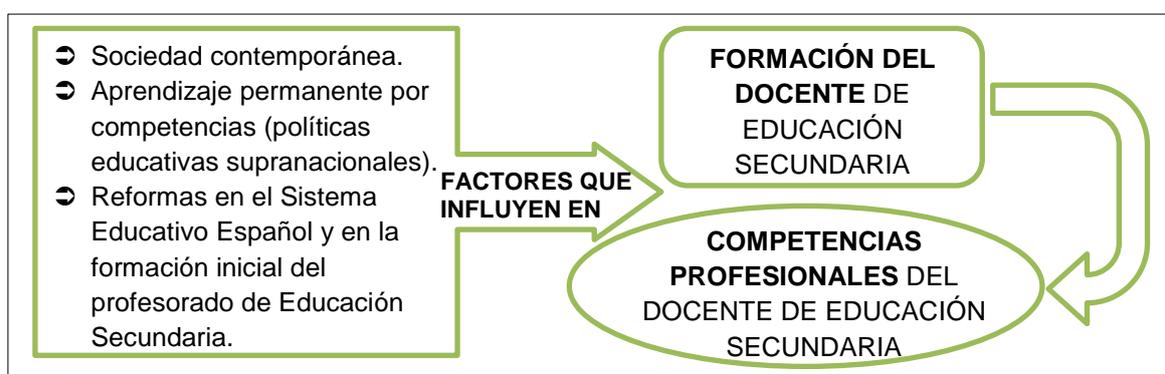
profesorado de ES de la Comunidad de Madrid y los contextos de acción tutorial que suelen contener una mayor carga emocional de todos los participantes en la situación.

2. FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA BASADA EN COMPETENCIAS

2.1. LAS COMPETENCIAS DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA SOCIEDAD DEL SIGLO XXI

Las competencias profesionales del profesorado, o competencias docentes, se determinan según la formación inicial y permanente que reciba el profesorado que a su vez se ve influenciada por diversos factores (ver Figura 1).

Figura 1. Sistémica de la formación del docente de ES y sus competencias profesionales.



Fuente: elaboración propia.

Más allá de las numerosas políticas educativas, que se analizan más adelante, la relevancia se sitúa sobre qué competencias profesionales requieren los docentes de ES para dar respuesta a las necesidades del alumnado independientemente de su formación inicial pues, en definitiva, el quehacer docente supone un conjunto global y sistémico donde se interrelacionan y difuminan su formación inicial, permanente, habilidades personales y experiencia profesional práctica. Son numerosos los autores que reclaman un nuevo perfil del profesorado, bien sea desde su formación inicial, permanente o la combinación de ambas (Estebaranz, 2012; Ferrández-Berruero y Sánchez-Tarazaga, 2014; Galvis, 2007; González y Sanz, 2014; Tribó, 2008).

Resulta interesante abordar las **diferentes percepciones sobre el constructo competencia**. Fernández-Saliner (2006) realiza un análisis de la aparición y evolución del concepto desde diversas perspectivas como la filosofía, la lingüística, la sociología, el mundo laboral, la psicología y la pedagogía para concluir con que dicho término se ha formado desde una gran interdisciplinariedad, lo que ha producido que tenga ese carácter confuso según los puntos de vista desde el que se aborde. Herrero y Pastor (2011) afirman que dentro de esta polisemia del concepto se han dado numerosas definiciones que centran su atención en el carácter competitivo dentro del mundo profesional y pocas

hacen referencia al desarrollo integral de la persona. En el estudio, se sigue esta concepción, tomando como referencia la obra de Delors (1996), pues son diversos autores los que ven la conexión entre los cuatro pilares y las competencias. Marín, Latorre y Blanco (2010) afirman que estas “facilitan el desarrollo de una verdadera educación integral, puesto que engloban todas las dimensiones del ser humano (saber, saber hacer, saber ser y estar)” (p. 232); Tribó (2008) y Valle y Manso (2013) las consideran como referente en el cambio educativo hacia el enfoque educativo basado en el aprendizaje permanente y la adquisición de competencias profesionales.

Desde esta perspectiva, **las competencias son** el conjunto de estructuras complejas que integran conocimientos (saber), habilidades (saber hacer) y actitudes (saber estar y saber ser) que las personas movilizan para actuar eficazmente ante las demandas de un contexto determinado (Bisquerra, 2013; Fernández-Salineró 2006; Marín, Latorre y Blanco, 2010; Perrenoud, 2004; Zabalza, 2001).

El *Modelo de competencias profesionales del profesorado de Castilla y León*, dirigido por la Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado de dicha comunidad autónoma y elaborado por la Red de Formación del Profesorado de Castilla y León (2010) concreta que **un profesor es competente cuando** emplea “sus conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas, valores, actitudes y comportamientos, para conseguir el reto de educar a sus alumnos. Es decir, **tiene las competencias profesionales necesarias y suficientes para desarrollar las funciones y conseguir los fines educativos que la ley señala**” (p.8), junto con las demandas del contexto particular de cada centro (Rodríguez, 2006).

Este documento se elaboró en base a las funciones que la LOE (2006, modificada por la LOMCE, 2014) establece para el profesorado; los aspectos competenciales concretos se ven representados por las 8 competencias clave (Rychen, y Salganik, 2003) que a su vez se encuadran en los ámbitos del modelo de Delors (1996).

A partir del análisis de los diferentes estudios que exponen las competencias docentes desde este mismo enfoque (Ferrández-Berruero y Sánchez-Tarazaga, 2014; González y Sanz, 2014; Red de Formación del Profesorado de Castilla y León, 2010; Tribó, 2008) y otras clasificaciones (Monereo y Pozo, 2007; Perrenoud, 2004; Sarramona, 2007, 2011), se expone una muestra propia de **posible clasificación** (ver Tabla 2), teniendo en cuenta que los límites en la clasificación no son fijos y algunas competencias están presentes en dos o más de los cuatro saberes.

Esta muestra sirve para ejemplificar la amplia diversidad de competencias que el profesorado ha de disponer para el ejercicio de su función docente y valorar cómo **las CSE del profesorado están ampliamente presentes en dicha clasificación a través del saber estar y saber ser**. Además resulta notable cómo el desarrollo de la acción

tutorial es un aspecto competencial dentro del saber ser (Red de Formación del Profesorado de Castilla y León, 2010).

Tabla 2. Competencias del docente de Educación Secundaria.

Competencias del docente de Educación Secundaria
Competencias disciplinares y aprendizaje permanente (saber) Dominios científicos de la disciplina que se imparte, la didáctica, la psicopedagogía, las TIC e idiomas, acompañado de una constante reflexión.
Competencias metodológicas (saber hacer) Planificación, implementación y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, gestión del aula, aplicación de técnicas de trabajo en equipo, atención a la diversidad, resolución de conflictos, aplicación de metodologías, recursos y estrategias variadas, crear situaciones de aprendizaje, etc.
Competencias sociales (saber estar) Desarrollo de habilidades comunicativas, empatía y escucha activa, colaboración y coordinación con el alumnado, el equipo docente y las familias, respeto hacia la normativa y la diversidad, participación en investigaciones educativas, etc.
Competencias personales (saber ser) Desarrollo de la acción tutorial y orientación personal, habilidades personales como el conocimiento de las propias emociones y las de los demás, gestión y equilibrio emocional, toma de decisiones, habilidades de afrontamiento de situaciones con alto contenido emocional, asunción de deberes y responsabilidades, favorecer relaciones positivas con los demás, educar en valores, autoevaluación constante sobre su práctica, compromiso con su formación permanente como docente, etc.

Fuente: elaboración propia a partir de los estudios citados.

De manera más específica, se establece una serie de **CSE para los docentes de ES** (Bisquerra, 2009; Bisquerra y Pérez, 2007; Goleman, 1995; Mayer y Salovey, 1997; Fernández-Domínguez, Palomero-Pescador y Teruel-Melero, 2009), las cuales permiten que los docentes se encaminen hacia su formación integral y dispongan de estrategias para afrontar los diversos retos de la educación y las constantes interacciones cotidianas cargadas de emociones desde una postura positiva, crítica y reflexiva (Fernández-Domínguez, Palomero-Pescador y Teruel-Melero, 2009).

- **CSE relacionadas con el aprender a conocer (saber):** autoconocimiento de las propias emociones y las de los demás, comprensión de las implicaciones de las emociones en los comportamientos de alumnado de ES.
- **CSE relacionadas con el aprender a hacer (saber hacer):** capacidad para expresar las emociones, autorregulación emocional y equilibrio emocional, habilidades y estrategias de afrontamiento para resolver situaciones problemáticas y conflictos interpersonales, capacidad para tomar decisiones y autorreflexión constante sobre su quehacer educativo.
- **CSE relacionadas con el aprender a convivir (saber estar):** empatía y capacidad de escucha, comunicación asertiva y habilidades sociales, capacidad para cooperar y trabajar en equipo, y para colaborar con el entorno.

- **CSE relacionadas con el aprender a ser (saber ser):** autoestima, resiliencia, motivación, capacidad para afrontar el cambio y la incertidumbre, tener valores y una actitud positiva ante la vida.

2.2. INFLUENCIA DE LA SOCIEDAD CONTEMPORÁNEA Y LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LA FORMACIÓN DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN ESPAÑA

Los cambios incesantes que experimenta día a día la sociedad actual producen un continuo devenir de nuevos retos y necesidades a los que se ha de dar respuesta a medida que se presentan. Fenómenos como la globalización, las nuevas tecnologías, la diversidad o la búsqueda de la equidad (Valle y Manso, 2013), junto con el auge de las TIC exigen contar con profesionales que sepan enfrentarse a la evolución, flexibilidad y movilidad del mercado laboral (Pesquero et al., 2008). En materia educativa ya se comentaba hace unos años: “esta situación nos obliga a replantear el papel de la escuela del futuro y el perfil que debe tener el profesorado del siglo XXI” (Tribó, 2008, p. 186).

Para dar respuesta a los retos de la sociedad contemporánea, desde los años 90 surgen diferentes iniciativas de transformación de la educación a todos los niveles con las que nace un nuevo enfoque o paradigma educativo: el aprendizaje permanente por competencias (Valle y Manso, 2013).

En el informe dirigido a la UNESCO, Delors (1996) establece que la educación para el siglo XXI ha de situarse bajo lo que denomina los *cuatro pilares de la educación*. Se trata de cuatro amplios aprendizajes que completan el desarrollo integral de la persona a lo largo de su vida. Implican la combinación de recursos cognitivos que permiten el conocimiento de la cultura general y de materias en particular (aprender a conocer), de habilidades para hacer frente diversas situaciones y tareas (aprender a hacer), de habilidades para actuar conjuntamente y de manera colaborativa bajo el respeto y la comprensión del otro (aprender a vivir juntos) y de habilidades para aumentar la autonomía, la responsabilidad y la expresión de la personalidad (aprender a ser). En su conjunto, unifican el aprendizaje con el manejo de competencias intelectuales, prácticas, sociales y emocionales, todas ellas soportes imprescindibles para el desempeño profesional en contextos educativos.

Por otra parte, entre 1997 y 2003, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) desarrolla el proyecto Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo) con el cual transfiere los conocimientos sobre competencias del campo laboral al educativo y marca las competencias fundamentales para el bienestar personal, social y económico (Rychen y Salganik, 2003); en este sentido ya se puede observar la aparición del término

inteligencia emocional y diversos componentes que guardan relación con las CSE. Además, la OCDE (2000), con su Programme for International Student Assessment (PISA) presenta la evaluación por competencias en los niveles de educación obligatoria.

Estas iniciativas, junto con las del Consejo Europeo (2000) celebrado en Lisboa, las recomendaciones del Parlamento Europeo y el Consejo (2006) sobre competencias clave para el aprendizaje y la Comunidad Europea (2007) con su programa LifeLong Learning 2007-2013 suponen que el aprendizaje permanente basado en competencias -clave- se sitúe como marco común de los países europeos en los ámbitos de educación y formación.

Paralelamente a estas iniciativas, con la Declaración de Bolonia (Ministros Europeos de Educación Superior, 1999) se inicia el proceso para la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y por tanto la transformación de las titulaciones universitarias, todo ello acorde a la incesante corriente anteriormente descrita; y el Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003) establece diversos perfiles profesionales, así como qué competencias se deberían desarrollar en los nuevos títulos del EEES, identificando las competencias genéricas o transversales y las específicas a cada área de estudio (Pertegal-Felices, Castejón-Costa y Martínez, 2011).

Dentro del ámbito español, la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2004), publica el *Libro Blanco. Título de Grado de Magisterio* para hacer referencia a las competencias de la formación inicial de maestros; sin embargo, no existe una publicación similar para las competencias específicas del profesorado de ES (Tribó, 2008). Pero sí se pueden extraer algunas conclusiones analizando la evolución de las políticas de formación inicial de los docentes de esta etapa educativa, que claramente se ven determinadas por las iniciativas europeas antes mencionadas.

El modelo de formación inicial del profesorado de ES en España se ha mantenido prácticamente estable a pesar de las numerosas reformas legales que han modificado el Sistema Educativo Español (Tribó, 2008), los cambios a nivel social y las investigaciones didácticas. Si bien González y Sanz (2014) realizan un análisis de dichas reformas desde los primeros años del siglo XIX hasta nuestros días, donde describen las competencias profesionales que conforman el nuevo perfil del docente de ES, sitúan **el primer gran cambio con la Ley General de Educación (LGE, 1970)** por suponer la normativa con la que surgen los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE) y con ellos el tan duradero Curso de Aptitud Pedagógica (**CAP**). A pesar de su vigencia durante cuatro décadas, la comunidad educativa ha estado de acuerdo en que se trataba de una formación insuficiente, con grandes diferencias entre las universidades, con demasiada carga teórica y alejada de la práctica educativa (Estebaranz, 2012; González y Sanz, 2014; Tribó, 2008). Por ello, la Administración ha intentado llevar a cabo diversas iniciativas

para sustituirlo. En 1995, con la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), se plantea el Curso de Calificación Pedagógica (CCP) que no llega a implantarse por la entrada en vigor de la Ley Orgánica de Calidad Educativa (LOCE, 2002) que en 2004 promulga el Título de Especialización Didáctica (TED). Supone un nuevo perfil de la formación inicial para este profesorado, pero de nuevo un cambio de gobierno paraliza definitivamente su aplicación (Tribó, 2008).

El nacimiento del **actual Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria** viene con el desarrollo normativo de la Ley Orgánica de Educación (**LOE, 2006**), aunque su implantación en las universidades españolas no se inicia hasta el curso 2009-2010 (Valdés y Bolívar, 2014). En primer lugar, la LOE (art. 94, 95 y 97) establece que para el ejercicio profesional se ha de estar en posesión del título de máster correspondiente, cuya verificación viene regulada por el Real Decreto 1393/2007 (2007); dicho Real Decreto establece un mínimo de cuatro competencias básicas generales a los títulos universitarios de máster. El siguiente nivel de concreción lo aporta la **Orden ECI/3858/2007** (2007) que establece los requisitos para la verificación de los títulos oficiales que habilitan para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. Aquí, se exponen de manera más concreta once competencias profesionales docentes que los estudiantes deben adquirir; entre las que cabe destacar la aparición del desarrollo de espacios de aprendizaje de la educación emocional, dominar destrezas y habilidades sociales y llevar a cabo las funciones de tutoría y orientación del alumnado. Posteriormente, cada universidad desarrolla su plan de estudios específico, ateniéndose a estas primeras orientaciones pero disponiendo de cierta autonomía para establecer el grado de importancia y dedicación a cada una de ellas. Este hecho, junto las especificidades de cómo se desarrollen sus prácticas según el centro receptor, los profesores-tutores asignados y la experimentación personal de cada estudiante hacen que las competencias docentes adquiridas durante la formación inicial haya que contemplarlas bajo la mirada de la influencia del contexto.

No obstante, ello no exime de valorar la importancia de la producción científica en este campo. Pues las competencias tienen un carácter *local*, esto es, “se forman en interacción con los contextos [...], por tanto, los contextos actúan sobre las personas y las personas actúan sobre los contextos, estableciéndose una interdependencia mutua” (Fernández-Salineró, 2006, p. 140-141). Bajo esta perspectiva, y para el presente estudio, las CSE cobran su máximo sentido sobre el propio terreno particular de cada centro educativo, cada clase, cada interacción entre docente y alumno.

Los vaivenes políticos han supuesto la permanencia del CAP durante décadas a pesar de la nueva situación socioeducativa de las escuelas con la obligatoriedad de la

educación hasta los 16 años (González y Sanz, 2014) y una posterior implantación apresurada del nuevo Máster para adaptarse a la convergencia del EEES y el paradigma de aprendizaje por competencias (Estebaranz, 2012). Con esto, la realidad de los centros educativos es un claustro de profesores diferenciado entre aquellos con una gran experiencia profesional práctica y formación permanente pero una formación inicial alejada de los retos educativos actuales (CAP) y los recién iniciados, con escasa experiencia y formación permanente, hijos del reciente Máster surgido bajo el principio de la calidad educativa, la noción por competencias y su propuesta de formación inicial para garantizar la “capacitación adecuada para afrontar los retos del sistema educativo y adaptar las enseñanzas a las nuevas necesidades formativas” (LOE, 2006, art. 100).

A pesar de esta dualidad formativa, una muestra de estudios avala la necesidad de incluir dentro de los planes de formación inicial y permanente del profesorado la formación explícita en IE y educación emocional para el desarrollo de CSE que permitan afrontar los retos de la educación de un mundo cambiante y complejo (Fernández-Domínguez, Palomero-Pescador y Teruel-Melero, 2009; Fuentes, González y Raposo, 2008; Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008; Vivas, 2004).

Como se ha comentado anteriormente, las CSE son herramientas específicas para que los docentes puedan generar entornos adecuados de aprendizaje y de colaboración, para favorecer el desarrollo emocional de los alumnos, para mejorar el bienestar personal y la eficacia docente, pues sin este bienestar emocional resulta difícil enseñar adecuadamente (Adame, De La Iglesia, Gotzens, Rodríguez y Sureda, 2011); y cuando la formación hace que no se sepa reaccionar o hacer frente a determinadas situaciones, puede crear sensaciones de frustración, enojo y hasta decepción en el docente (Calderón, González, Salazar y Washburn, 2014).

Una constatación importante a tener en cuenta en el estudio es que, a pesar de todo el compendio de autores que estudian las CSE y reclaman su importancia para los aprendizajes, a pesar del amplio desarrollo a nivel legislativo referente a las competencias, existen evidencias de que **el profesorado de ES no está lo suficientemente formado en CSE** que están implícitas dentro de las competencias docentes. Algunas conclusiones a este respecto son: a) el profesorado expresa tener algo de formación en CSE, pero es insuficiente y se necesita más formación inicial y permanente (Calderón, González, Salazar y Washburn, 2014); b) la formación en CSE es escasa, con un alto componente teórico y poco práctica (Fernández-Domínguez, Palomero-Pescador y Teruel-Melero, 2009); c) por regla general los docentes y futuros docentes no se perciben con una alta IE (Palomera, Gil-Olarte y Brackett, 2006).

Sin embargo, la calidad de la educación no solo se determina por una adecuada formación del profesorado; sino también por la capacidad ejercer la función docente y tutorial que garantice el desarrollo integral del alumnado (Giner y Puigardeu, 2008).

3. EJERCICIO DE LA FUNCIÓN TUTORIAL EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

3.1. LA REGULACIÓN NORMATIVA A NIVEL NACIONAL Y AUTONÓMICO DE LA ACCIÓN TUTORIAL EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

La situación sobre la función tutorial de los docentes de ES en la Comunidad de Madrid viene determinada por cambios legislativos acaecidos. En este sentido, la tutoría y la orientación se consolidan progresivamente a partir de la Ley General de Educación en 1970, a pesar de la quietud en la formación inicial docente (Morales, 2010). La LGE (1970) inicia de manera clara, pero paulatinamente, la inclusión de la tutoría en el Sistema Educativo Español: aparece la figura del tutor en la EGB como coordinador del equipo de profesores y guía de un grupo de alumnos encargado de su desarrollo global pero; pero con una alta carga administrativa (Álvarez y Bisquerra, 1996; Asensi, 2007).

No obstante, el hito en el impulso de la orientación y la tutoría lo establece la LOGSE (1990), pues no solo supone un cambio estructural de la Educación Básica, sino que implica la asunción de funciones orientadoras y acciones tutoriales por parte de los profesores de ES que antes no realizaban (Morales, 2010). Se regula la organización de los departamentos de orientación y se incorporan nuevas políticas referentes a la integración escolar y la compensación de desigualdades en las etapas de Educación Primaria y ES, lo que implica la ampliación de objetivos y tareas de la acción tutorial (Asensi, 2007). Cabe resaltar el Real Decreto 83/1996 (1996) referente al reglamento orgánico de los institutos de educación secundaria, que sigue vigente en la actualidad, a pesar de haber transcurrido casi dos décadas y los numerosos cambios producidos a nivel social, científico y educativo en estos aspectos.

Dicho Real Decreto recoge las funciones del departamento de orientación asignando, entre ellas, la colaboración con los tutores para la organización del plan de acción tutorial (art. 42). Por otra parte, especifica que “la tutoría y la orientación de los alumnos forma parte de la función docente” y habrá un tutor por cada grupo de alumnos (art. 55); entre las funciones de los tutores marca el desarrollo del plan de acción tutorial y actividades de orientación, la colaboración con el departamento de orientación, la coordinación entre los miembros de la comunidad educativa (profesorado, alumnado y familias), la orientación, el asesoramiento e integración del alumnado.

La LOE (2006, modificada por la LOMCE, 2014), entre sus principios generales y fines para una educación de calidad, contempla la orientación educativa y profesional de los estudiantes. Esta idea también se ve reflejada en los principios generales de la

Educación Secundaria Obligatoria (art. 22), pero no en los del Bachillerato. Por otra parte, el proyecto educativo ha de recoger la forma de la acción tutorial (art. 121.2) y se insiste en que “corresponde a las Administraciones educativas promover las medidas necesarias para que la tutoría personal de los alumnos y la orientación educativa, psicopedagógica y profesional, constituyan un elemento fundamental en la ordenación de esta etapa [ESO]” (art. 26.4). Dentro de estas medidas se encuentra el reconcomiendo real a la acción tutorial como pilar base del proceso educativo y la concepción de la acción tutorial como una tarea cooperativa que esté plenamente integrada en el currículo y sea entendida de forma transversal (Rodríguez, 2006).

Dentro de las funciones del profesorado, y relacionadas con la tutoría, la LOE (2006, modificada por la LOMCE, 2014) incluye:

- c) La tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias.
- d) La orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados. (Art. 91)

A esta normativa, que afecta al desarrollo de acción tutorial y al ejercicio de la función tutorial de los docentes de ES en la Comunidad de Madrid, hay que sumar las indicaciones de la ORDEN 3011/2011 (2011) por la que se regulan determinados aspectos de la tutoría de las enseñanzas de Educación Secundaria en los centros docentes de la Comunidad de Madrid.

La Orden recoge que la tutoría del alumnado es parte de la función docente, cada grupo de alumnos tendrá un tutor, llevará a cabo la orientación académica y personal de estos con el apoyo del departamento de orientación (art. 2).

Por otra parte especifica que los profesores tutores deberán destinar al menos una hora semanal a la tutoría y atención personalizada de los alumnos. Lara (2008) apunta que a pesar de ello el docente debe ser flexible en cuestión de horarios para que el alumnado los perciba de manera más cercana y ganen confianza cada vez que les necesiten.

En el caso de los centros públicos “el jefe de estudios organizará los horarios de tal forma que cada alumno pueda, al menos, una vez al trimestre, ser atendido personalmente por su profesor tutor” (art. 3.1.2); además la hora que figura como Tutoría en ESO “deberá ser destinada a actividades relacionadas con la tutoría o a refuerzo de las materias de Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas o Inglés, a elección del centro y según las necesidades de los alumnos” (art. 3.1.3). A los centros privados concertados y no concertados se les deja mayor libertad en este aspecto, pudiendo eliminar directamente la hora destinada a la tutoría en sustitución por otras materiales: “los centros docentes privados, tanto concertados como no concertados, dentro de su

ámbito de autonomía pedagógica y de gestión y respetando, en todo caso, el horario mínimo de 30 períodos lectivos semanales, podrán destinar el período semanal de Tutoría a la impartición de las materias de Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas o Inglés” (art. 3.2.2).

Existe una controversia en el ámbito normativo, pues a nivel estatal se recoge la importancia de la tutoría y orientación del alumnado como elementos para una educación de calidad y un desarrollo integral de los estudiantes; pero la Orden 3011/2011 de la Comunidad de Madrid, refleja la posibilidad de los centros de dar prioridad a las áreas instrumentales frente a la acción tutorial, limitando e incluso eliminando su desarrollo en tiempo y espacio. Muñoz y Pastor (2015) realizan un análisis de las perspectivas de los docentes sobre la supresión de la hora de Tutoría en ES en algunos centros de la CM, aporta resultados de docentes que opinan diferente a estas medidas y expresan posibles consecuencias de esta supresión como la disminución de la comunicación docente-alumno o la menor cohesión grupal, entre otros.

3.2. PERSPECTIVAS CONCEPTUALES SOBRE LA ACCIÓN TUTORIAL EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Tanto la normativa como diversos autores (Álvarez, 2004; Lara, 2008; Torrego, Gómez, Martínez y Negro, 2014) son claros en cuanto a la importancia de la tutoría y la orientación para una educación de calidad y el desarrollo integral del alumnado. En este aspecto parece haber unanimidad, no ocurre así a la hora de definir y concretar las implicaciones de cada uno de los términos en esta materia.

En primer lugar, conviene situar la función tutorial dentro del quehacer docente. Todo el profesorado desarrolla una función docente, pero también una función tutorial. La función tutorial conlleva orientación, pero esta va más allá que la tutoría, puesto que la orientación implica al profesorado, al profesor-tutor, al orientador del centro y a los equipos de sector (Rodríguez, 2006). Este autor afirma que “desde esta perspectiva todo el profesorado está implicado en la acción tutorial, independientemente de que se le asigne un grupo de alumnos como tutor” (p.32).

Lara (2008) realiza una distinción más concreta entre *acción tutorial* y *función tutorial*. La **función tutorial**, como responsabilidad de un docente dentro de sus competencias, se refiere a las actividades planificadas y estructuradas, dentro del desarrollo de un plan de acción tutorial y a la hora dedicada a la Tutoría. La función tutorial se ve como un aspecto más técnico y limitado. Por otra parte, entiende la **acción tutorial** como una acción educativa donde la relación profesor-alumno excede a un plan establecido y puede desarrollarse en cualquier contexto y situación más allá del aula, centro o actividad extraescolar.

Para Bisquerra (2006) la acción tutorial se trata de un conjunto de actividades educativas que realiza todo el profesorado que imparte docencia a un grupo de alumnos con el fin de educar para la vida e impulsar su desarrollo global.

Por otra parte, se encuentra el término **tutoría**, que Bisquerra (2006) define como “un aspecto concreto de la acción tutorial” (p. 83); pero advierte de su sentido polisémico:

- a) Acción tutorial que realiza el tutor, que incluye tanto la sesión de tutoría como las entrevistas personales;
- b) la sesión de una hora a la semana que el tutor mantiene con el alumnado;
- c) el área que aparece en el plan de estudios y en las notas académicas;
- d) también se utiliza tutoría considerando que es competencia exclusiva del tutor y como si no existiera la acción tutorial;
- e) a veces se utiliza tutoría como sinónimo de acción tutorial. (p. 83)

Dada esta polisemia Álvarez (2004) se decanta por aportar los rasgos comunes a las múltiples definiciones según cómo se ha de entender la tutoría hoy. La ve como el centro del proceso educativo, constituyendo un proceso continuo y sistemático que se realiza en todas las etapas educativas e implica de manera cooperativa a la totalidad de la comunidad educativa. Además resalta la formación permanente del profesorado como requisito para llevarla a la práctica y la necesidad de disponer de un tiempo para su preparación.

En referencia al **tutor**, Bisquerra (2006) lo identifica como el profesor encargado de coordinar el desarrollo del alumno e indica que cada grupo-clase ha de tener un tutor. Por otra parte, una visión más amplia es concebirlo como “la persona de referencia del alumno o alumna que le acompaña en su crecimiento personal durante una temporada de su vida, en unos momentos de vital importancia” (Giner y Puigardeu, 2008, p. 22).

Torrego, Gómez, Martínez y Negro (2014) matizan que a pesar de que la acción tutorial es una corresponsabilidad de todo el equipo educativo, es precisa la existencia del tutor como coordinador y persona que actúe más directamente en la orientación del grupo de alumnos; pero a su vez este profesor-tutor requiere del apoyo y colaboración del resto.

Un aspecto sobre el que hay acuerdo es que **la tutoría forma parte inherente de la función docente en Educación Secundaria** (Bisquerra, 2006; Lara, 2008; Lázaro y Asensi, 1989; Valle, 2004). En este sentido, el Real Decreto 83/1996 (1996) es menos estricto, pues omite el término inherente, que según la RAE (2012) implica que “por su naturaleza está de tal manera unido a algo, que no se puede separar de ello” (v. web).

Lara (2008) insiste en que la función docente no puede limitarse simplemente a la transmisión de conocimientos, ha de valorar al alumno como ser humano que necesita desarrollarse física, psicológica y emocionalmente. Afirma que la relación profesor-alumno se crea dentro de la sistémica de la vida misma, donde todo contexto influye y por

tanto es necesario un compromiso colectivo. Además entiende que la acción tutorial no solo se da con el grupo clase, en el aula, sino que abarca un contexto más amplio hasta tal punto que “la práctica educativa constituye el espacio donde se desarrolla la acción orientadora con o sin intencionalidad” (Lara, 2008, p. 23).

Intentando unificar concepciones **en el presente estudio se entienden los términos analizados de la siguiente manera:**

- La **función tutorial** se trata de un elemento esencial dentro de la función docentes que todo profesor tiene el derecho y la obligación a realizar.
- La **acción tutorial** es el ejercicio o puesta en práctica de la función tutorial, es decir, constituye todas aquellas acciones (ya sean dentro o fuera del aula, en horario dedicado a la Tutoría como *materia* o no, si se es profesor con grupo de Tutoría asignado o no) que realiza un docente para guiar y orientar a su alumnado en sus procesos de desarrollo personal, académico, profesional y social. La acción tutorial es concebida como un conjunto holístico y sistemático de actuaciones bajo los principios de transversalidad y flexibilidad.
- La función tutorial se expresa a través de la acción tutorial en los momentos de tutoría. La **tutoría** se entiende, más allá de la Tutoría como materia, como una actividad docente no sujeta a tiempos ni espacios. Dada la cultura educativa española a identificar tutoría con esa hora dedicada a tal término, en el presente estudio se opta por hablar de situaciones o contextos de acción tutorial.
- Un **tutor** es todo docente que ejerce su función tutorial en los momentos y contextos en los que cree conveniente actuar para guiar; independientemente de si tiene asignado un grupo determinado de alumnos para desarrollar el plan de acción tutorial durante la hora de Tutoría. Además, dado el doble componente de funciones -tutoriales y docentes- de todo el profesorado de ES, se escoge emplear el término docente, docente-tutor o tutor, indistintamente pues se entiende que nunca se deja de ser docente cuando se es tutor, ni viceversa.

3.3. SABER SER DOCENTE-TUTOR: GUIANDO DESDE LA EMOCIÓN

La formación del docente de ES en acción tutorial y CSE supone una estrategia de prevención y desarrollo humano en el alumnado, al ofrecer recursos al profesorado para adaptarse al contexto educativo y afrontar las circunstancias adversas que se pueden presentar; y así, poder brindar una respuesta a las demandas del alumnado con una actitud positiva (Bisquerra y Pérez, 2007; Fincias e Izard, 2014; Lara, 2008).

Si la afectividad es considerada como un requisito para el ejercicio de la función tutorial (Lázaro, 1997), el profesorado ha de disponer de formación para desarrollar todas las competencias y cualidades necesarias para ello (Torrego, Gómez, Martínez y Negro,

2014). Pero múltiples estudios que analizan la propia percepción de los docentes-tutores sobre su formación en materia de tutoría y orientación (ver Tabla 4) reflejan que **el profesorado de ES no está lo suficientemente formado para ejercer la acción tutorial, entre otros aspectos, por una falta de formación en CSE** que están implícitas dentro de las competencias docentes.

En los casos en los que sí reconocen sentirse preparados, con una adecuada formación y conocimientos, se da la controversia de que ha sido a través de una formación permanente (Muñoz y Pastor, 2015) o que no todos se sienten con ánimos de desempeñar esta función (Serrano, 2009).

Por ello, conviene resaltar algunos aspectos sobre las cualidades, competencias y actitudes del tutor (ver Tabla 3) para que un docente de ES pueda actuar de manera exitosa en las distintas situaciones de acción tutorial que se le presenten en su día a día. Conviene destacar que el docente es un modelo de referencia para el alumnado (Comellas, 2002; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004); por tanto, sus actuaciones, expresión de emociones, pensamientos y actitudes son básicos para un reflejo en el aprendizaje de los estudiantes (Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal, 2010).

Tabla 3. Cualidades, competencias y actitudes del docente-tutor.

Cualidades, competencias y actitudes del docente-tutor
<ul style="list-style-type: none"> • Disponer de conocimientos sobre el desarrollo humano y las características evolutivas de la etapa educativa correspondiente • Visión amplia del hecho educativo para facilitar la toma de decisiones y el manejo de la incertidumbre. • Observación sistemática en el aula, reflexión e interpretación de los fenómenos observados. • Análisis de la realidad desde diferentes puntos de vista para favorecer la actuación hacia los objetivos de manera común. • Emplear la introspección y el autoanálisis de las propias competencias y comportamientos para mejorar el desarrollo profesional. • Mantener un compromiso real con el alumno, velando por sus intereses más allá de lo meramente académico, para el desarrollo de la confianza mutua. • Mostrar buena disposición hacia la formación permanente y aprendizaje. • Disponer de una comunicación asertiva con capacidad para la escucha activa y análisis de pensamientos ajenos para dar una respuesta ajustada. • CSE específicas expuestas en el apartado 2.1, entre las que cabe resaltar: conciencia y gestión de las propias emociones en cada interacción con el alumnado, empatía y comprensión de las emociones del alumnado, estrategias de afrontamiento para resolver situaciones conflictivas. Todo ello a través de una actitud positiva hacia el grupo y la vida.

Fuente: elaboración propia a partir de las aportaciones de Comellas (2002), Giner y Puigardeu (2008), Lara (2008) y Torrego, Gómez, Martínez y Negro (2014).

Tabla 4. Percepción de los docentes sobre su formación en orientación y tutoría.

Estudios	Aportaciones relevantes
• Giner (2012)	➔ Necesidad de una formación psicopedagogía inicial y permanente para dar respuesta a las necesidades del alumnado y construir una identidad profesional como tutor.
• López-Gómez (2013)	➔ Expresan la necesidad de un profesor de ES más formado y comprometido, que reciba apoyo de los docentes expertos; posibilidad de un sistema alternativo de nombramiento de tutores; necesidad del reconocimiento de la labor del tutor.
• Sanz Oro (2010)	➔ Tras un programa de formación permanente de tutores de ESO, ven la importancia que tiene su labor como tutores y estar actualizados.
• Vélaz, González, Expósito y López (2013)	➔ Los tutores valoran muy positivamente su contribución al desarrollo integral del alumnado pero dicen no haber recibido suficiente formación para ello.
• Sobrado (2007)	➔ Los tutores valoran como necesarios los planes de formación inicial y continua para profesores tutores llevados adelante por profesionales cualificados. Y mayor tiempo de dedicación a la tutoría.

Fuente: elaboración propia.

III. OBJETIVOS

El **objetivo general** del estudio es comprender en profundidad, de manera situada y pertinente, la activación e influencia de las competencias socioemocionales de los docentes de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid en situaciones en las que ejercen su función tutorial e interacción con el alumnado. El ejercicio de la función tutorial se entiende como cualquier contexto de interacción docente-alumno en el que se realicen acciones tutoriales encaminadas a la atención del desarrollo integral del alumnado.

Los **objetivos específicos** que guían el estudio se detallan a continuación:

1. Explorar las percepciones de los docentes de ES de la CM sobre su formación inicial y permanente en CSE y competencias para ejercer su función tutorial.
2. Comprender e interpretar las perspectivas de los docentes de ES de la CM sobre aspectos de la función tutorial: qué es ser tutor, qué situaciones son consideradas como acción tutorial, qué entienden por tutoría.
3. Identificar cómo perciben estos docentes sus CSE: reconocimiento de emociones propias y de los demás, conciencia de sus CSE y limitaciones emocionales.
4. Identificar y comprender qué CSE emplean y cómo las manejan los docentes de ES de la CM en las situaciones de acción tutorial: qué estrategias, recursos y habilidades emplean para gestionar la interacción con el alumnado.

IV. DISEÑO Y METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

1. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

La selección del diseño de investigación parte de la propia naturaleza del objeto de estudio y la formulación del problema. El estudio pretende una comprensión situada, pertinente y significativa de la activación de diversos fenómenos (las CSE) que se desarrollan en una realidad concreta (contextos de acción tutorial) de un grupo de personas determinado (docentes de ES de la CM). Este planteamiento nos sitúa dentro de un **enfoque cualitativo**, pues “los métodos cualitativos enfatizan el captar el significado particular que a cada hecho atribuye su propio protagonista y de contemplar estos elementos como piezas de un conjunto sistemático” (Ruiz, 2003, p. 17).

Por otra parte, analizando los pares lógicos de investigación que propone Sirvent (2006) también se ve adecuado actuar desde la metodología cualitativa o intensiva. En primer lugar, el hecho social objeto de estudio es concebido como un conjunto de significados interrelacionados que se descubren a partir de las propias concepciones que los actores dan a dicha realidad social; en segundo lugar, la búsqueda científica intenta generar teoría desde procesos inductivos en contextos de descubrimiento.

Dentro de las posibilidades que la investigación cualitativa ofrece, se opta para este trabajo por un **estudio etnográfico** encuadrado en el marco referencial que ofrece la **perspectiva hermenéutico-comprensiva**. Hammersley y Atkinson (2005) apuntan a este respecto:

Entendemos el término [etnografía] como una referencia que alude principalmente a un método concreto o a un conjunto de métodos. Su principal característica es que el etnógrafo participa, abiertamente o de manera encubierta, en la vida diaria de las personas durante un periodo de tiempo, observando qué sucede, escuchando qué se dice, haciendo preguntas; de hecho, haciendo acopio de cualquier dato disponible que pueda arrojar un poco de luz sobre el tema en que se centra la investigación. (p. 15)

La estrategia metodológica seleccionada dentro de esta mirada etnográfica es el **estudio de casos múltiples** (Stake, 1998), ya que el interés se centra en conocer y comprender un fenómeno (las CSE) a través del conocimiento de casos particulares (las diversas concepciones y dinámicas de aula de cada uno de los docentes participantes) en un contexto específico (situaciones de acción tutorial) (Grupo Lace, 1999). Además, Coller (2000), Álvarez y San Fabián (2012) afirman que el estudio de casos se ve

apropiado cuando se desea estudiar un fenómeno y cuya primera pregunta de investigación responde al cómo que, en el caso del presente estudio, estaría definida en los siguientes términos: *¿Cómo emplean los docentes de ES sus CSE?*

Atendiendo a la naturaleza de este estudio y asumiendo los criterios éticos propuestos por Simons (1987, 1989), Kemmis y Robottom (1981) y Angulo (1993) para el modelo de investigación interpretativa, se toman las decisiones oportunas en cuanto a la negociación de acceso y temas a tratar en cada caso, colaboración de los participantes, confidencialidad de los datos a través del documento de tratamiento de datos personales (ver Anexo I) y respeto a la confidencialidad de los menores, imparcialidad de la investigadora, equidad y compromiso con el conocimiento empírico objeto de estudio. La concreción de estos aspectos se especifica en el ANEXO II.

2. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Desde la metodología cualitativa y el estudio de casos se da importancia a la progresión de los acontecimientos durante la investigación y al descubrimiento tanto de conductas observables, como a procesos internos que no son directamente observables como las creencias, las actitudes, las percepciones, las sensaciones personales, etc. (Martínez González, 2007); todos estos elementos están íntimamente relacionados con las CSE por lo que se seleccionan diversas técnicas de recogida de datos, acordes al diseño cualitativo planteado, que posibilitan el acceso a dichos procesos no observables. Estas técnicas son:

- **Encuentros y conversaciones** con los docentes de ES (tutores, tutoras con grupo asignado de tutoría o no, y orientadora); pues se considera toda interacción entre la investigadora y los participantes como formas de entrevista que permiten hacer preguntas sobre cosas vistas y oídas (Schatzman y Strauss, 1973).
- **Observaciones participantes pasivas** (Grupo Lace, 1999) caracterizadas por la posibilidad de recoger datos de manera sistemática, no intrusiva, pero asumiendo que la presencia en el campo es, en sí misma, una manera de participar que puede influir en la interacción entre los sujetos de la escena a pesar de no tomar parte en ella.
- **Análisis de documentos** (Martínez-Carazo, 2006) del centro (Plan de Acción Tutorial, PAT) que permiten obtener información secundaria relacionada con el fenómeno abordado en el estudio.

La combinación de estas tres técnicas de recolección de información se considera importante para poder acercarse al contexto de la manera más completa posible, y en definitiva, comprender la realidad objeto de estudio global, sistémica y holísticamente. Por un lado escuchar a los protagonistas (docentes de ES) permite conocer sus

concepciones, ideas y actitudes hacia los temas del estudio; observar su intervención e interacción con el alumnado aporta información sobre lo que hacen y cómo esto se ajusta a lo que dicen; y analizar su documentación da una visión sobre el reflejo de la teoría y la normativa en la vida del centro.

Esta decisión se ve apoyada por Yin (1989, citado por Martínez-Carazo, 2006), quien habla sobre la conveniencia de emplear diversas técnicas para cumplir con el principio de triangulación de la investigación cualitativa, que garantiza la validez interna y la relación de los datos entre sí. Además, otros autores citan las recomendaciones del uso complementario de las entrevistas, observación y análisis documental (Grupo Lace, 1999; Valles, 2002).

Cabe señalar una breve aclaración sobre la denominación de la principal técnica empleada *encuentros y conversaciones*, frente a la habitual de entrevistas en profundidad (Valles, 2002), en cuanto a que las entrevistas cualitativas se fundamentan en las conversaciones cotidianas, puesto que son interacciones cara a cara producidas en momentos determinados. Sin embargo, son conversaciones profesionales que tienen un propósito y un diseño orientado hacia un fin concreto (Wengraf, 2001); este fin consiste en averiguar el punto de vista sobre los hechos de la persona con la que se dialoga, es decir, la experiencia personal como informante (Valles, 2002). Se toma esta decisión porque tras las primeras interacciones con los participantes se observa cómo estos ofrecen información muy valiosa antes y después del momento de la grabación en sí misma; por tanto, se interpreta toda conversación entre la investigadora y los participantes como formas de entrevista, ya sea dentro o fuera del tiempo establecido como tal, en los pasillos, en la sala de profesores e incluso en tiempos de descanso en la calle, fuera del centro educativo (Schatzman y Strauss, 1973). Además, Valles (1997) también defiende esta idea afirmando que “el investigador y el entrevistado dialogan de una forma que es una mezcla de conversación y preguntas insertadas” (p. 179).

Los diálogos de los encuentros con los docentes guardan relación con la narración de su experiencia docente y formación en aspectos sobre la tutoría, la IE y la educación emocional; sobre qué es para ellos ser tutor y cómo entienden la tutoría y la función tutorial; y sobre los diversos recursos emocionales que emplean en la interacción con sus estudiantes, tanto dentro como fuera del aula.

3. POBLACIÓN Y MUESTRA SELECCIONADA

La población objeto de estudio es el profesorado de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid. La muestra se selecciona de manera intencional y según las posibilidades de acceso a centros.

Atendiendo a las posibilidades de acceso de la investigadora, se acuerda la participación del **colegio Ramón y Cajal**, situado en la ciudad de Madrid.

El colegio Ramón y Cajal se trata de un centro de titularidad privada, mixto y laico. Fue fundado en 1961 y ofrece educación desde la etapa de Educación Infantil I (4 meses) hasta Bachillerato y Ciclos Superiores. El Centro está localizado en el barrio residencial de Arturo Soria y las familias del mismo pertenecen a un nivel socioeconómico medio-alto. Se trata de un centro grande que cuenta con 170 profesionales y varias líneas en casi todos los cursos. Se presenta como un centro tradicional por su larga historia, pero pionero en innovaciones, enseñanza de valores y la inclusión de la IE en sus aulas, junto con métodos propios de enseñanza y gestión del aula.

La muestra se escoge a través de dos procedimientos: con la colaboración de la orientadora participante en el estudio, quien transmitió una carta de presentación y deseo de participación en el mismo (ver ANEXO III), vía correo electrónico, a los docentes con grupo de tutoría asignado; y 2) por el contacto directo con el docente del área de Tecnología y Diseño, quién se mostró muy receptivo en participar y facilitó el acercamiento a otra docente del centro.

Los docentes finalmente participantes son cuatro: una docente de Inglés con grupo de tutoría asignado (T1), una docente de Lengua y Literatura (T2), un docente de Tecnología, Dibujo Técnico y Diseño (T3) y una orientadora (T4).

4. FUENTES DE INFORMACIÓN

Los datos seleccionados para el trabajo de campo del presente estudio se organizan entorno a dos tipos de fuentes: primarias y secundarias. Las primeras están representadas por los datos obtenidos en los encuentros y conversaciones con los docentes junto a las observaciones realizadas en las respectivas aulas. Las fuentes secundarias incorporan los datos del análisis del Plan de Acción Tutorial del Centro. Dentro de los encuentros se incluyen aquellas conversaciones producidas esos mismos días fuera del escenario de grabación, que por su carácter informal no se cuentan ni en el recuento ni en la duración total pero suponen una fuente valiosa de información.

En la siguiente tabla se muestran sus características principales y los instrumentos de recogida de datos utilizados en el estudio de casos (ver Tabla 5).

Tabla 5. Instrumentos de recogida de datos y características de los participantes.

Caso	Características docentes	Nº encuentros (duración total)	Nº observaciones (tipo de clase)
T1	<ul style="list-style-type: none"> • Docente de Lengua Extranjera: Inglés en ESO y Bachillerato, con grupo de tutoría de 1º ESO asignado. • Experiencia docente en enseñanza 	2 (40 min.).	4 (3 clases de tutoría y 1 clase de Inglés).

	reglada en España: 4 años. • Con grupo de tutoría asignado: 3 años en 1º ESO, también durante este curso académico.		
T2	• Docente de Lengua y Literatura en ESO y Bachillerato; docente en Máster de Formación del Profesorado y especialista en Inteligencias Múltiples. • Experiencia docente: 20 años en ESO, Bachillerato y Universidad. • Con grupo de tutoría asignado: 5 años en 1º y 2º de Bachillerato.	3 (54 min.).	2 (1 clase de dos horas con 2º ESO, 1 clase con 3º ESO. Ambas de Lengua y Literatura).
T3	• Docente de Tecnología, Diseño y Dibujo Técnico en ESO y Bachillerato. • Experiencia docente: 15 años en ESO y Bachillerato. • Con grupo de tutoría asignado: 6 años en 1º y 2º de Bachillerato.	2 (68 min.).	3 (2 clases de Tecnología con 1º y 3º ESO, 1 clase de Diseño con 2º Bachillerato).
T4	• Orientadora en 5º y 6º de EP, 1º y 2º de ESO. • Experiencia docente: 27 años, 15 años dedicados a la docencia y 12 años dedicados a la orientación.	2 (43 min.).	2 (2 clases de tutoría con 1º ESO).
DPAT	Documentación del Centro: Plan de Acción Tutorial.		
TOTAL	4 docentes más un análisis documental.	9 (205 min.)*.	11*.
* A estas cantidades hay que añadir las conversaciones surgidas en momentos informales antes y después de los encuentros y observaciones (en la sala de profesores, pasillos, comienzo y final de clases, en el patio, en las puertas del colegio durante momentos de descanso, etc.). Los datos de dichos momentos se integran en el análisis con el resto de información recopilada.			

Fuente: elaboración propia.

5. FASES Y MOMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

Todo proceso de investigación cuenta con una serie de fases o momentos propios del método empleado. Como guía principal del estudio se siguen las orientaciones propias del método del estudio de casos (Stake, 1998) y del proceso de investigación cualitativa de Sirvent (2003, 2006). El ajuste de sus planteamientos al presente estudio da como resultado cuatro fases (ver Tabla 6), que si bien aparecen diferenciadas en el tiempo, hay que tener en cuenta la flexibilidad y el carácter holístico de la metodología cualitativa (Osses, Sánchez e Ibáñez, 2006); y por tanto en la práctica se producen simultáneamente.

La **fase I** aborda los momentos relativos a las decisiones epistemológicas; la **fase II** está formada por la descripción de la estrategia general de investigación y la negociación de acceso al campo descrito en los apartados anteriores; sobre la **fase III** y **fase IV** se pretende centrar el interés, pues constituyen el desarrollo del trabajo de campo y el proceso de análisis seguido hasta su culminación en el presente Trabajo Fin de Máster.

Tabla 6. Distribución temporal de las fases de investigación.

		2014		2015				
		OCT.	NOV.- DIC.	ENE.	FEB.	MAR.	ABR.	MAY.- AGO.
FASE I: EPISTEMOLOGÍA	Definición objeto de estudio. Elaboración y revisión del marco teórico							
FASE II: ESTRATEGIA GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y NEGOCIACIÓN DE ACCESO AL CAMPO	Diseño de la investigación							
	Presentación y negociación de acceso							
	Selección de participantes							
FASE III: TRABAJO DE CAMPO. TÉCNICAS DE OBTENCIÓN Y ANÁLISIS DE INFORMACIÓN	Trabajo de campo: encuentros, observaciones y documentos							
	Análisis e interpretación							
FASE IV: REDACCIÓN DEL INFORME	Elaboración del informe final							

Fuente: elaboración propia basada en las aportaciones de Stake (1998) y Sirvent (2003, 2006).

Para el análisis cualitativo de los datos obtenidos a través de las técnicas citadas se emplea el método comparativo constante (MCC). Según Glasser y Strauss (1967), referentes del MCC, se trata de un método de análisis inductivo que pretende generar teoría (conocimiento teórico que explique la realidad) a través de una comparación y análisis simultáneo de los datos recogidos durante en trabajo de campo.

El proceso de análisis consiste en ordenar los datos (registro), fijar algún tipo de código (letras, números, colores, abreviaturas...) a las unidades o fragmentos de texto extraídos de las diferentes transcripciones de los encuentros, observaciones y documentos (codificación), asignar a estos códigos una descripción semántica de la realidad (categorización o frases que aglutinan información con características comunes; cada categoría ha de contar con una serie de propiedades o subcategorías) que poco a poco se satura (observación de una repetición de citas de los informantes) y se reduce para ir realizando una comparación y triangulación entre todos los informantes y las diversas técnicas de recogida de datos que permite realizar diversas anotaciones conceptuales (memos) que conectan la teoría con el dato empírico (Glasser y Strauss, 1967; Grupo Lace, 1999; Osses, Sánchez e Ibáñez, 2006; Sirvent, 2003).

El proceso de análisis seguido parte de la revisión de Sirvent (2003) del MCC propuesto por Glasser y Strauss (1967). Se especifica en la siguiente tabla el ajuste

realizado sobre mismo para este estudio (ver Tabla 7). Si bien el proceso de análisis aparece segmentado en diferentes etapas, no constituye un proceso lineal, sino un movimiento en espiral constante (Sirvent, 2006), precisamente por el carácter de **comparación constante** del método en sí mismo.

Tabla 7. MCC de Sirvent (2003) y el ajuste en el presente estudio.

	EI MCC (Sirvent, 2003)	Ajuste en el presente estudio
1ª ETAPA – CODIFICACIÓN Y CATEGORIZACIÓN	1. Registro a tres columnas (observables, comentarios, análisis).	Registro a tres columnas. La columna de análisis contiene los temas emergentes (las primeras categorías y descripción general de sus propiedades). Esta etapa se ve representada a través de tablas de cada encuentro y observación (ver ANEXO IV).
	2. Estudio de los registros.	
	3. Identificación de los temas emergentes (columna de análisis). Identificación de las categorías y sus propiedades.	
2ª ETAPA – REDUCCIÓN, SATURACIÓN Y TRIANGULACIÓN	4. Identificación de los temas recurrentes (a partir de la repetición de los temas emergentes en la 3ª columna)	Los temas recurrentes se identifican directamente en las tablas de la 1ª etapa a través de un sistema de sombreado en la 3ª columna. De esta forma se pueden observar el proceso de análisis seguido, la reducción y saturación.
	5. Fichado de los temas recurrentes.	El fichado (ver ANEXO V) se elabora de una manera más eficaz permitiendo realizar la comparación a golpe de vista sobre el mismo documento y por tanto ir ajustando, unificando y surgiendo nuevas categorías (saturación y reducción de datos). El resultado final de esta comparación son las categorías finales (ver Tabla 9).
	6. Comparación de las fichas. Búsqueda de nuevas categorías.	
3ª ETAPA – GENERACIÓN TEÓRICA	7. Escritura de pequeños memos.	Escritura de breves memos sobre interpretaciones que favorecen la triangulación entre los informantes y los datos recogidos a través de las diversas técnicas. El análisis y conjunto de estos memos da lugar a los diferentes nodos o temas del estudio , es decir, el informe sobre análisis y resultados que se expone a continuación.

Fuente: elaboración propia basada en Sirvent (2003), Glasser y Strauss (1967).

V. ANÁLISIS Y RESULTADOS

El análisis cualitativo de los datos es un proceso en espiral (Sirvent, 2006) que se inicia con las primeras interpretaciones a través del registro a tres columnas de los datos obtenidos durante el trabajo de campo y la posterior identificación de temas recurrentes.

El momento más profundo de la fase de análisis se produce mediante la comparación constante de las fichas de categorías (se selecciona para mostrar en este apartado una ejemplificación -ver Tabla 8- de la totalidad de fichas elaboradas en el proceso de análisis de datos, si bien se presenta el total en los anexos, ver ANEXO V). Esta comparación se realiza a partir de la saturación de datos con el objetivo de buscar las categorías que presentan un mayor nivel de repetición o de aquellas que, sin presentar un elevado número de citas, aportan información valiosa para el estudio.

Tabla 8. Ejemplificación del fichado y comparación de categorías desarrollado en el análisis del datos.

<i>Tema recurrente (categoría)</i>	<i>Concreción de las propiedades (subcategorías)</i>	<i>Observables más representativos</i>
VALORACIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL ALUMNADO (VEA)	(VEAB) Los resultados académicos del alumnado influyen en el bienestar socioemocional del docente.	<p>“... otro reto, que no dependía tanto de mí, evidentemente que mis alumnos sacaran bien el curso con buenas notas, ¿no? Y eso sí que fue un poco frustrante en un principio” (E1.T1b).</p> <p>“Me gusta mucho contar que en aquella época uno tenía la sensación de ir salvando niños por el camino, había chavales que tenían bloqueos emocionales bestiales...” (E1.T2e).</p> <p>“Para mí, cada uno de ellos era el 100% de la promoción, [...] Y me la jugué muchas veces por ellos, y me respondían. Alguno me decepcionó, también tuve decepciones, para mí muy fuertes de mucha implicación emocional mía” (E1.T2f).</p> <p>“Descubrí y empecé a investigar sobre el tema de las inteligencias múltiples, desarrollé mucho más los recursos didácticos, dedicando 10 minutos a actividades diversas. A los pocos meses vi que todos los estudiantes me rendían más y que todos aprobaban. Eso a mí me dio mucha relajación, mucha tranquilidad” (E1.T3h).</p> <p>“[Pide la atención]. Antes de nada os quiero dar la enhorabuena por el examen del algebra, me han dicho que en general ha salido bastante bien” (O4.T1a).</p>

Fuente: elaboración propia. Extracto del ANEXO V.

Los resultados se obtienen a partir de la triangulación de las fichas elaboradas para cada uno de los informantes, junto con las interpretaciones de las observaciones y la

información secundaria del PAT del Centro; se especifican aquellas similitudes y diferencias en los docentes que resultan interesantes para el objeto de estudio. Para una mayor fiabilidad se recogen algunas de las citas que ilustran las aportaciones de los profesionales, las cuales se resaltan en cursiva para una rápida distinción del resto del texto.

Los resultados se han agrupado en torno a cinco temáticas, correspondientes a las cinco categorías generales finales. En la Tabla 9 se muestran las categorías finales extraídas a partir del proceso de análisis con sus respectivas subcategorías. Gran parte las categorías surgen en coherencia con los objetivos del estudio, pero otras emergen del análisis deductivo de los datos recogidos en el trabajo de campo.

Tabla 9. Categorías finales utilizadas en la reducción de datos del estudio de casos.

TEMAS (Categorías amplias)	CONCRECCIÓN DE PROPIEDADES (Categorías específicas o subcategorías)
Valoración de la experiencia docente y el grado de formación en Educación Emocional y acción tutorial (ED)	<ul style="list-style-type: none"> – (EDA) Experiencia profesional como docente de ES amplia. – (EDR) Experiencia profesional como docente de ES reducida. – (EDI) Influencia de la experiencia docente en el desarrollo de CSE: la experiencia profesional aporta formación a los docentes en CSE. – (EDG) El grado de formación docente en educación emocional y tutoría no es el adecuado: <ol style="list-style-type: none"> 1) Formación inicial (CAP o Máster): no se ha tenido formación en el plano emocional, o ha sido breve y teórica. 2) Formación permante: ha permitido formarse en CSE, a través de: a) cursos en el centro o fuera; b) autodidacta y c) profesores con mayor experiencia como modelos.
Perspectiva sobre la función tutorial (PFT)	<ul style="list-style-type: none"> – (PFTG) Visión más global, amplia y sistémica sobre el ejercicio de la función tutorial: cualquier situación puede ser una situación de acción tutorial. – (PFTR) Visión más restringida: identifica la acción tutorial con el desarrollo del PAT y entiende que tutoriza principalmente en las horas de Tutoría establecidas y a su grupo-clase asignado como tutor. – (PFTT) Comentarios sobre la concepción de ser tutor y la tutoría. – (PFTS) Sentimientos que acompañan a la función tutorial: a) vocación/ implicación emocional; b) satisfacción/ frustración.
Percepción de los docentes sobre sus cse (PER)	<ul style="list-style-type: none"> – (PERR) Reconocimiento sobre sus emociones y conciencia de la necesidad de gestionarlas. – (PERL) Conciencia sobre sus limitaciones emocionales en situaciones de acción tutorial.
Gestión de la interacción con el alumnado	<ul style="list-style-type: none"> – (GIECSE) Competencias relacionadas con las CSE que emplean los docentes para gestionar socio-emocionalmente la interacción con el alumnado: empatía, escucha activa, actitud positiva, comunicación asertiva, control emocional. – (GIECAT) Otras competencias para la acción tutorial y la

(GIE)	interacción con el alumnado: reflexión e intuición, observación.
Valoración de aspectos que influyen en la interacción con el alumnado (VAI)	<ul style="list-style-type: none"> – (VAIV) Valoración del vínculo con el alumnado. La relación con su alumnado se asienta sobre la confianza y consideración de que ellos, como docentes, son una persona importante en la vida del alumnado. – (VAIR) El docente es considerado como un referente para el alumnado. – (VAIB) Los resultados académicos del alumnado influyen en el bienestar socioemocional del docente. – (VAIS) El desarrollo socioemocional del alumnado en el proceso de E-A es considerado más importante que el académico. – (VAIC) El comportamiento del alumnado afecta emocionalmente al docente.

Fuente: elaboración propia.

Se especifican a continuación los distintos aspectos que son tenidos en cuenta para cada una de las categorías:

1. Valoración de la experiencia docente y el grado de formación en Educación Emocional y acción tutorial (ED)

En relación con la experiencia docente de ES existen dos grupos de profesorado: aquellos que disponen de una **experiencia profesional amplia (EDA)** de más de quince años como docente y al menos han sido tutores de un grupo-clase durante cinco años, y una profesora que dispone de **experiencia profesional reducida (EDR)** de menos de cinco años como docente pero que tiene asignado un grupo de tutoría desde hace tres cursos académicos. A pesar de esta distinción, tanto unos como otros señalan que la **experiencia docente influye en el desarrollo de CSE (EDI)** y aporta formación para un mejor afrontamiento de situaciones problemáticas, toma de decisiones, equilibrio emocional y seguridad en uno mismo. Lo expresan en los siguientes términos:

“Algunas veces para afrontar las situaciones problemáticas y la capacidad para tomar decisiones. Ahí creo que a lo mejor, podríamos tener un poquito más de formación o de, bueno la formación en este sentido también te la da la experiencia. Pero estaría mejor la verdad” (E2.T1c).

“Yo ahora mismo me siento mucho más segura” (E2.T2f).

“Después te das cuenta como en ocho o diez años han adquirido [los docentes] una experiencia y una seguridad en sí mismos muy grande. Lo hacen con la misma ilusión, lo único que con más seguridad porque la experiencia es mayor” (E2.T4b).

Además, todos los docentes apuntan que **el grado de formación docente en educación emocional y tutoría no es el adecuado (EDG)**. Independientemente de su acceso a la docencia (desde el anterior CAP o el actual Máster), comentan que no se ha tenido formación en el plano emocional, o esta ha sido breve y teórica. Además, añaden que la formación en CSE y tutoría que tienen la han adquirido a través de cursos, de

manera autodidacta o tomando como referencia a profesores con mayor experiencia.

Algunos comentarios que justifican esta idea se expresan en los siguientes comentarios:

“Yo creo que no estamos suficientemente formados en esto, de hecho, a mí en la carrera y en esto años nunca he tenido ningún tipo de formación así. Solo ha sido aquí, en un curso que hemos hecho en el cole. Yo no había tenido formación como docente en el plano emocional” (E1.T1i).

“A mí nadie me formó para ser tutora, ni a ninguno de los tutores que estamos aquí. Te dan una especie de guía, con cuatro cosas que tiene que ver más con lo administrativo con lo emocional, pero no hay una formación a los docentes” (E1.T2h).

“Yo creo que la formación en cuanto a educación emocional que se recibe ahora mismo, desde el punto de vista tutorial o desde el punto de vista docente, yo creo que es todavía un poco insuficiente” (E2.T4b).

“Cuando yo llegué era el joven del Colegio, entonces tome como referencia a los profesores que llevaban más años y comencé a imitarles, aprendiendo de ellos la esencia” (E1.T3b).

Asimismo, señalan que esta falta de formación provoca un desconocimiento respecto al mundo emocional que influye negativamente en la relación con el alumno y, por ende, en la dinámica de enseñanza-aprendizaje:

“...no es que no quisiéramos tener formación sino que simplemente se desconocía” (E2.T1a).

“...no gestionar el docente emocionalmente lo que está viviendo y por desconocimiento de qué es lo que está pasando en la mente y en el alma de sus alumnos, entra en contra del alumno porque se sienten muy a la defensiva” (E2.T2g).

2. Perspectiva sobre la función tutorial (PFT)

Para comprender algunas de las **perspectivas sobre la función tutorial (PFT)** cabe resaltar que, tras el análisis documental del PAT del Centro (ver ANEXO VI), se registra que en la ESO se prescriben 30 minutos diarios para las sesiones de Tutoría pero, durante las observaciones se apreció que este espacio tiene cierto carácter secundario y no se le da valor pues este tiempo se dedica a otras acciones, como por ejemplo la recuperación de actividades de otras materias. Algunos ejemplos de ello se expresan en los siguientes comentarios realizados por los tutores:

“[Mientras hacen una actividad explica a la investigadora cómo organiza las clases de tutoría planificando actividades para una o dos semanas] A mí, lo único es que nos ocurren imprevistos muchas veces. Por ejemplo, el otro día, examen de Ciencias Sociales, casi toda mi clase suspendió. Entonces hablando sobre qué había pasado...” (O1.T1f).

“[Conversación con la investigadora, en el patio] Bueno, nos vemos si quieres la semana que viene, ya que el jueves hay prueba de evaluación interna y me han pedido ese ratito. Y les he dicho que sí, claro como la Tutoría es flexible... [Explica que esa semana no van a hacer ningún día Tutoría, solo el día que acude T4, la orientadora, porque están empleando la hora para la presentación de unos proyectos de inglés]” (O3.T1h).

La tutora con menor experiencia y que actualmente tiene asignado grupo de Tutoría en la etapa de ESO es quien valora, del conjunto de tutores observados, **la función tutorial desde una visión más restringida (PFTR)**. Identifica asimismo la acción tutorial

con el desarrollo del PAT y entiende que tutoriza principalmente en las horas de Tutoría establecidas y a su grupo-clase asignado como tutor. Señala en este proceso la confianza como un factor importante para sentirse que actúa como tutora:

“Pues sí, si tienen confianza conmigo, pues sí que siento a veces que ejerzo la labor de tutora, pero principalmente es con el grupo de tutoría” (E1.T1F).

Mientras que el resto de docentes, quienes han tutorizado en la etapa de Bachillerato (en la cual se es tutor de un grupo-clase, pero no hay una hora establecida para su desarrollo) exponen una **visión más global, amplia y sistémica sobre el ejercicio de la función tutorial (PFTG)** en la que cualquier situación puede ser una situación de acción tutorial -ya sea dentro o fuera del aula, en la hora establecida de Tutoría o no, con su grupo-clase asignado como tutoría o no-, tal como señala esta docente:

“Yo me doy cuenta de que hay chavales que buscan un segundo tutor o una segunda tutora que les resulte más cercana. E incluso cuando pasan de curso. Y yo en general [...] voy a estar ahí para responderle porque es mi vocación. Porque entiendo que el profesor tiene que ser siempre tutor” (E3.T2h).

Por otra parte, los docentes que entienden la función tutorial de manera amplia, a la vez expresan que les trae problemas porque no forma parte de sus funciones:

“Una cosa que me daba mucha pena que era haber perdido la tutoría, de repente me he dado cuenta de que yo soy tutor, de cada una de mis clases. Y no solo soy tutor de un curso, soy tutor de 1º A, 1ºB, 1ºC, 2ºA.... Y bueno, pues lo llevo ahí como un secreto que me satisface mucho” (E1.T3i).

“Por el pasillo, por el patio...es que sino no sé hacerlo. Me trae muchos problemas eh, porque es meterme un poco donde no me llaman. La acción tutorial diaria me muestra un reto emocional constante, pero es que sino qué aburrimiento, entonces. [...] Y sí, yo quiero ser tutor en todo momento” (E2.T3f).

A pesar de estas diferencias, los comentarios realizados por los docentes sobre la **concepción de ser tutor y la tutoría (PFTT)** son muy similares entre ellos. Se expresan algunas de sus aportaciones:

“Es el ser tutor, ser una guía, un referente, que me sienta cerca de ellos, que sientan que les apoyo y les guío, pero también de una forma, no estricta pero sí firme. Eso es lo que yo intento” (E1.T1j).

“Para mí la tutoría es acompañar en cuatro factores: evidentemente a nivel académico, pero para mí no es el que más pesa; a nivel social, enseñarles a convivir; a nivel personal y también a nivel de orientación profesional” (E3.T2d).

“Para mí ser tutor es una responsabilidad brutal. [...] Ser tutor es tener la capacidad milagrosa de detectar las necesidades de cada uno de ellos y no caer nunca en el error en que son un grupo” (E1.T3t).

“Ser tutor es, quizá, el tener un conocimiento amplio y concreto a la vez de todos y cada uno de tus alumnos [...], ir caminando a su lado en todos los sentidos, personal, escolar, en el sentido familiar y social. El estar a su lado que sientan que estás ahí, de una manera totalmente incondicional a su lado. [...] que se sientan acompañados y queridos. La figura del tutor es siempre la que tiene que estar más cerca de ellos emocionalmente” (E1.T4k).

Por otra parte, para los docentes que señalan ser muy vocacionales y que por ello se implican mucho emocionalmente en la acción tutorial les resulta difícil gestionarlo;

además, cuando dejan el cargo, se produce una bajada en su bienestar personal, tal y como señalan los siguientes tutores:

“A mí cuando me dijeron que me tenía que dedicar al Departamento de Calidad y que tenía que dejar la tutoría lloré amargamente durante dos meses porque para mí era algo vital. [...] Y la verdad es que fue una labor muy hermosa” (E1.T2e).

“En el 2008, me propusieron llevar la dirección de Nuevas Tecnologías. A ver, no me puedo arrepentir nunca de nada de lo que he hecho, pero creo que fue un error, porque supuso tener que abandonar la tutoría. [...] Cogí ese puesto, abandoné la tutoría y de repente yo empecé a bajar, el sentido de estar aquí se había perdido. Ahí duré un año” (E1.T3f).

3. Percepción de los docentes sobre sus CSE (PER)

A través de las conversaciones con los docentes, se observa que existe un **reconocimiento sobre sus emociones y conciencia de la necesidad de gestionarlas (PERR)**, donde destaca la importancia de atender a esta cuestión para que no les afecten en su interacción con el alumnado:

“Hombre, pues por supuesto un docente...la capacidad para tomar decisiones, independientemente de la situaciones emocional en la que esté. También la capacidad para afrontar situaciones problemáticas o de conflicto creo que es muy, muy importante. O el control y la gestión, y el equilibrio emocional, ¿no? Para que no te afecte a tu clase, no te afecte a la hora de tomar una decisión” (E2.T1b).

“A lo largo del día tienes muchas vidas que te influyen en cada momento. Y claro yo digo: cierro la puerta de mi clase y todo lo demás se queda fuera. [...] Tengo que hacer la gestión. No tengo ningún derecho a vomitarles mi vida a los alumnos. [...] Eso creo que también es muy importante. Y que tu personalidad, por eso no todo el mundo vale para esto, se ve reflejada. Por eso creo que esto es una vocación” (E1.T3m).

Estas palabras también indican que disponen de cierta **conciencia sobre sus limitaciones emocionales en situaciones de acción tutorial (PERL)**, aunque en este caso se observa cómo los docentes con mayor experiencia son más conscientes de sus puntos fuertes y sus limitaciones, aspecto que analizan con tranquilidad, tal y como se expresa en estos comentarios:

“El buen humor es lo que me hace compensar la culpa que para mí es una de mis limitaciones a nivel emocional” (E3.T2b).

“Y ahora, menos mal que me he dado cuenta, porque me ha costado este curso... [...] Me faltó un poco de empatía, de saber reconocerlo y ponerme en su lugar. [...] Y eso es lo que estoy trabajando mucho, a veces me equivoco porque es muy difícil cambiar de registro cuando después de llevar tantos años que te funciona” (E2.T3b).

Mientras, los que disponen de menor experiencia emplean vocabulario emocional pero no lo identifican como limitación emocional propia en la interacción con el alumno:

“Sí me alteró, no es que me alterara emocionalmente ni mucho menos, pero sí que dije: pero bueno, qué es esto. Y me sobrepasó un poco, sinceramente. Porque yo no podía convencer a nadie de lo que yo pensaba” (E1.T1h).

4. Gestión de la interacción con el alumnado (GIE)

En la **gestión de la interacción con el alumnado (GIE)** se identifican dos grupos de competencias que los docentes emplean para gestionar la interacción del alumnado en situaciones de acción tutorial. Las primeras están **relacionadas con las CSE (GIECSE)**,

y entre las que más destacan se identifican la empatía, la escucha activa, la actitud positiva, el empleo de una comunicación asertiva y positiva, y el control emocional:

“...la empatía y capacidad de escucha pues...vamos es que creo que es muy importante, entonces intento desarrollarlas y creo lo hago” (E2.T1e).

“...y ha sido una formación basada en la reflexión, y luego de escucha activa: qué necesitaban, qué querían...” (E2.T2c).

“El estar de buen humor, para mí [...] para mí es fundamental. Y después de eso la reflexión, pero lo primero el buen humor” (E2.T2l).

“A3. ¿Y la pasiva, va a entrar en el examen? T2. ¿Tú qué crees? A3. Hombre... T2. Hombre, hombre, hombre... [Con acento francés]. ¿Si llevo dos días dedicándole a esto...? Bueno, ¿no crees entonces, que es una pregunta un poco tontita?” (O1.T2b).

“Con los alumnos sobretodo la asertividad y la empatía. Lo importante es que tú sepas comunicar de una manera asertiva [...] Hay situaciones a lo largo del curso que te crean cierto grado de estrés, tu forma de afrontar un conflicto [...]. Quizá otro aspecto que intentamos cuidar mucho es esa autogestión emocional, ese control de tu ánimo” (E2.T4d).

Por otra parte, también se registra en las observaciones y justifican los propios tutores en las interacciones mantenidas el uso de **otras competencias para la acción tutorial y la interacción con el alumnado (GIECAT)** como la reflexión, la intuición y la observación:

“Yo siempre he sido una educadora reflexiva, como decía John Dewey, todos los días me iba a casa planteándome preguntas” (E1.T2m).

“Y muchas horas de observación, eso también es ser un buen tutor, aprender a observar, y no es fácil” (E3.T2i).

“T2. [Realizan una actividad por parejas. T2 va pasando por los grupos, resolviendo las dudas que van surgiendo] ¿Qué te pasa A12, que estás chof hoy? [A una alumna que anteriormente había leído con cierta desgana]. A12. Es que ayer estaba mala” (O1.T2f).

“Luego la observación, vivo por los ojos” (E1.T3o).

“Quizá la reflexión es uno de los aspectos más importantes. El observar, el reflexionar, el pensar... La capacidad de reflexionar me parece muy útil de cara a ti mismo” (E2.T4g).

5. Valoración de aspectos que influyen en la interacción con el alumnado (VAI)

Finalmente, una categoría muy interesante surgida del análisis de datos es la valoración que los docentes realizan de **diversos aspectos que guardan relación de algún modo con las emociones e influyen en la acción tutorial e interacción con el alumnado (VAI)**. Respecto a la **valoración del vínculo con el alumnado (VAIV)**, señalan que la relación con ellos se asienta sobre la confianza y consideración de que como docentes son personas importantes en la vida del alumnado, tal y como señala la siguiente tutora:

“El primer reto fue enlazar con los alumnos de tal manera que ellos me vieran como alguien importante [...] llegaron a tener bastante confianza conmigo para contarme tanto temas personales, muy típico que se peleen grupos de amigas. Tanto así, como problemas de que no entiendan alguna asignatura...” (E1.T1b).

En este sentido, casi la totalidad de los tutores observados valoran **al docente como un referente para el alumnado (VAIR)**:

“Es el ser tutor, ser una guía, un referente...” (E1.T1j).

“Y te buscan mucho, en la figura del profesor un referente adulto alguien que les guíe en un comportamiento... Nos miran mucho, somos espejo de comportamiento y aprenden mucho más de nosotros de cómo nos comportamos en una clase de cómo entramos con una sonrisa” (E1.T2l).

“...nos convertimos en unos referentes para ellos, es importante ese control de la situación...porque al final lo que al niño le queda no es lo que tú le has dicho, que también, sino cómo tú has reaccionado ante ello” (E2.T4d)

A partir de estos comentarios se desprende que **el desarrollo socioemocional del alumnado en el proceso de E-A es considerado más importante que el académico (VAIS)**. Una muestra de ello lo expone la siguiente docente:

“Y yo lo que les transmito siempre es que... saber muchísimo de matemáticas o muchísimo de lengua, por supuesto es importante tener buenas notas, pero el ser eso, pues buenas personas y adquirir estos comportamientos, esta responsabilidad...” (E1.T1j).

Por otra parte, se observa que **el comportamiento del alumnado –que mantengan silencio y presten atención- afecta emocionalmente al docente (VAIC)**, tal y como expresan los siguientes tutores:

“[Se acaba la clase, entra otra profesora. La investigadora se acerca a colocar la silla prestada. T1 le comenta] Este grupo de inglés es una maravilla, es que son... Ya podría tenerlo como grupo de Tutoría, porque son estupendos. Están siempre atentos. El otro son de habladores...” (O3.T1g).

“[Mientras el alumnado sale al patio. Comenta a la investigadora] Luego quiero que me digas qué has observado, ¿eh? Porque me dicen: en tu clase hablan mucho... No sé, es que eso de ser autoritaria y que me tengan miedo no va conmigo; pues sí, tal vez hablan mucho, pero a mí no me molesta, es una señal de que están vivos” (O1.T2i).

Sin embargo, también realizan aportaciones que indican que **los resultados académicos del alumnado influyen en el bienestar socioemocional del docente (VAIB)**:

“... otro reto, que no dependía tanto de mí, evidentemente que mis alumnos sacaran bien el curso con buenas notas, ¿no? Y eso sí que fue un poco frustrante en un principio” (E1.T1b).

“Para mí, cada uno de ellos era el 100% de la promoción, [...] Y me la jugué muchas veces por ellos, y me respondían. Alguno me decepcionó, también tuve decepciones, para mí muy fuertes de mucha implicación emocional mía” (E1.T2f).

“Descubrí y empecé a investigar sobre el tema de las inteligencias múltiples, desarrollé mucho más los recursos didácticos, dedicando 10 minutos a actividades diversas. A los pocos meses vi que todos los estudiantes me rendían más y que todos aprobaban. Eso a mí me dio mucha relajación, mucha tranquilidad” (E1.T3h).

VI. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Los resultados expuestos revelan que la activación de CSE de los docentes de ES de la Comunidad de Madrid y su capacidad para ponerlas en práctica influye en la interacción con el alumnado y en el ejercicio de su función tutorial. Este dato general cobra sentido por el carácter local de las competencias y la interdependencia mutua entre las personas y los contextos, tal como expone Fernández-Saliner (2006), y porque la relación profesor-alumno se crea dentro de la sistémica de la vida misma (Lara, 2008) donde todo contexto influye y el ser humano se expresa de manera física, psicológica y emocionalmente.

Un aspecto socioemocional que influye en dicha interacción es que el docente guarda un vínculo emocional y de confianza más fuerte, con respecto al resto de estudiantes, con el alumnado con el que ha sido tutor, lo que se relaciona con otros estudios anteriores que muestran que una alta inteligencia emocional favorece la calidad de las relaciones interpersonales (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). En este sentido, se registra que la función tutorial viene acompañada por un alto componente emocional que, en ocasiones en que los docentes son muy vocacionales, se implican mucho y les resulta difícil gestionar la carga emocional.

La alta implicación emocional se da en los docentes que conciben la función tutorial desde una visión amplia y global. Esta postura es apoyada por otros autores que resaltan la necesidad de entender la acción tutorial como una acción educativa transversal (Rodríguez, 2006) que excede de los límites del aula y se manifiesta en toda situación de interacción con el alumnado, con cada actitud personal (Lara, 2008).

Además, los docentes expresan que son un referente para el alumnado. Este dato coincide con las aportaciones de otros autores que confirman que el profesorado es un modelo de aprendizaje constante para el alumnado (Comellas, 2002) a través de la manifestación de comportamientos, actitudes, emociones y sentimientos (Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal, 2010). Zahonero y Martín (2012) afirman que los aspectos afectivos son considerados como eje conductor de la función docente, motivo por el cual los docentes expresan que el desarrollo socioemocional del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje es más importante que el académico y en las observaciones se registra que el comportamiento del alumnado afecta emocionalmente al docente. Sin embargo, estas concepciones no exigen que los resultados académicos del alumnado influyan en el bienestar socioemocional del docente, tal como expresa la siguiente tutora: “Para mí, cada uno de ellos era el 100% de la promoción” (E1.T2f).

La influencia de estos aspectos en la interacción con el alumnado también está relacionada con el nivel de formación en CSE y sus competencias para ejercer la función tutorial, junto con la percepción y gestión de dichas competencias.

En primer lugar, se registra que la experiencia docente influye en su desarrollo de CSE y aporta formación para un mejor afrontamiento de situaciones problemáticas, toma de decisiones, equilibrio emocional y seguridad en uno mismo. Estos resultados concuerdan con otros estudios realizados con docentes y su percepción sobre su IE que confirman cómo los docentes con más experiencia gestionan mejor sus emociones negativas, emplean estrategias de afrontamiento positivo (Palomera, Gil-Olarte y Brackett, 2006) y disponen de mayor seguridad en sí mismos (Cherniss, 2000).

El nivel de experiencia docente también afecta a la percepción sobre sus CSE. La percepción o conciencia sobre las propias CSE es el primer paso dentro del desarrollo de la IE (Bisquerra, 2013; Mayer y Salovey, 1997/2007). En general, los docentes expresan tener conciencia sobre la necesidad de gestionar sus emociones, pero se observa que aquellos con mayor experiencia son más conscientes de sus puntos fuertes y sus limitaciones; mientras que los que disponen de menor experiencia no lo identifican como limitación emocional propia en la interacción con el alumnado. Palomera, Gil-Olarte y Brackett (2006) aportan resultados similares en su investigación; junto con Fincias e Izard (2013), quienes exponen que los profesores son conscientes de la necesidad de desarrollar estas competencias, considerándolas como un elemento formativo útil para su desarrollo docente y bienestar socio personal.

En cuanto a la regulación de las emociones (habilidad más compleja según el modelo de Mayer y Salovey, 1997/2007, que permite reflexionar y gestionar las propias emociones y las de los demás para potenciar las positivas por encima de las negativas) para gestión de la interacción con el alumnado, los docentes emplean competencias relacionadas con las CSE entre las que destacan: la empatía, la escucha activa, el buen humor y la actitud positiva, una comunicación asertiva y control emocional. Estos resultados concuerdan con el estudio de Adame et al (2011) en el que docentes con diverso nivel de experiencia relatan las estrategias socioemocionales que emplean (tanto en su día a día, como en situaciones conflictivas).

Ahora bien, para una correcta gestión socioemocional se requiere que el docente de ES esté más formado y comprometido con su propia necesidad de formarse (López-Gómez, 2013; Rodríguez, 2006) para dar respuesta a las necesidades del alumnado y construir una identidad profesional como tutor (Giner, 2012); tal y como lo expresa uno de los tutores: “Creo que la formación, a parte de la impuesta que es de agradecer, creo que debe partir del que quiere aprender” (E1.T3ñ). La LOE (2006) también expone que la formación permanente del profesorado es un derecho y una obligación; y el Parlamento

Europeo y del Consejo (2006) incluye entre sus recomendaciones de aprendizaje permanente el desarrollo de CSE a lo largo de la vida.

Uno de los resultados más relevantes es que los docentes, en general, precisan de mayor formación para el desarrollo de sus CSE y competencias para el ejercicio de la función tutorial. Resultado que se ve avalado por otros estudios (Calderón, González, Salazar y Washburn, 2014; Fernández-Domínguez, Palomero-Pescador y Teruel-Melero, 2009; Sobrado, 2007). Asimismo, señalan que esta falta de formación provoca un desconocimiento respecto al mundo emocional que influye negativamente en la relación con el alumno y, por ende, en la dinámica de enseñanza-aprendizaje. Fernández-Domínguez, Palomero-Pescador y Teruel-Melero (2009) también exponen que las CSE son necesarias para un desempeño profesional docente satisfactorio.

Este dato revela la importancia de incluir de manera específica las CSE dentro de los planes de formación inicial y permanente del profesorado de ES (Fuentes, González y Raposo, 2008; Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008; Vivas, 2004), así como reforzar la valoración de la acción tutorial dentro de la función docente como una responsabilidad de todo el profesorado.

1. Relación de los resultados obtenidos con la profesión docente u orientadora

La mejor manera de exponer cómo estos resultados pueden contribuir a la mejora de la labor docente la aporta una de las tutoras en el último encuentro, momentos antes de dejar el Centro: “Me han ayudado mucho estas conversaciones a sacar algunos tabús que tenía, algunos miedos sobre el pasado y las decisiones que tomé. Me ha ayudado a darme cuenta cómo soy, y cómo me gusta ser y llevar la educación” (E3.T2j).

2. Limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación y/o actuación

Los resultados de este estudio etnográfico realizado a partir de un enfoque hermenéutico no pretenden generalizarse a todos los docentes españoles, ni tampoco extenderse a la totalidad de la Comunidad de Madrid. Pero sí aportan un análisis profundo y situado respecto a la interacción docente-alumno que puede ayudar a comprender otros contextos similares, teniendo en cuenta la excepcionalidad de los datos al tratarse de interacciones humanas sujetas a un contexto y emociones determinadas por cada momento.

Se trata de un estudio de casos múltiple, centrado en la etapa de la ES y durante un corto periodo de tiempo. Por ello, para futuras investigaciones se podría ampliar el número de casos (varios centros, varias etapas educativas, etc.), la permanencia en el campo de estudio para un mayor seguimiento a través de observaciones, así como combinar las técnicas de recogida de datos cualitativas con otras de carácter cuantitativo con alguno de los múltiples test existentes de evaluación de la percepción de la

inteligencia emocional (Mestre y Fernández-Berrocal, 2007, ofrecen una recopilación de las múltiples técnicas de evaluación de la IE y las CSE).

Además, a partir de las necesidades formativas expresadas y registradas por los docentes se pueden elaborar diversos programas de formación de educación emocional y tutorial para el profesorado dejando espacios para el intercambio de experiencias docentes que mejoren el quehacer educativo de manera colaborativa.

Por supuesto, sería muy enriquecedora la posibilidad de ir incorporando de forma específica la formación en IE para el desarrollo de CSE en el Máster de Formación del Profesorado, junto con una mayor incidencia en la importancia y sensibilización de la función tutorial como parte inherente de la función docente.

VII. CONCLUSIONES

En este estudio se realiza una indagación en profundidad para comprender la activación e influencia de las competencias socioemocionales de los docentes de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid en situaciones en las que ejercen su función tutorial e interacción con el alumnado.

Desde la actual concepción del aprendizaje a lo largo de la vida, se opta por una visión de la inteligencia emocional amplia que tiene en cuenta un conjunto de competencias sociales y emocionales, las cuales son valoradas desde la influencia del contexto y las personas participantes. Además, el ejercicio de la función tutorial se entiende como cualquier contexto de interacción docente-alumno en el que se realizan acciones tutoriales encaminadas a la atención del desarrollo integral del alumnado.

Se desea que el presente estudio sirva como sensibilización sobre la necesidad de mejorar la formación del profesorado de ES para lograr un desempeño de la docencia y la tutoría satisfactorio, donde el bienestar emocional del docente sea considerado un aspecto relevante para una enseñanza y aprendizaje del alumnado de calidad.

La realización de este estudio supone un gran enriquecimiento a nivel profesional y personal. Se han ampliado los conocimientos y habilidades para la investigación cualitativa, descubriendo un mundo de análisis de datos que ofrece enormes posibilidades. Pero sin duda, el mayor aporte son las experiencias vividas durante el trabajo de campo. Dialogar con los protagonistas de forma directa posibilita la apertura hacia lo que ocurre y preocupa cotidianamente a los mismos; facilita el intercambio de ideas, conceptos y significados desde múltiples perspectivas para el enriquecimiento mutuo en la creación de conocimiento y permite encaminarse hacia la mejora de la calidad de vida de las personas y la comunidad.

VIII. REFERENCIAS

- Adame, M. T., De La Iglesia, B., Gotzens, C., Rodríguez, R. I. y Sureda, I. (2011). Análisis de las estrategias socioemocionales utilizadas por los y las docentes en el aula: estudio de casos. *REIFOP*, 14(3). Recuperado de <http://www.aufop.com>
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2004). *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio*. Vol. 1 y 2. Madrid: ANECA. Recuperado de <http://www.aneca.es>
- Álvarez, C. y San Fabián, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gaceta de Antropología*, 28(1), 14, 1-16. Recuperado de www.gazeta-antropologia.es/
- Álvarez, M. (2004). La acción tutorial como factor de calidad de la educación. En A. del Valle López (Ed.), *Contextos educativos y acción tutorial* (pp. 71-109). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (1996). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Angulo, J.F. (1993). La evaluación del proyecto curricular de centro o cómo ampliar la autonomía profesional del docente en tiempos de burocracia flexible. *Kikiriki*, nº 30: 41-48.
- Asensi, J. (2007). Ser tutor hoy y la utopía de la educación en valores. *Tendencias Pedagógicas*, 12, 69-82.
- Augusto, J.M. (Dir. y Coord.) (2009). *Estudios en el ámbito de la inteligencia emocional*. Jaén: Universidad de Jaén.
- Barchard, K. A. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success? *Educational and psychological measurement*, 63(5), 840-858.
- Bar-On, (1997). *Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical Manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000): Emotional and Social Intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 363-387). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Berrios, M. P., Pulido-Martos, M., Augusto-Landa, J. M. y López-Zafra, E. (2012). La inteligencia emocional y el sentido del humor como variables predictoras del bienestar subjetivo. *Behavioral Psychology/ Psicología Conductual*, 20, 211-227.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2006). Tutoría y desarrollo personal. En M. Álvarez (Eds.), *La acción tutorial: su concepción y su práctica* (pp. 81-106). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de la emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2013). Inteligencia emocional para afrontar los retos. *Revista de la Asociación Proyecto Hombre*, 81, 4-9.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXL*, 10, 61-82.
- Brackett, M. A. y Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(9), 1-12.
- Brackett, M. A. Mayer, J. D. y Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behavior. *Personality and Individual Differences*, 36, 1387-1402.
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *REIFOP*, 13(1), 41-49. Recuperado de: <http://aufop.com>

- Calderón, M., González, G., Salazar, P. y Washburn, S. (2014). El papel docente ante las emociones de niñas y niños de tercer grado. *Actualidades de Investigación en Educación*, 14(1), 1-23.
- Cherniss, C. (2000). Social and Emotional Competence in the Workplace. En R. Bar-On, y J.D. Parker (Ed.), *The Handbook of Emotional Intelligence*. (pp. 433-459). San Francisco: Jossey-Bass.
- Coller, X. (2000). *Estudio de casos*. CIS-Centro de Investigaciones Sociológicas: Madrid.
- Comellas, M. J. (Coord.), (2002). *Las competencias del profesorado para la acción tutorial*. Bilbao: Cisspraxis.
- Comunidad Europea (2007). *Key Competences for Lifelong Learning. European. Reference Framework*. Bruselas: Autor.
- Consejo Europeo (2000). *Conclusiones del Consejo Europeo de Lisboa*. Lisboa, 24 de marzo de 2000.
- Cooper, R. K. y Sawaf, A. (1997). *Estrategia emocional para ejecutivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cortes Generales (1978). Constitución Española. *Boletín Oficial del Estado*, 311,1 de 29 de diciembre. Recuperado de <https://www.boe.es>
- Delors, J. (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión sobre Educación para el siglo XXI. La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana Ediciones UNESCO.
- Estebaranz, A. (2012). Formación del profesorado de Educación Secundaria. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 149-173.
- Extremera, N.; González-Herero, V.; Rueda, P. y Fernández-Berrocal, P. (2012). Me siento triste, ¿y ahora qué hago? Análisis de las estrategias de regulación que utilizan las personas emocionalmente inteligentes. *Behavioral Psychology /Psicología Conductual*, 20, 197-209.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de educación*, 332, 97-116. Recuperado de <http://www.mecd.gov.es/revista-de-educacion>
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). The role of student's emotional intelligence: empirical evidence. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2). Recuperado de <http://redie.ens.uabc.mx/index.php/redie>
- Fernández-Berrocal, P.; Alcaide, R. y Ramos, N. (1999). The influence of emotional intelligence on the emotional adjustment in high-school students. *Bulletin of Kharkov State University*, 439, 119-123.
- Fernández-Berrocal, P.; Berrios-Martos, M.; Extremera, N. y Augusto, J. M. (2012). Inteligencia emocional: 22 años de avances empíricos. *Psicología Conductual*, 20(1), 5-13. Recuperado de <http://www.psicologiaconductual.com/>
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista Internuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.
- Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N. (2004). *Desarrolla tu inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz-Aranda, D. (2008). The Emotional Intelligence in the school context. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6, 193-204.
- Fernández-Domínguez, M. R.; Palomero-Pescador, J. E. y Teruel-Melero, M. P. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. *REIFOP*, 12 (1), 33-50. Recuperado de <http://www.aufop.com>
- Fernández-Salineró, C. (2006). Las competencias en el marco de la convergencia europea: Un nuevo concepto para el diseño de programas educativos. *Encounters on Education*, 7,131 - 153

- Ferrández-Berrueco, R. y Sánchez-Tarazaga, L. (2014). Competencias docentes en Secundaria. Análisis de perfiles de profesorado. *RELIEVE*, 20(1), art. 1. DOI: 10.7203/relieve.20.1.3786
- Fincias, P. T., e Izard, J. F. M. (2013). Desarrollo de competencias emocionales en el profesorado de educación secundaria a través de una intervención por programas. *Revista Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 15(1), 90-105.
- Fuentes, E. J., González, M. y Raposo, M. (2008). Desarrollar competencias en la formación inicial de maestros: valoraciones, retos y propuestas. *Innovación educativa*, 18, 45-68. Recuperado de <http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/index>
- Galindo, A. (2003). *Inteligencia emocional para jóvenes*. Madrid: Pearson Educación.
- Galvis, R. V. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. *Acción Pedagógica*, 16, 48-57.
- García-León, A.M. y López-Zafra, E. (2009). Una revisión de los modelos e instrumentos de evaluación de la inteligencia emocional. En J.M. Augusto (Dir. y Coord.), *Estudios en el ámbito de la inteligencia emocional* (pp. 15-36). Jaén: Universidad de Jaén.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York, Basic Books.
- Garrido, M. P., y Reppeto, E. (2008). Estado de la investigación sobre Inteligencia Emocional en España en el ámbito educativo. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(15), 400-420. Orden ECD/65/2015, 2015.
- Gil-Olarte, P.; Guil, R; Mestre, J. M. y Nuñez, I. (2005). La inteligencia emocional como variable predictora del rendimiento académico. En J. Romay y R. García (Eds.), *Psicología y problemas sociales. Psicología Ambiental, Comunicativa y Educación*. (pp. 351-357). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Gil-Olarte, P.; Palomera, R. y Brackett, M. A. (2006). Relating Emotional Intelligence to Social Competence and Academic Achievement among High School Student. *Psicothema*, 18, suppl., 118-123.
- Giner, A. (2012). Perfil competencial del tutor o de la tutora de enseñanza secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(2), 22-41. Recuperado de <http://www.redalyc.org>
- Giner, A. y Puigardeu, O. (2008). *La tutoría y el tutor. Estrategias para su práctica*. Barcelona: Horsori.
- Glaser, B. y A. Strauss (1967). The method for the comparative analysis of qualitative data. En B. Glaser y A. Strauss (Coords.), *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research* (pp. 101-115). New York: Aldine Publishing Company.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books (Trad. cast., Kairós 1996).
- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books (Trad. cast., Kairós 1999).
- González, A. y Sanz, R. (2014). De las reformas educativas en la evolución de la formación del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 18(1), 367-381.
- González, J. y Wagennar, R. (2003). *Tuning. Estructuras educativas en Europa. Informe Final. Fase I*. Deusto: Universidad de Deusto. Recuperado de http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/TuningEducational.pdf
- Grupo Lace (1999). *Introducción al estudio de caso en educación*. Cádiz: Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Cádiz.
- Guil, R. y Gil-Olarte, R. (2007). Inteligencia emocional y educación: desarrollo de competencias socioemocionales. En Mestre, J.M. y Fernández-Berrocal, P. (Coords.), *Manual de Inteligencia emocional* (pp. 189-215). Madrid: Pirámide.

- Hammersley, M. y Atkinson, P. (2005). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and teacher education*, 4(8), 835-854.
- Herrero, C. y Pastor, M. M. (2011). Las competencias en ciencias sociales en el título de maestro de educación primaria. *Didáctica Geográfica*, 12, 73 – 90.
- Justicia, M. J. (2009). La inteligencia emocional en las relaciones de pareja. En J.M. Augusto (Dir. y Coord.), *Estudios en el ámbito de la inteligencia emocional* (pp. 143-156). Jaén: Universidad de Jaén.
- Kemmis, S. y Robottom, I. (1981). Principles of procedure in curriculum evaluation. *Journal of Curriculum Studies*, 13(2), 151-155.
- Lam, L. T. y Kirby, S.L. (2002). Is emotional intelligence an advantage? An exploration of the impact of emotional and general intelligence on individual performance. *Journal of Social Psychology*, 142(1), 133-145.
- Lara, A. (2008). *La función tutorial. Un reto en la educación de hoy*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Lázaro, A. (1997). La función tutorial en la formación docente. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 28, 93-108.
- Lázaro, A. y Asensi, J. (1989) *Manual de Orientación escolar y tutoría*. Narcea: Madrid.
- Ley 14/1970 (1970), General de Educación y del Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE). *Boletín Oficial del Estado*, 853 de 4 de agosto. Recuperado de <https://www.boe.es>
- Ley Orgánica 10/2002 (2002), de Calidad de la Educación (LOCE). *Boletín Oficial del Estado*, 307 de 24 de diciembre. Recuperado de <https://www.boe.es>
- Ley Orgánica 2/2006 (2006), de Educación (LOE). *Boletín Oficial del Estado*, 106 de 4 de mayo. Recuperado de <https://www.boe.es>
- López-Gómez, E. (2013). Aproximación a la percepción y satisfacción del profesor tutor de Secundaria Obligatoria respecto a su labor. *Revistas de Investigación en Educación*, 11(1), 77-96. Recuperado de <https://www.webs.uvigo.es/reined/>
- López-Goñi, I. y Goñi, J. M. (2010). La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo. *Revista de Educación*, 357, 467-489. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion>
- Marín, V.; Latorre, M. J. y Blanco, F. J. (2010). Las competencias profesionales de la Titulación de Magisterio vistas desde la óptica del alumno receptor. Estudio del caso de Educación Primaria. *Estudios sobre educación*, 19, 219-235. Recuperado de <http://www.unav.edu/web/estudios-sobre-educacion>
- Martínez-Carazo, P. M. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y gestión*, 20, 165-193.
- Martínez González, R. A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: CIDE.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is the emotional intelligence? En P. Salovey y D.J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence*, (pp. 3-31). Nueva York: Basic Book.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (2007). ¿Qué es la inteligencia emocional? En Mestre, J.M. y Fernández-Berrocal, P. (Coords.), *Manual de Inteligencia emocional* (pp. 25-45). Madrid: Pirámide.
- Mayer, J.D., Salovey, P. y Caruso, D. (2000). Models of Emotional Intelligence. En R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence* (pp. 396-420). New York: Cambridge.
- Mestre, J.M., Comunian, A.L. y Comunian, M.L. (2007). Inteligencia emocional: una revisión a sus primeros quince años y un acercamiento conceptual desde los procesos psicológicos. En J.M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (Coords.), *Manual de Inteligencia emocional* (pp. 47-68). Madrid: Pirámide.

- Mestre, J.M. y Fernández-Berrocal, P. (Coords.) (2007). *Manual de Inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.
- Ministros Europeos de Educación Superior (1999). *The Bologna Declaration: Joint Declaration of the European Ministers of Education*. Bolonia, 19 de junio. Recuperado de <http://www.eees.es/>
- Monereo, C. y Pozo, J. I. (2007). Competencias para convivir en el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 11-18.
- Morales, A. B. (2010). La acción tutorial en educación. *Hekademos*, 7, 95-114.
- Muñoz, A. C. y Pastor, L. (2015). La supresión de la hora de tutoría en Educación Secundaria. Un estudio exploratorio sobre las creencias de los docentes. *Revista Complutense de Educación*, 26(1), 13-30. Recuperado de http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n1.42214
- OCDE (2000). *Programme for International Student Assessment (PISA)*. París: OCDE Publications.
- ORDEN 3011/2011 (2011), de la Consejería de Educación y Empleo, por la que se regulan determinados aspectos de la tutoría de las enseñanzas de Educación Secundaria en los centros docentes de la Comunidad de Madrid. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 178, de 21 de julio. Recuperado de <http://w3.bocm.es/>
- Orden ECD/65/2015 (2015), por la que se describen las relaciones entre las competencias. *Boletín Oficial del Estado*, 738 de 29 de enero. Recuperado de <https://www.boe.es>
- Orden ECI/3858/2007 (2007), por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. *Boletín oficial del Estado*, 312 de 29 de diciembre. Recuperado de <https://www.boe.es>
- Osses, S., Sánchez, I. e Ibáñez, F. M. (2006). Investigación cualitativa en educación. Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios pedagógicos*, 32(1), 119-133. Recuperado de www.scielo.cl/estped.htm
- Palomera, R. Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 6(2), 437-454. Recuperado de: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/>
- Palomera, R., Gil-Olarte, P. y Brackett, M. A. (2005). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de educación*, 341, 687-703. Recuperado de <http://www.revistaeducacion.mec.es/>
- Palomera, R., Salguero, J. M. y Ruiz-Aranda, D. (2012). La percepción emocional como predictor estable del ajuste psicosocial en la adolescencia. *Behavioral Psychology/ Psicología Conductual*, 20, 43-58.
- Parlamento Europeo y del Consejo (2006). *Recomendación 2006/962/EC, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Recuperado de http://www.mcu.es/cine/docs/Novedades/Recomendacion_Parlamento_Europeo_Consejo_Aprendizaje_permanente.pdf
- Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Pertegal-Felices, M.L., Castejón-Costa, J. L, y Martínez, M. A. (2011). Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro. *Educación XXI*, 14(2), 237-260. Recuperado de <http://www.rerce.es/>
- Pesquero, E., Sánchez, M., González, M., Martín del Pozo, R., Guardia, S., Cervelló, J., Fernández, P., Martínez, M. y Varela, P. (2008). Las competencias profesionales de los maestros de primaria. *Revista de Pedagogía*, 241, 447-466.
- Petrides, K. V. y Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313-320.
- RAE (2012). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de <http://www.rae.es/>

- Real Decreto 1397/2007 (2007), por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín oficial del Estado*, 260 de 30 de octubre. Recuperado de <https://www.boe.es>
- Real Decreto 83/1996 (1996), por el que se aprueba el Reglamento orgánico de los institutos de educación secundaria. *Boletín oficial del Estado*, 45 de 21 de febrero. Recuperado de <https://www.boe.es>
- Red de Formación del Profesorado de Castilla y León (2010). *Modelo de competencias Profesionales del Profesorado de CyL*. Recuperado de: <http://cfiezamora.centros.educa.jcyl.es>
- Rodríguez, S. (2006). Función tutorial y calidad de la educación. En M. Álvarez González (Ed.), *La acción tutorial: su concepción y su práctica* (pp. 9-26). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Rubin, M. M. (1999). *Emotional intelligence and its role in mitigating aggression: A correlational study of the relationship between emotional intelligence and aggression in urban adolescents*. Tesis doctoral, Immaculata College: Immaculata, PA.
- Ruiz, J. I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Rychen, D. y Salganik, L. (eds.) (2003). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Gotinga (Alemania): Hogrefe & Huber Publishers.
- Saarni, C. (2000): "Emotional Competence". A Developmental Perspective. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 68-91). San Francisco, Ca: JosseyBass.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Sanz Oro, R. (2010). El profesor como tutor: un reto a consolidar en el ejercicio profesional de la orientación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2) 346-357. Obte Recuperado nido de <http://www.redalyc.org>
- Sarramona, J. (2007). Las competencias profesionales del profesorado de secundaria. *Estudios sobre educación*, 12, 31-40. Recuperado de: <http://dspace.unav.es>
- Sarramona, J. (2011). ¿Qué significa ser profesional docente en la actualidad? *Revista portuguesa de pedagogía, extra-serie*, 427-440.
- Schatzman, L. y Strauss, A. (1973). *Field research. Strategies for a natural sociology*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Schutte, N.S., Malouff, J.M., Hall, L.E., Haggerty, D.J., Cooper, J.T., Golden, C.J. y Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.
- Serrano (2009) Acción tutorial y clima escolar en los centros educativos a juicio del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria. *Pulso*, 32, 95-121.
- Simons, H. (1987) *Getting to Know Schools in a Democracy. The Politics and Process of Evaluation*. The Falmer Press. London.
- Simons, H. (1989) Ethics of Case Study in Educational Research and Evaluation. En R. G. Burgess. (Ed.), *The ethics of educational research*. The Falmer Press.
- Sirvent, M. T. (2003). El Proceso de Investigación, las Dimensiones de la Metodología y la Construcción del Dato Científico. En Sirvent, M.T. (Coord.) *El Proceso de Investigación. Investigación y Estadística I*. Buenos Aires. Cuadernos de la Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras (OPFyL).
- Sirvent, M. T. (2006). *El proceso de investigación*. Facultad de Filosofía y Letras: Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Sobrado, L. (2007). La tutoría educativa como modelo de acción orientadora: perspectiva del profesorado tutor. *XXI. Revista de Educación*, 9, 43-64.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harpers's Magazine*, 140, 227-235.
- Torrego, J. C. (coord.), Gómez, M. J., Martínez, C. y Negro, A. (2014). *8 ideas clave: la tutoría en los centros educativos*. Barcelona: Graó.
- Tribó, G. (2008). El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria. *Educación XXI*, 11, 183-209.
- Trinidad, D. R. y Johnson, C. A. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and Individual Differences*, 32, 95-105.
- Vaello, J. (2009). *El profesor emocionalmente competente*. Barcelona: Graó.
- Valdés, R. y Bolívar, A. (2014). La experiencia española de formación del profesorado: el Máster en Educación Secundaria. *Enseño Em Re-vista*, 21(1), 159-173.
- Valle López, A. del. (Ed.) (2004). *Contextos educativos y acción tutorial*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Valle, J. y Manso, J. (2013). Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea. *Revista de Educación, Extraordinario*, 1, 12-33 DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-255
- Valles, M. S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Valles, M. S. (2002). *Entrevistas cualitativas*. Madrid: CIS-Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Valls, (2007). Inteligencia emocional y asesoramiento vocacional y profesional: usos y abusos. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 11, 5 (1), 179-200. Recuperado de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org>
- Vélaz, C., González, A., Expósito, E. y López, E. (2013, septiembre). *La respuesta a las demandas de orientación profesional en la educación secundaria en España: la perspectiva de los tutores*. CIOM 2013- Career's guidance International Conference, Francia.
- Vivas, M. (2004). Las competencias socio-emocionales del docente: una mirada desde los formadores de formadores. *I Jornadas Universitarias sobre Competencias Socio-Profesionales de las Titulaciones de Educación*, Madrid: UNED.
- Weisinger, A. (1998): *La inteligencia emocional en el trabajo*. Buenos Aires: Javier Vergara.
- Wengraf, T. (2001). *Qualitative Research Interviewing. Biographic, narrative and semistructured methods*. Longres: Sage.
- Zabalza, M. A. (2001). Competencias personales y profesionales en el Prácticum. En L. Iglesias, M. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords.), *Desarrollo de competencias personales y profesionales en el Prácticum. VI Simposium Internacional sobre el Prácticum* (pp. 1-22). Lugo: Unicopia.
- Zahonero, A., y Martín, M. (2012). Formación integral del profesorado: hacia el desarrollo de competencias personales y de valores en los docentes. *Tendencias Pedagógicas*, 20, 51-70.

IX. ANEXOS

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO I. Autorización de tratamiento de datos personales.....	52
ANEXO II. Tabla 10. Criterios éticos seguidos para la investigación interpretativa	53
ANEXO III. Carta de presentación.....	54
ANEXO IV. Registros a tres columnas de los encuentros y las observaciones.....	55
ANEXO V. Fichado y resultados de la comparación entre fichas.....	113
ANEXO VI. Análisis documental del Plan de Acción Tutorial del Centro	131

ANEXO I

AUTORIZACIÓN DE TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES

Por una parte, D. / Dña. _____,
con D.N.I. _____ y de conformidad con la Ley Orgánica 15/1999 de
Protección de Datos Personales y por medio de este documento, autorizo a Doña
YASMINA DE LEYVA BRIONGOS, con D.N.I 031391814-A, para el tratamiento de mis
datos personales recogidos por medio de grabación de voz, que yo mismo procuro a la
persona mencionada, para que puedan ser empleados con fines de investigación y
divulgación científica.

Y por otra parte, Doña YASMINA DE LEYVA BRIONGOS se compromete, en virtud de la
citada Ley, a que serán adoptadas las medidas oportunas para que las grabaciones
recogidas sean empleadas para los términos arriba indicados y se garantice la no
divulgación de los datos identificativos de las personas entrevistadas manteniendo su
confidencialidad como docente anónimo.

En _____ a _____ de _____ de 2015.

Firmado _____

Firmado _____

Mediante los procedimientos establecidos en la Ley Orgánica 15/1999 de Protección de Datos Personales se puede hacer uso de los derechos de acceso, rectificación, cancelación y oposición del tratamiento de datos personales. Para lo cual se podrá contactar con Doña YASMINA DE LEYVA BRIONGOS a través del correo electrónico yleyva@ucm.es o por vía telefónica en el 679680558.

ANEXO II

Tabla 11. Criterios éticos seguidos para la investigación interpretativa.

CRITERIO	EXPLICACIÓN	CONCRECIÓN EN EL PRESENTE ESTUDIO
1. Negociación	Entre los participantes sobre los límites del estudio, la relevancia de las informaciones y la publicación de los informes.	Realización reuniones periódicas con la orientadora a fin de acordar los tipos de encuentros (con el profesorado y el alumnado) y de observaciones (grupo-clase, individuales y en las sesiones de orientación). Esta negociación se realizó con cada participante a fin de acordar los nodos de los encuentros, la posibilidad de observación en aula y las fechas para ambos momentos del estudio.
2. Colaboración	Entre los participantes, de tal manera que toda persona tenga el derecho tanto a participar como a no participar en la investigación.	Se hizo una presentación del estudio, dando libertad a cada participante sobre la concreción de encuentros y el acceso a su aula para realizar las observaciones.
3. Confidencialidad	Tanto con respecto al anonimato de las informaciones (si así se desea) y especialmente con el alumnado, como con respecto a la no utilización de información o documentación que no haya sido previamente negociada y producto de la colaboración.	Todos los encuentros se grabaron, tras la firma del consentimiento informado donde se aseguraba el anonimato y los usos de la información para el estudio (ver Anexo I). Previo acuerdo con los agentes implicados en el Centro, la información relativa a las observaciones de aula se recopiló a través de notas de campo para garantizar la confidencialidad de datos de los menores.
4. Imparcialidad	Sobre puntos de vista divergentes, juicios y percepciones particulares y sobre sesgos y presiones externas.	Se respetaron todos los puntos de vista de cada participante, reflexionando profundamente sobre aquellos que eran divergentes a los de la investigadora para garantizar la máxima imparcialidad posible.
5. Equidad	De tal manera que la investigación no pueda ser utilizada como amenaza sobre un particular o un grupo, que colectivos o individuos reciban un trato justo (no desequilibrado ni tendencioso), y que existan cauces de réplica y discusión de los informes.	Todas las grabaciones, junto con el resto de la información, se transcribió por la investigadora para su análisis; siempre respetando el anonimato de los participantes y repasando con estos la información que facilitan para garantizar su confidencialidad.
6. Compromiso con el conocimiento	Que quiere decir, asumir el compromiso colectivo e individual de indagar, hasta donde sea materialmente posible, las causas, los motivos y las razones que se encuentran generando y propiciando los acontecimientos estudiados.	A lo largo de todo el estudio adquirió un profundo compromiso con el objeto de estudio. Se indagó y reflexionó constantemente sobre los datos, volviendo a ellos sistemáticamente para lograr una comprensión y conclusiones lo más ajustadas posibles a la realidad investigada.

Fuente: tomado de Grupo Lace (1999, p.10).

ANEXO III

CARTA DE PRESENTACIÓN

Universidad Complutense de Madrid
Facultad de Educación – Centro de Formación del Profesorado
Máster en Formación del Profesorado en Educación Secundaria –
Orientación Educativa



TEMÁTICAS A TRATAR EN ENCUENTROS DEL COLEGIO RAMÓN Y CAJAL

El planteamiento inicial de la investigación pretende conocer y explorar las competencias socioemocionales (en adelante CSE) en los y las profesoras-tutoras de Educación Secundaria en contextos de acción tutorial.

Desde dicha perspectiva se considera relevante la posibilidad de realizar encuentros con profesores-tutores y profesoras-tutoras, las orientadoras del centro y observar algunas sesiones grupales de tutoría con los estudiantes de Educación Secundaria.

Si bien todavía estamos en proceso de perfilar las preguntas que se realizarán versarán sobre las siguientes temáticas. Están expresadas de manera amplia, pues lo que se desea es dar voz a los y las docentes para conocer cómo es el contexto concreto en dicho centro:

1. La importancia que dan los y las profesoras-tutoras de Educación Secundaria a su propia formación como docentes-tutores en CSE.
2. Cómo valoran que ha sido y/o es su nivel de formación en CSE.
3. Cómo perciben su capacidad para aplicar sus CSE en contextos de acción tutorial. Puede ser muy enriquecedor exponerlo a través de experiencias concretas vividas, bien sea centrándose en una CSE concreta, en varias, en situaciones en las que consideraron competentes emocionalmente y/o en otras en las que sintieron que necesitaban mayor formación (son ideas y diversas posibilidades que pueden escoger según prefieran).
4. Cuáles son las CSE que consideran que emplean para el desarrollo de la función como tutor/ra.
5. Cómo creen que manejan, usan o regulan sus CSE durante sus sesiones de tutoría, ya sean individuales o grupales.

Para que sirva a modo de orientación general, a continuación os muestro una serie de CSE que Fernández-Domínguez, Palomero-Pescador y Teruel-Melero (2009) establecen para los maestros, las cuales están agrupadas en base a los cuatro pilares de Delors (1996):

1) *CSE relacionadas con el aprender a conocer (saber)*: autoconocimiento de las propias emociones.

2) *CSE relacionadas con el aprender a hacer (saber hacer)*: capacidad para expresar las emociones, autorregulación emocional y tener equilibrio emocional, capacidad para afrontar y resolver situaciones problemáticas y conflictos interpersonales, capacidad para tomar decisiones.

3) *CSE relacionadas con el aprender a convivir (saber estar)*: empatía y capacidad de escucha, comunicación asertiva y habilidades sociales, capacidad para cooperar y trabajar en equipo, y para colaborar con el entorno.

4) *CSE relacionadas con el aprender a ser (saber ser)*: autoestima, resiliencia, motivación, capacidad para afrontar el cambio y la incertidumbre, tener valores y una actitud positiva ante la vida.

Finalmente, deseo darles mi más sincero agradecimiento por colaborar en la investigación, poder contar con profesionales en activo da la oportunidad de mejorar conjuntamente para ofrecer una mayor calidad de la enseñanza y la formación del profesorado como pieza clave para el apoyo en el desarrollo integral de alumnado.

Si desean plantear alguna duda o sugerencia no duden en contactar conmigo:
Yasmina de Leyva Briongos yleyva@ucm.es

679 680 558

ANEXO IV

REGISTROS A TRES COLUMNAS DE LOS ENCUENTROS Y LAS OBSERVACIONES

E1.T1 → ENCUENTRO 1 CON LA TUTORA 1

ENCUENTRO 1 CON LA TUTORA 1 (E1.T1)		FECHA: 12/02/2015
OBSERVABLES	COMENTARIOS	ANÁLISIS
<p>E1.T1a Y. En primer lugar, me gustaría que me contases cómo ha sido tu experiencia como docente. T1. Mi experiencia docente aquí en España y en enseñanza reglada, porque antes he estado en el extranjero, han sido 4 años. Imparto clases de Inglés y este último año también de Español para Extranjeros. Siendo tutora este es mi tercer año. He dado clases desde alumnos de 1º de la ESO hasta 2º Bachillerato. Este año tengo 1º, 2º, 3º, y 4º de la ESO. Pero otros años he dado en Bachillerato también y la tutoría en 1º de la ESO solo, durante 3 años.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cuatro años como docente. - Tres años siendo tutora con un grupo-clase asignado de 1º de la ESO. - Actualmente es tutora de 1ºESO. 	<p>C1. EXPERIENCIA DOCENTE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Experiencia docente reducida: menos de 5 años como docente, menos de 5 años como profesora-tutora, grupo de tutoría en primer ciclo de ESO.
<p>E1.T1b Y. ¿Qué retos supuso para ti ser tutora ese primer año? T1. El primer reto fue enlazar con los alumnos de tal manera que ellos me vieran como alguien importante, alguien con la capacidad resolutoria tanto a nivel personal como académico. Pues eso, la</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Valora crear una conexión con el alumnado para que la vean como a una persona importante en sus vidas y que tengan confianza con ella. - Veía una contradicción entre los “estupendos” que eran sus alumnos como personas y las notas que sacaban. Esta situación le frustró al principio. 	<p>C2. VALORACIÓN DEL VÍNCULO CON EL ALUMNADO</p> <ul style="list-style-type: none"> • La relación con su alumnado se asienta sobre la confianza y consideración de que ellos, como docentes, son una persona importante en la vida del alumnado.

<p>verdad que fue un reto que yo me propuse y que lo logré, sinceramente, porque luego hicimos una valoración a los chicos y la verdad que es se encontraron muy a gusto, que llegaron a tener bastante confianza conmigo para contarme tanto temas personales, muy típico que se peleen grupos de amigas. Tanto así, como problemas de que no entiendan alguna asignatura... En ese sentido muy bien. Luego también otro reto, que no dependía tanto de mí, evidentemente que mis alumnos sacaran bien el curso con buenas notas, ¿no? Y eso sí que fue un poco frustrante en un principio, porque teniendo una clase de alumnos estupendos, porque la verdad era que eran muy buenas personas, cariñosos, etc.; pero académicamente eran un poquito flojito.</p>		<p>C3. VALORACIÓN DEL ASPECTO ACADÉMICO DE SUS ESTUDIANTES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que el alumnado obtenga buenos resultados, o no, afecta emocionalmente al docente (causando satisfacción o frustración).
<p>E1.T1c T1. Con estos alumnos que están ahora en 3º guardo una relación como especial con ellos. Fueron mi primera tutoría, yo fui su primera tutora en la ESO, entonces, no sé, tenemos una relación, pues especial. Y. Notas que ese vínculo permanece... T1. Sí, con muchos, con la mayoría de ellos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Considera que sí se creó un vínculo especial que permanece en el tiempo. - 	<p>C2. VALORACIÓN DEL VÍNCULO CON EL ALUMNADO</p> <ul style="list-style-type: none"> • El primer grupo de tutoría (o los primeros) causa en los tutores emociones positivas que permanecen en el tiempo, valorando la relación de una manera especial (esto también lo dice T2).
<p>E1.T1d T1. Una alumna que fue de mi tutoría el año pasado y que está ahora en 2º de la ESO ha acudido a mí, porque ha pasado</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Afirma que existe un vínculo, basado en la confianza, con el alumnado que fue de su grupo de tutoría años anteriores. - No siente que siga ejerciendo como tutora 	<p>C10. CONSIDERACIONES SOBRE EL SER TUTOR</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ser tutor de manera restringida: el

<p>también en clase de inglés, con toda la confianza del mundo como si yo, pues... fuera... no como si fuese su tutora, pero, pues como si confiara en mí de alguna manera todavía, sabes, que no se ha roto el vínculo, que no soy ahora su profesora de inglés y ya, que se crean cosas que permanecen.</p> <p>Y. Esos es muy interesante y muy bonito como docente.</p> <p>T1. Sí, es muy gratificante.</p>	<p>con estos alumnos y alumnas. Tal vez porque actualmente sigue teniendo otro grupo de tutoría asignado.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que confíen en ella le resulta gratificante y positivo. 	<p>docente no se considera tutor al ayudar y orientar al alumnado que no pertenece a su grupo de tutoría; reconoce que existe confianza con el alumno, pero no como si fuese su tutora.</p>
<p>E1.T1e</p> <p>T1. Hacemos sesiones de tutoría todos los días. Es media horita, es muy cortito. Es poquito cada día, pero claro, media hora todos los días. Normalmente, lo primero que preguntamos es qué tal, si hay un tema que quieran comentar. Sentir general, eso siempre, de la clase, si es algo particular pues lo hacemos en otro momento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Organización de la tutoría de forma diferente a lo habitual. Media hora todos los días. - Se atiende a las emociones de cada día. 	<p>C5. PLANIFICACIÓN DE LA HORA DE TUTORÍA DENTRO DEL HORARIO ESCOLAR</p> <ul style="list-style-type: none"> • Horario y duración: En la etapa de la ESO la clase de Tutoría tiene una duración de 30 minutos todos los días. • Temáticas a tratar en la hora de Tutoría: sentir general de la clase; seguimiento del PAT o situaciones excepcionales.
<p>E1.T1f</p> <p>Y. Además de en estas sesiones, ¿te encuentras en otras situaciones en las que tú sientes que estás ejerciendo esa acción tutorial como docente?</p> <p>T1. Hombre, principalmente es con los alumnos de tu tutoría, y luego fuera de ellos pues... A los alumnos, sobre todo, a los que yo les doy clase. Y de los que yo he sido también tutora. Pues sí, si tienen confianza conmigo, pues sí que siento a veces que ejerzo la labor de tutora, pero principalmente es con el grupo de</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se vuelve a ver resaltada la importancia para ella de la confianza como factor para sentirse tutora o para ejercer la acción tutorial con el alumnado, pero se sigue restringiendo principalmente a su grupo de tutoría. 	<p>C9. CONCEPCIONES SOBRE LA ACCIÓN TUTORIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Visión más restringida: entiende que tutoriza principalmente en las horas de Tutoría establecidas y a su grupo-clase asignado como tutor. <p>C2. VALORACIÓN DEL VÍNCULO CON EL ALUMNADO</p> <ul style="list-style-type: none"> • La relación con su alumnado se asienta sobre la confianza

<p>tutoría.</p>		
<p>E1.T1g T1. Hace poco hemos tenido formación sobre educación emocional. Y la verdad es que es algo sobre lo que no nos paramos mucho a pensar, porque a veces pues nos resulta lejana la etapa de la adolescencia, en la cual las emociones son súper importantes. Esta formación a mí, personalmente, me ha ayudado mucho a llevarlo al aula y a ponerlo en práctica con los chicos. Que expresen sus emociones y por qué hacen determinado tipo de cosas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La formación le ha ayudado a que los chicos expresen sus emociones. No habla sobre ella misma y cómo ha ayudado esa formación para sus propias emociones, sino sobre los alumnos y las emociones de estos. - La formación recibida está enfocada a la gestión emocional de los alumnos, no la del propio docente. 	<p>C6. VALORACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN EMOCIONAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • La formación del docente en educación emocional está enfocada hacia la gestión emocional del alumnado, no la del propio docente. • La formación docente en educación emocional es importante para acercar el entendimiento de la etapa adolescente al profesorado, pues no se le presta mucha atención (también lo dice otro T).
<p>E1.T1h T.1.1. Con unos alumnos que se pelearon físicamente...Cuando llegué yo me sentí muy enfadada, muy enfadada, porque no me parecía normal, enfadada y asombrada, porque claro nunca había vivido una situación de pelearse físicamente, [...] pero lo que me frustró bastante es que de la otra familia, no recibí el apoyo porque lo vieron como normal. En ese momento, pues educación emocional, sí que tienes que empatizar que tienes que compartir o ponerte en el lado del chico, pues sí, lo intenté hacer, pero no lo llegué a comprender del todo. En ese sentido sí que fue un choque...frontal, totalmente. Entonces, bueno, pues yo intenté actuar de la forma más emocional posible, pero hay veces en las que, es que no es la</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Expresa emociones como enfado o “alteración” pero no lo identifica claramente como manejo emocional. - Comprende que fue una experiencia compleja, que “le sobrepasó” y le “supuso una gran dificultad”. 	<p>C7. MANEJO DE CSE EN CONTEXTOS DE ACCIÓN TUTORIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Emociones negativas y CSE que ponen en práctica en situación conflictivas: sentimientos de enfado y frustración, intento de emplear la empatía para comprender la situación. • Situación de acción tutorial que más preocupa emocionalmente: la gestión del conflicto (también lo dicen T2 y T3). <p>C8. PERCEPCIÓN DE SU CAPACIDAD PARA USAR LAS CSE</p> <ul style="list-style-type: none"> • No perciben que sus pensamientos implican emociones: conocimiento de sus propias emociones.

<p>educación que nosotros queremos dar. Eso me supuso una gran dificultad. Y. Lo viste más difícil de gestionar. T.1.1. Sí, totalmente. Sí me alteró, no es que me alterara emocionalmente ni mucho menos, pero sí que dije "pero bueno, qué es esto". Y me sobrepasó un poco, sinceramente. Porque yo no podía convencer a nadie de lo que yo pensaba.</p>		
<p>E1.T1i T.1.1. Yo creo que no estamos suficientemente formados en esto, de hecho, a mí en la carrera y en esto años nunca he tenido ningún tipo de formación así. Solo ha sido aquí, en un curso que hemos hecho en el cole. Yo no había tenido formación como docente en el plano emocional. Y considero esta formación muy necesaria. Tanto si eres tutor, que por supuesto, como si no lo eres.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Considera que los docentes no están suficientemente formados para gestionar emocionalmente el día a día en las aulas. - Afirma que dentro de su formación inicial, durante la carrera, no ha tenido ningún tipo de formación en educación emocional. - Ha recibido un curso de formación sobre educación emocional desde el propio centro. - Para ella, esta formación le parece necesaria, tanto si se es tutor de un grupo clase, como si no. 	<p>C6. VALORACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN EMOCIONAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formación inicial en IE y educación emocional: No ha recibido formación. • Formación permanente en IE y educación emocional: cursos de formación desde el propio centro. • Consideración de la necesidad o no de esta formación: es una formación necesaria tanto si se es tutor de un grupo clase, como si no. • Grado de formación en IE y educación emocional: los docentes no están suficientemente formados para gestionar emocionalmente el día a día en las aulas.
<p>E1.T1j Y. Desde tú opinión personal, qué es para ti el ser tutor. T1.1. Estar cerca de los chicos, servirles como ayuda, en caso de que surja algún problema, y también como una guía, que ellos vean que es más importante llegar a ser buenas personas y adquirir buenos comportamientos, o ser respetuosos, etc., o</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Para ella, ser tutor implica ser una guía, una ayuda, un referente. - Vuelve a expresar cómo es el vínculo que desea tener con sus alumnos y alumnas. Desea sentirse cerca de ellos, que la vean como un referente. - De nuevo, resalta que es importante tener buenas notas, pero más importante es ser buenas personas. 	<p>C10. CONSIDERACIONES SOBRE EL SER TUTOR</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qué es tutor: ser tutor implica ser una guía, una ayuda, un referente para el alumnado; transmisión de la importancia de ser buenas personas, sobre los aprendizajes estrictamente académicos.

<p>personas responsables... Es lo más importante. Y yo lo que les transmito siempre es que... saber muchísimo de matemáticas o muchísimo de lengua, por supuesto es importante tener buenas notas, pero el ser eso, pues buenas personas y adquirir estos comportamientos, esta responsabilidad.... Es el ser tutor, ser una guía, un referente, que me sienta cerca de ellos, que sientan que les apoyo y les guío, pero también de una forma, no estricta pero sí firme. Eso es lo que yo intento.</p>		
---	--	--

E2.T1 → ENCuentRO 2 CON LA TUTORA 1

ENCuentRO 2 CON LA TUTORA 1 (E2.T1)		FECHA: 26/02/2015
OBSERVABLES	COMENTARIOS	ANÁLISIS
<p>E2.T1a T1. Yo creo que hace bien poco que se ha puesto tan de moda esto de la educación emocional, no es que no quisiéramos tener formación sino que simplemente se desconocía. Entonces yo creo que sí, que el interés es creciente por parte de los docentes, por supuesto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Piensa que la falta de formación de los docentes en el plano emocional es porque se desconocía. En cambio otros docentes que llevan más tiempo en la docencia sí comentan que de manera autodidacta se han formado en este campo. - Cree que hay un interés creciente por parte de los docentes a la hora de formarse en inteligencia emocional. 	<p>C6. VALORACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN EMOCIONAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Existe la opinión de que la falta de formación en IE y Educación Emocional viene dada por el desconocimiento de los docentes hacia este tema. • Hay un interés creciente por parte de los docentes a la hora de formarse en inteligencia emocional.
<p>E2.T1b</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se le ofreció un listado de CSE de los 	<p>C6. VALORACIÓN DE LA FORMACIÓN</p>

<p>Y. De esta formación de los docentes...para ti, en qué se podría basar esa formación en el mundo emocional...qué competencias o qué es lo que tú valoras.</p> <p>T1. ¿Yo como docente? Hombre, pues por supuesto un docente...la capacidad para tomar decisiones, independientemente de la situaciones emocional en la que esté. También la capacidad para afrontar situaciones problemáticas o de conflicto creo que es muy, muy importante. O el control y la gestión, y el equilibrio emocional, ¿no? Para que no te afecte a tu clase, no te afecte a la hora de tomar una decisión.</p>	<p>docentes que se comentó al inicio del encuentro... Tal vez por esto, no ha reflexionado tanto con sus palabras y sobre ella misma como docente, sino sobre los docentes en general partiendo de los ejemplos del documento.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mostró sorpresa al afirmar que me estaba refiriendo a ella. - Valora disponer de equilibrio emocional para que no afecte a la clase o a la hora de tomar una decisión. 	<p>DOCENTE EN EDUCACIÓN EMOCIONAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se percibe que la educación emocional está enfocada hacia el alumnado, y no hacia la adquisición y desarrollo de CSE en el propio docente. <p>C8. PERCEPCIÓN DE SU CAPACIDAD PARA USAR LAS CSE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las CSE como la gestión y equilibrio emocional se necesitan para que las emociones docentes no afecten al desarrollo de la clase y a la hora de tomar decisiones. (También lo dicen otros tutores).
<p>E2.T1c</p> <p>Y. Recuerdas alguna experiencia que hayas vivido como docente en las que hayas echado de menos alguna competencia.</p> <p>T1. Por ejemplo, algunas veces para afrontar las situaciones problemáticas y la capacidad para tomar decisiones. Ahí creo que a lo mejor, podríamos tener un poquito más de formación o de, bueno la formación en este sentido también te la da la experiencia. Pero estaría mejor la verdad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - De nuevo, cuando se le pregunta sobre su propia experiencia, si bien aporta un ejemplo, habla de manera genérica sobre los docentes. - Considera oportuno tener más formación en la CSE: afrontar situaciones conflictivas y capacidad para la toma de decisiones. - Nombra la experiencia como factor que aporta formación a la hora de saber afrontar situaciones problemáticas con el alumnado. 	<p>C6. VALORACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN EMOCIONAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresan la necesidad de una mayor formación para afrontar situaciones conflictivas y disponer de mayor capacidad para la toma de decisiones. <p>C12. INFLUENCIA DE LA EXPERIENCIA DOCENTE EN LA FORMACIÓN EN CSE</p> <ul style="list-style-type: none"> • La experiencia docente les aporta formación para manejar situaciones conflictivas. <p>C8. PERCEPCIÓN DE SU CAPACIDAD PARA USAR LAS CSE</p> <ul style="list-style-type: none"> • No se expresan con profundidad sobre momentos en los que se hayan sentido con falta de formación, lo que indica que

		no se produce mucha autoobservación y autoevaluación.
<p>E2.T1d</p> <p>T1. Con mi primer grupo de tutoría, que están ahora en 3º de la ESO, guardo una relación muy estrecha, podría decir, con algunos de ellos, no con todos porque es imposible, pero con algunos sí y como que nos tenemos un cariño mutuo así... especial, entonces estos chicos... Bueno el colegio ofrece un programa de colonias en verano... este año voy yo como profesora que acompaña a los alumnos. Y dos de las chicas de 3º, que estaban en mi tutoría, me dijeron el otro día: "Jo... es que nos hemos apuntado, a ver si nos toca, tal...". Y... pues efectivamente les tocó, y entonces, pues me dijo el profe cuál era la lista de los alumnos que iban a Irlanda e inmediatamente después, al día siguiente en cuanto me vieron, antes de que yo les pudiese decir nada, pues vinieron y me abrazaron; pues saben que soy yo quién me voy con ellos. Fue, muy bonito, pues se ve que queda algo ahí, un poquito. Y. La gratificación de sentir que eres un poquito más allá que solo la profesora de inglés. T1. Sí, me gustó mucho.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Al hacer referencia a su primer grupo de tutoría vuelve a especificar que su relación es muy estrecha y especial. - 	<p>C2. VALORACIÓN DEL VÍNCULO CON EL ALUMNADO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Suelen guardar una relación especial y más intensa con el alumnado de su primer grupo de tutoría asignado.
<p>E2.T1e</p> <p>Y. ¿Cuál crees que sería tu punto fuerte en las competencias emocionales? T1. Quizá yo diría que empatía y capacidad de escucha, porque me gusta</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Afirma que sus puntos fuertes son la empatía y la capacidad de escucha, que intenta desarrollarla y cree que lo hace. - Piensa que el equilibrio emocional, que se relaciona con afrontar situaciones 	<p>C12. INFLUENCIA DE LA EXPERIENCIA DOCENTE EN LA FORMACIÓN EN CSE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los docentes afirman que el equilibrio emocional se aprende con los años de experiencia. Que al principio resulta difícil.

<p>escuchar a los alumnos y ponerme en su lugar, no directamente ya reñir o....siempre nos vamos a lo malo, ¿no? Pero bueno, si te cuentan algo bueno, evidentemente lo escuchas; si te cuenta algo malo un profesor de un alumno pues primero me gusta escuchar su versión, intentar comprenderlo, y luego ya diré yo o haré lo que tenga que hacer, pero creo que la empatía y capacidad de escucha pues....vamos es que creo que es muy importante, entonces intento desarrollarla y creo lo hago.</p> <p>Y. Es interesante, porque a través de tus palabras no solo veo que hablas de empatía y capacidad de escucha, sino de ese equilibrio emocional que comentábamos.</p> <p>T1. Eso también lo aprendemos con los años, porque al principio cuesta bastante.</p> <p>Y. Bueno, pero es interesante, ver cómo la experiencia ayuda al desarrollo de la formación.</p> <p>T1. Sí, efectivamente.</p>	<p>problemáticas, se adquiere con la experiencia.</p>	<p>La experiencia profesional favorece el desarrollo formativo de los docentes.</p> <p>C8. PERCEPCIÓN DE SU CAPACIDAD PARA USAR LAS CSE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los docentes consideran que emplean la empatía e intentan desarrollarla. <p>C11. CSE QUE LOS TUTORES EMPLEAN EN SU QUÉ HACER COTIDIANO</p> <ul style="list-style-type: none"> • La empatía y la capacidad de escucha son consideradas como puntos fuertes a la hora en momentos de acción tutorial.
<p>E2.T1f</p> <p>T1. Cuando estoy en tutoría con el grupo, capacidad para expresar las emociones, quizá, control y equilibrio emocional.... Luego, cuando estoy en tutoría individual, quizá más la empatía y capacidad de escucha.... También la capacidad para afrontar el cambio y la incertidumbre también es importante... bueno, eso es más para...para tú como docente.... La</p>	<p>- Si bien anteriormente ha visto la relación existente entre las propias CSE y su influencia en el contexto, en esta ocasión aísla la CSE de afrontar el cambio y la incertidumbre como algo independiente del docente, sin que esa competencia fuese a afectar, de alguna forma, a la interacción que vaya a tener con sus alumnos y alumnas.</p>	<p>C11. CSE QUE LOS TUTORES EMPLEAN EN SU QUÉ HACER COTIDIANO.</p> <ul style="list-style-type: none"> • En Tutoría grupal empleo más la capacidad de expresar y gestionar las emociones. • En Tutoría individual empatía y capacidad de escucha. <p>C8. PERCEPCIÓN DE SU CAPACIDAD PARA USAR LAS CSE</p> <ul style="list-style-type: none"> • No hay una clara percepción sobre la

capacidad para tomar decisiones es fundamental para el trabajo con los padres.		influencia que tienen las CSE propias en el alumnado.
E2.T1g T1. Si yo no hubiera recibido la formación en Educación Emocional (esas dos sesiones) de esto no tendría ni idea.	- [Comentario al despedirnos]. Se ve realmente, la sinceridad de la falta tan grande que hay en formación en cuestión de emociones.	C6. VALORACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN EMOCIONAL <ul style="list-style-type: none"> • Si no es por los cursos de formación permanente, hay un gran desconocimiento acerca del mundo de las emociones.

E1.T2 → ENCUENTRO 1 CON LA TUTORA 2

ENCUENTRO 1 CON LA TUTORA 2 (E1.T2)		FECHA: 05/03/2015
OBSERVABLES	COMENTARIOS	ANÁLISIS
E1.T2a T2. Llevo dedicada a la docencia 20 años. He tratado, excepto el mundo de la Primaria, todo. He trabajado y trabajo en ESO, Bachillerato y a nivel universitario [...] A nivel de la ESO y Bach, he sido tutora durante 5 años en 1º y 2º de Bachillerato	<ul style="list-style-type: none"> - 20 años de experiencia como docente. - Ha trabajado y trabaja en ESO, Bachillerato y Universidad. - Tutora durante 5 años en 1º y 2º de Bachillerato. 	C1. EXPERIENCIA DOCENTE <ul style="list-style-type: none"> • Experiencia profesional como docente de ES amplia, más de 15 años como docente y mínimo 5 años siendo tutor o tutora con un grupo-clase asignado.
E1.T2b T2. Nunca he sido tutora de la ESO; pero sí es verdad que por algún motivo los alumnos confían mucho en mí, tengo muy buena relación con ellos. Y la verdad es que aunque en la ESO nunca he sido tutora acuden mucho a mí, me cuenta, hablan conmigo.	<ul style="list-style-type: none"> - A pesar de no ser tutora en la ESO, el alumnado confía en ella y acuden a ella. Este puede ser un indicativo de que a pesar de no tener un grupo de tutoría asignado la acción tutorial y el vínculo con el alumnado es posible. 	C2. VALORACIÓN DEL VÍNCULO CON EL ALUMNADO <ul style="list-style-type: none"> • La confianza se ve como un factor a la hora de que alumnado solicite orientación o considere al docente como tutor.

<p>E1.T2c</p> <p>T2. Entonces, para mí, en aquel momento, ser tutora era ser un acompañante, te puedo decir que me daba tanta vida como me quitaba. Te puedo contar que mi marido me decía que tenía dos hijos biológicos y 90 adoptivos en el centro.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Para ella ser tutora en Bachillerato fue ser un acompañante. - Emplea varias veces la expresión “Me daba tanta vida como me quitaba”. Se entremezcla la pasión y la vocación por la enseñanza con el agotamiento emocional que a veces supone. 	<p>C9. CONCEPCIONES SOBRE LA ACCIÓN TUTORIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ser tutora es ser un acompañante. • La tutoría es vivida como una dualidad: “me da tanta vida como me quita”. <p>C8. PERCEPCIÓN DE SU CAPACIDAD PARA USAR LAS CSE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se entremezcla la pasión y la vocación por la enseñanza con el agotamiento emocional que a veces supone.
<p>E1.T2d</p> <p>T2. En este centro las tutorías, en el tiempo que yo era tutora, era un poco extrañas, bueno todavía en Bachillerato siguen siendo así. No eras tutor de un aula, eras tutor de un nivel entero...entonces, yo tenía 90 familias. Y era una labor, muy dura, pero muy, muy bonita.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - En Bachillerato el tutor tiene a su cargo un nivel entero, lo que ronda las 90 familias. - Labor dura frente a bonita. Se reitera la dualidad entre la pasión y esfuerzo. 	<p>C9. CONCEPCIONES SOBRE LA ACCIÓN TUTORIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dualidad de la tutoría: requiere muchísimo es fuerza, pero a la vez es muy gratificante.
<p>E1.T2e</p> <p>T2. A mí cuando me dijeron que me tenía que dedicar al Departamento de Calidad y que tenía que dejar la tutoría lloré amargamente durante dos meses porque para mí era algo vital. [...] Y la verdad es que fue una labor muy hermosa, para mí si lo emocional no está tocado no hay aprendizaje posible. Yo siempre lo he intuido, pero desde que han avanzado las investigaciones de psicología y la neurociencia lo sabemos. Me gusta mucho contar que en aquella época uno tenía la sensación de ir</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La tutoría era algo vital en su qué hacer docente. - “Si lo emocional no está tocado no hay aprendizaje posible”. Explica cómo por bloqueos emocionales llegaban alumnos a Bachillerato en los que no se tenía esperanza, y con los que si en primer lugar no se gestionaban esos bloqueos no se podía aprender las asignaturas. 	<p>C9. CONCEPCIONES SOBRE LA ACCIÓN TUTORIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • La tutoría es algo vital en su qué hacer docente. <p>C3. VALORACIÓN DEL ASPECTO ACADÉMICO DE SUS ESTUDIANTES</p> <ul style="list-style-type: none"> • La obtención de buenos resultados por sus alumnos causa la sensación en el docente de “ir salvando niños por el camino”.

<p>salvando niños por el camino, había chavales que tenían bloqueos emocionales bestiales....mira... se me saltan las lágrimas... Llegaban chavales que estaban desahuciados académicamente, que habían pasado de mala manera, que venían con muchos conflictos de expresión... entonces, ni podían expresar ni verbalizar lo que ellos tenían dentro, ni tampoco se sentían capaces de asumir la carga del área. Y bueno, hemos ido salvando niños por el camino como buenamente podíamos. Muchos de esos niños o chavales pues hoy en día son amigos... No sé, te podría contar mil historias.</p>		
<p>E1.T2f T2. Yo trabajo mucho desde el tema de las inteligencias múltiples, entonces voy intentado un poco descubrir cuáles son los talentos naturales de la gente para enrolarles emocionalmente...Para mí, cada uno de ellos era el 100% de la promoción, [...] Y me la jugué muchas veces por ellos, y me respondían. Alguno me decepcionó, también tuve decepciones, para mí muy fuertes de mucha implicación emocional mía en alguien que no lo merecía...porque hay gente que te esfuerzas y al final no responde. Pero me quedo con la parte buena.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ella conoce y trabaja desde la perspectiva de la Inteligencias Múltiples. - Valora a cada alumno y alumna como si fuesen el 100%, mira por los intereses de sus estudiantes, incluso por encima de la opinión de sus compañeros de trabajo. - La relación con el alumnado se basa en una fuerte vinculación emocional, que ella espera que sea recíproca. 	<p>C2. VALORACIÓN DEL VÍNCULO CON EL ALUMNADO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mirar por los intereses del alumnado: incluso por encima de la programación didáctica o la opinión de otros docentes. • Valorar a cada alumnos cómo único y representante del 100€. • El tutor se implica mucho emocionalmente, lo que hay veces que causa decepciones.
<p>E1.T2g T2. Fíjate sí la relación fue intensa, en</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Vuelve a hacer hincapié en que la relación con el alumnado durante los 	<p>C9. CONCEPCIONES SOBRE LA ACCIÓN TUTORIAL</p>

<p>aquellos años, que el día que yo cumplí 40 años, me hicieron una fiesta sorpresa en mi casa con colaboración con mi marido en la que hubo 50 personas, y de las cuales 15 eran antiguos alumnos de 5 promociones diferentes. Yo he tenido una relación con ellos que no todo el mundo ha entendido, porque ha sido muy intensa, muy intensa, muy intensa...eran chavales ya de 18-19 años... Digamos que con los de la ESO hay establecer límites más claros. La verdad es que lo recuerdo, con mucho cariño pero es verdad que te quita mucha vida. Porque es verdad que quita mucha vida, que te implicas emocionalmente y te conviertes como en una especie de segunda madre...pero sí...reconozco que también he jugado y he manipulado emociones en el sentido positivo, para tirar de ellos.</p>	<p>años en que fue tutora en Bachillerato fue muy intensa.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Afirma que la tutoría “te quita mucha vida”. Se puede interpretar cómo, dada esa gran implicación emocional que comenta, en ocasiones le ha resultado complicado gestionar sus propias CSE para establecer un equilibrio emocional. - Se percibe con capacidad para gestionar las emociones de los demás, para dirigir hacia el aprendizaje de sus estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • La tutoría es vivida como una dualidad: “me da tanta vida como me quita”. <p>C8. PERCEPCIÓN DE SU CAPACIDAD PARA USAR LAS CSE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los docentes son conscientes que tienen capacidad para manipular las emociones del alumnado, en sentido positivo, para motivarles y lograr alcanzar los objetivos del curso. → Se percibe con capacidad para gestionar las emociones de los demás, para dirigir el aprendizaje de sus estudiantes. <p>C2. VALORACIÓN DEL VÍNCULO CON EL ALUMNADO</p> <ul style="list-style-type: none"> • La relación con el alumnado del que se es grupo de tutoría es muy intensa.
<p>E1.T2h</p> <p>Y. De tus palabras puedo sacar implicación emocional, tanto para lo positivo como para lo negativo, cómo hay ahí una gestión tuya de emociones constante... El plantearte, cómo actuar. De todo eso que estás diciendo tú, se entrevisté que hay un manejo muy profundo de unas CSE muy constantes.</p> <p>T4. Hay que tenerlas en cuenta, y te tienes que ir todos los días a casa... Llegó un momento en el que me tuve que plantar ante mí misma y decir: vamos a ver, estás respondiendo correos de padres a las 11</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Es consciente de la influencia de las CSE y las emociones en los entornos educativos. - Afirma que había veces que también se cuestionaba a sí misma. Esto implica una percepción de su capacidad para emplear las CSE en base a la reflexión. - Afirma que ella no recibió formación para ser tutora. Considera que todavía hoy no hay una formación a los docentes en el campo de la tutoría y las emociones. - 	<p>C8. PERCEPCIÓN DE SU CAPACIDAD PARA USAR LAS CSE</p> <ul style="list-style-type: none"> • El docente percibe que sus CSE y emociones influyen en el entorno educativo, en sus estudiantes y su aprendizaje. • Empleo de la reflexión. • Les cuesta un equilibrio emocional: para gestionar el grado de implicación. <p>C13. VALORACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE PARA LA ACCIÓN TUTORIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los docentes afirman que no hay una formación para ser tutor.

<p>de la noche. Yo había veces que también me cuestionaba a mí misma, porque vas un poco tanteando, tampoco nadie te ayuda excesivamente a esto. A mí nadie me formó para ser tutora, ni a ninguno de los tutores que estamos aquí. Te dan una especie de guía, con cuatro cosas que tiene que ver más con lo administrativo con lo emocional, pero no hay una formación a los docentes.</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Los docentes afirman que no recibieron una formación para ser tutor.
<p>E1.T2i T2. T4. Hablo mucho a mis alumnos, a los futuros profesores de Secundaria, de lo que se van a encontrar y constantemente les recuerdo que si la parte emocional está bloqueada no hay aprendizaje posible...es que nuestra responsabilidad es que ellos aprendan, y que aprendan todo, no solamente los contenidos, que quizá al final sea lo menos importante. Para mí era mucho más importante, que aprendieran a ser buenas personas, que aprendieran a ser honestos...</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Como profesora del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria incide en la importante del aspecto emocional para el aprendizaje del alumnado. Con esto no sólo se ve reflejada la relación entre emociones-aprendizaje, sino la importancia de la formación de los futuros docentes en el plano emocional. - 	<p>C11. RELACIÓN ENTRE LAS EMOCIONES Y EL APRENDIZAJE DEL ALUMNADO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para que un alumno aprenda, es preciso que disponga de un bienestar emocional.
<p>E1.T2j T2. En mi caso, yo tampoco tenía horas asignadas para la tutoría, eso es más común en la ESO, pero en el Bachillerato no lo tienen como tal. Pero era una labor diaria, de pasillos, de un apretón en un hombro cuando veía que se venían abajo, de un golpecito, un guiño, era una labor constante...</p>	<ul style="list-style-type: none"> - En Bachillerato no hay horas asignadas para la tutoría. - Para ella la tutoría era una labor constante que se extendía situaciones fuera del aula (pasillos). - Emplea las CSE a través del manejo de la comunicación no verbal con el alumnado (apretón en un hombro, golpecito, un guiño...). 	<p>C4. SITUACIONES DE ACCIÓN TUTORIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las situaciones de acción tutorial se extienden más allá de la hora de Tutoría: es una labor constante y diaria que también se da en pasillos, con cualquier guiño, apretón en el hombro... <p>C5. PLANIFICACIÓN DE LA HORA DE TUTORÍA DENTRO DEL HORARIO ESCOLAR</p>

		<ul style="list-style-type: none"> • Horario de Tutorial: en bachillerato no hay horas asignadas para la tutoría. <p>C7. MANEJO DE CSE EN CONTEXTOS DE ACCIÓN TUTORIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Emplea las CSE a través del manejo de la comunicación no verbal con el alumnado (apretón en un hombro, golpecito, un guiño...).
<p>E1.T2k</p> <p>T2. Había algunas emociones, que realmente eran muy tóxicas: cuando te enfadas y te preguntabas: ¿Por qué no quiere este chaval darse cuenta de que está echando su futuro por la borda? Yo me enfadaba y también tenía que gestionar ese enfado. Tenía que decirme a mí misma: cuidado, si a él no le importa, por mucho que a ti te importe, nunca vas a conseguir que a esta persona le importe... entonces, tranquilízate, plantéate que hasta aquí ha llegado tu papel.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Empleo de CSE para gestionar las emociones en contextos de acción tutorial: identificación de las propias emociones y capacidad para gestionarlas y encaminarse hacia un equilibrio emocional. 	<p>C8. PERCEPCIÓN DE SU CAPACIDAD PARA USAR LAS CSE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conciencia sobre la necesidad de gestionar emociones negativas para encaminarse hacia un equilibrio emocional ajustado a la situación.
<p>E1.T2l</p> <p>T2. Lo que también sentía es que el adolescente dialoga poco con el padre o con la madre. Y te buscan mucho, en la figura del profesor un referente adulto alguien que les guíe en un comportamiento... Nos miran mucho, somos espejo de comportamiento y aprenden mucho más de nosotros de cómo nos comportamos en una clase de cómo entramos con una sonrisa. Luego te lo recuerdan con los años, anécdotas que</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Influencia del comportamiento de los docentes en el alumnado. El alumnado ve como el docente es un referente de comportamiento. - Cómo el vínculo con el alumnado permanece a lo largo de los años. Esto también lo dice la T1 y el T3 	<p>C2. VALORACIÓN DEL VÍNCULO CON EL ALUMNADO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Influencia del comportamiento de los docentes en el alumnado. El alumnado ve como el docente es un referente de comportamiento. • El vínculo emocional con el alumnado permanece a lo largo de los años.

<p>les cuentas y tú dices: ¿Cómo te puedes acordar de eso?</p>		
<p>E1.T2m</p> <p>T4. Aprendí buscando modelos, aquí por ejemplo dos o tres referentes, viendo y entendiendo con el tiempo que había que utilizar estrategias de tira y afloja. Intentando plantearme que cada una de mis clases les tocara en la víscera. [...] Luego, aprendiendo desde mis propios errores y luego, partiendo de una base. Yo siempre he sido una educadora reflexiva, como decía John Dewey, todos los días me iba a casa planteándome preguntas. Y luego, escuchando mucho.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Formación continua, al inicio de su experiencia como docente, buscando modelos y referentes en otros profesores “veteranos”. - CSE que emplea: escucha activa, reflexión, aprendizaje en base a la experiencia. - 	<p>C6. VALORACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN EMOCIONAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Parte de la formación se adquiere a través de la búsqueda de otros profesores con mayor experiencia para tomarlos como modelos y referentes. <p>C7. MANEJO DE CSE EN CONTEXTOS DE ACCIÓN TUTORIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estrategias y habilidades: escucha activa, reflexión constante y aprendizaje en base a la experiencia.
<p>E1.T2i</p> <p>T2. Luego, ser muy llana con la gente, en la Universidad tengo una relación razonablemente fluida con los alumnos porque nunca he pensado que la autoridad se ejerza desde la tarima, desde el estrado o desde detrás de la mesa. Para mí la autoridad tiene que ver con que te miren y piensen: esta persona está trabajando como la primera, está tirando del carro como la primera... Y esa es la autoridad, el respeto que tienen porque haces tu labor, decentemente bien, o por lo menos lo intentas. [...] Ahora mismo, me siento después de 11 años aquí, pues al comienzo de lo que yo veía en otros profesores yo vi de modelo. Empiezas a sentirte, tú, más segura de lo que estás</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Para ella, la autoridad se basa en el respeto porque el alumnado percibe su labor, esfuerzo e interés como docente. - Sentimiento de “seguridad en sí misma” ha crecido con la experiencia profesional. 	<p>C2. VALORACIÓN DEL VÍNCULO CON EL ALUMNADO</p> <ul style="list-style-type: none"> • La autoridad del profesorado se basa en el respeto que el alumnado tiene hacia la labor del docente. <p>C6. VALORACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN EMOCIONAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • El sentimiento de “seguridad en uno mismo” llega con la experiencia.

<p>haciendo y tiene más criterio. Al principio era... dar palos de ciego todo el rato. Era un poquito angustioso. Ahora ya tengo mucho más claro muchas cosas.</p>		
--	--	--

E2.T2 → ENCUENTRO 2 CON LA TUTORA 2

ENCUENTRO 2 CON LA TUTORA 2 (E2.T2)		FECHA: 12/03/2015
OBSERVABLES	COMENTARIOS	ANÁLISIS
<p>E2.T2a T2. Cuando yo accedí a la carrera docente. Mi formación en IE era, no voy a decir que nula, pero prácticamente inexistente. Yo accedí a la Educación Secundaria con el CAP. Y los contenidos tenían que ver con la metodología didáctica, pero poco la gestión emocional. Entrabas a torear como buenamente podías, sin prácticamente formación. En la carrera, nula, porque además yo soy filóloga...</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Los contenidos que se impartían en el CAP no guardaban casi relación con la gestión emocional. - Al inicio de su carrera docente su formación era prácticamente inexistente. - El profesorado de secundaria, al acceder desde carrera no vinculadas directamente con la educación no reciben una formación inicial relacionas con el mundo emocional. 	<p>C6. VALORACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN EMOCIONAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formación inicial: los contenidos que se impartían en el CAP no tenían casi relación con la IE, por lo que al iniciar la carrera docente el profesorado de ES no dispone de formación en este aspecto.
<p>E2.T2b T2. Cuando empecé mi labor, me di cuenta en seguida, muy pronto, de todas mis carencias. Lo primero que me preocupaba, y yo creo que es típico en los docentes novatos, era la gestión del conflicto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sus palabras indican su implicación en la educación más allá de la transmisión de conocimientos, así como su capacidad de reflexión y autocrítica. - La gestión del conflicto es un aspecto que preocupa a los docentes novatos 	<p>C8. PERCEPCIÓN DE SU CAPACIDAD PARA USAR LAS CSE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los docentes con experiencia, hoy son conscientes de que en su momento no tenían la adecuada formación. • La gestión del conflicto es un aspecto que preocupa a los docentes novatos (esto se ha visto reflejado también en los encuentros y comentarios de la T1, que lleva pocos años ejerciendo como

		docente en Educación Secundaria, y el T3).
<p>E2.T2c</p> <p>T2. La formación ha sido autodidacta, y ha sido una formación basada en la reflexión, y luego de escucha activa: qué necesitaban, qué querían. Y luego he leído mucho, mucho por mi cuenta. También he ido leyendo foros... Y luego, también es verdad que como madre he ido aprendiendo mucho. Pero mi formación básicamente ha sido autodidacta.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Su formación permanente ha sido autodidacta y basada en la reflexión (También lo dice el T3) - Da importancia a la escucha activa, a ver qué necesitan los alumnos, qué quieren (También lo dice el T3). - Ve que su experiencia personal como madre le ha ayudado en su formación profesional. 	<p>C6. VALORACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN EMOCIONAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formación permanente: principalmente autodidacta y basada en la reflexión. (TB T3). <p>C11. CSE QUE LOS TUTORES EMPLEAN EN SU QUÉ HACER COTIDIANO.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La escucha activa se emplea como estrategia para saber qué necesita el alumnado.
<p>E2.T2d</p> <p>T2. Hará unos años llegué al marco de las Inteligencias Múltiples de Gardner, empecé a ver maneras de trabajarlas. [...] Luego, me hice cargo del Dto. de Calidad... y con lo que ya había aprendido consideraba que era suficiente para ejercer un cargo ya como mera docente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Interés por otras perspectivas de abordar la inteligencia y por tanto la enseñanza-aprendizaje. - Dejó de tener asignado un grupo de tutoría al hacerse cargo del Dto. De calidad del Centro. A través de él introdujo las IM como metodología en las aulas. 	<p>C6. VALORACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN EMOCIONAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formación en inteligencias múltiples.
<p>E2.T2e</p> <p>T2. Y, sinceramente, como profesional también universitaria en el Máster de Formación de Secundaria, creo que es el gran caballo de batalla. No se forma bien al docente en IE, ni para gestionar sus propios conflictos, ni para gestionar los conflictos, ni las preocupaciones...o para hacer crecer emocionalmente a los alumnos. Hay un desconocimiento total, el docente que entra a trabajar, no tiene ni idea de cómo funciona el cerebro</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Como docente en el Máster de Formación del Profesorado de ES considera que no se forma al futuro docente de ES en IE, que ha una mucho desconocimiento y carencia muy grande sobre el mundo de las emociones y el cerebro emocional. 	<p>C6. VALORACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN EMOCIONAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nivel de formación: los tutores consideran que, desde le formación inicial, no se forma bien al docente en IE ni se desarrollan sus CSE.

<p>emocional, no tiene ni idea de que los chicos que tienen miedo están bloqueados ante el aprendizaje... Hay un montón de cosas que se desconocen. Y yo creo que hay una carencia muy grande que hay que cumplir.</p>		
<p>E2.T2f Y. ¿Cómo te sientes tú ahora mismo, después de todo este bagaje, cómo es esa gestión emocional?</p> <p>T2. Yo ahora mismo me siento mucho más segura. Sé que cuando entro en el aula soy consciente de cómo están mis emociones. Soy consciente cuando salgo, de si he dado una buena clase que ha enganchado al alumno y por tanto ha llegado al aprendizaje, porque soy capaz de medir bien en qué estado emocional estoy. Eso a veces genera un poco de culpa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Afirma que tras la experiencia profesional y formación se siente mucho más segura (el tema de la seguridad también lo comentan T1, T3 y T4). - Expresa que es consciente de sus emociones, de su estado emocional antes y después de la clase, y de las emociones causadas en los alumnos. 	<p>C8. PERCEPCIÓN DE SU CAPACIDAD PARA USAR LAS CSE</p> <ul style="list-style-type: none"> • La experiencia profesional aporta formación y seguridad en uno mismo. • Conciencia emocional: el ser conscientes de su estado emocional y valorar que no se ha tenido un equilibrio emocional puede causar emociones negativas en el docente (sentimiento de culpa).
<p>E2.T2g T2. Pero ahora, observo a mi alrededor, que el gran problema es que por no gestionar el docente emocionalmente lo que está viviendo y por desconocimiento de qué es lo que está pasando en la mente y en el alma de sus alumnos, entra en contra del alumno porque se sienten muy a la defensiva. Sienten que el alumno se ríe de ellos, no les respeta... Y yo creo que tiene más que ver con el desconocimiento de lo que</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A través de estas palabras se observa que T2 opina que hay una falta de competencias en IE en los docentes. 	<p>C6. VALORACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN EMOCIONAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • El desconocimiento sobre CSE hace que el docente no sepa gestionar sus emociones, ni sepa identificar las emociones de sus alumnos, lo que puede llevar situaciones conflictivas entre ambos.

<p>está pasando ahí en su cabeza, que con la realidad.</p>		
<p>E2.T2h T2. Y cuando es en un gesto que puede parecer fuera de lugar [...] nunca asumo emocionalmente que es contra mí y eso ayuda muchísimo; porque entonces todo fluye: estás generando un ambiente emocional muy nutritivo, porque ellos se sienten aceptados, no sienten que el profesor ha marcado una barrera...A ver yo marco una barrera [...] pero no hay una barrera a nivel emocional, ellos sienten que para mí son importantes, y yo siento que en su vida soy una parte importante pero que a lo mejor ellos, ni con conscientes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - En la relación con su alumnado marca límites pero no a nivel emocional. Considera que hay una importancia bidireccional el uno hacia el otro. - Valora importante no sentirse juzgada por el alumnado ni sentir que son el "enemigo". - 	<p>C2. VALORACIÓN DEL VÍNCULO CON EL ALUMNADO</p> <ul style="list-style-type: none"> • En la relación con el alumnado ha de haber límites, pero no a niveles emocionales, para poder transmitirles que son importantes para los docentes. <p>C7. MANEJO DE CSE EN CONTEXTOS DE ACCIÓN TUTORIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Disponer de recursos emocionales para interpretar las reacciones de sus alumnos favorece que el no sentirse juzgado.
<p>E2.T2i T2. Yo sé que sí soy importante en sus vidas, porque somos modelos de comportamiento. Si tú entras en un aula de buen humor, si tú relativizas, si tú estás calmado, si tú te apasionas por lo que tú estás enseñando...eso es una influencia muy positiva para ellos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Afirma que el docente es un modelo de comportamiento (también lo dice T3). - Las emociones positivas influyen en la dinámica y aprendizaje del alumnado. 	<p>C2. VALORACIÓN DEL VÍNCULO CON EL ALUMNADO</p> <ul style="list-style-type: none"> • El docente es un modelo de comportamiento para el alumnado. <p>C11. RELACIÓN ENTRE LAS EMOCIONES Y EL APRENDIZAJE DEL ALUMNADO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las emociones positivas del docente influyen en el aprendizaje del alumnado.
<p>E2.T2j T2. En alguna ocasión es verdad que podemos jugar con el manejo de las emociones sobre todo cuando tienes que gestionar un conflicto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - De nuevo se repite el tema de la gestión de los conflictos (T1 y T3 también hacen referencia). - Comenta que en ocasiones se hace uso del manejo de las emociones para lograr un fin (también lo dice T3). 	<p>C7. MANEJO DE CSE EN CONTEXTOS DE ACCIÓN TUTORIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • En ocasiones se manipula, a través de las emociones, al alumnado para conseguir un fin positivo.

<p>E2.T2k</p> <p>T2. La gestión emocional es preguntarme a diario: estoy que estoy haciendo, ¿tiene sentido, estoy trabajando más allá del mero conocimiento que pueda transmitir, les engancha emocionalmente la manera en que les estoy enseñando? [...] también es relativizar, relativizar...Porque es un ambiente que si eres vocacional te absorbe. Tienes que aceptar que no son tus hijos, que te tienen que preocupar pero no son tus hijos.... Eso me ha costado, quizá eso es lo que más me ha costado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Para ella la gestión emociones la emplea diariamente, valorando que para que aprendan algo no solo sirve con la transmisión del conocimiento sino con que les “enganche emocionalmente”. (también lo dice el T3 y T4). - Además vuelve a insistir que en la educación, si eres vocacional, te absorbe y que eso es lo que más le ha costado gestionar (también lo dice el T3 → sobreimplicación Vs. indiferencia). 	<p>C7. MANEJO DE CSE EN CONTEXTOS DE ACCIÓN TUTORIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • CSE que emplea: gestión emocional a diario a través de la reflexión. • Necesidad de controlar el grado de implicación y vocación, llevar la vocación con equilibrio (sobreimplicación Vs. indiferencia).
<p>E2.T2l</p> <p>Y. Vamos a intentar extraer algunas emociones o recursos emocionales que usas.</p> <p>T2. El buen humor. El estar de buen humor, para mí [...] para mí es fundamental. Y después de eso la reflexión, pero lo primero el buen humor. Cuando se me distraen los chavales en clase, en vez de darles una voz tengo varios códigos.</p> <p>Para mí el buen humor es fundamental, por eso el día que yo tengo un problema y estoy de mal humor y no he conseguido colgar mi enfado a la puerta del aula, luego me siento mal. Entonces creo que lo que tengo que aprender a gestionar mejor es la culpa que me produce el no haber estado al 100%.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Para ella los principales recursos emocionales que emplea son: el buen humor y la reflexión. - Habla del empleo de señales y códigos en vez de dar una voz (esto se pudo ver en las observaciones). - Además expone que cuando no está al 100% se siente mal y aparece un sentimiento de culpa. Este sentimiento afirma que tiene que aprender a gestionarlo. 	<p>C7. MANEJO DE CSE EN CONTEXTOS DE ACCIÓN TUTORIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recursos y habilidades emocionales que emplean los docentes: el buen humor y la reflexión, la comunicación no verbal (uso de señales y códigos en vez que la voz). <p>C8. PERCEPCIÓN DE SU CAPACIDAD PARA USAR LAS CSE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es consciente de sus emociones. Tiene sensaciones negativas el día que no ha sabido gestionar su enfado para no traerlo al aula. • Limitaciones emocionales: aprender a gestionar el sentimiento de culpa.

E3.T2 → ENCuentRO 3 CON LA TUTORA 2

ENCuentRO 3 CON LA TUTORA 2 (E3.T2)		FECHA: 05/03/2015
OBSERVABLES	COMENTARIOS	ANÁLISIS
<p>E3.T2a</p> <p>T2. Creo que el punto de partida es ser consciente de cuáles son tus limitaciones a nivel emocional. Cuando uno empieza a ser un buen tutor, por lo menos, tiene conciencia de cuáles son sus limitaciones.</p>	<p>- Afirma que un docente empieza a ser buen tutor cuando es consciente sus limitaciones a nivel emocional.</p>	<p>C8. PERCEPCIÓN DE SU CAPACIDAD PARA USAR LAS CSE</p> <ul style="list-style-type: none"> • La conciencia de las emociones es el primer paso para ser un buen tutor.
<p>E3.T2b</p> <p>T2. El buen humor es lo que me hace compensar la culpa que para mí es una de mis limitaciones a nivel emocional.</p>	<p>- Es consciente de sus puntos fuertes y sus limitaciones a nivel emocional. Y sabe cómo gestionarlos para actuar dentro de un equilibrio.</p>	<p>C7. MANEJO DE CSE EN CONTEXTOS DE ACCIÓN TUTORIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • El docente es consciente de sus puntos fuertes y sus limitaciones a nivel emocional: empleo del humor para compensar la culpa.
<p>E3.T2c</p> <p>T2. Yo creo que es algo que tiene que ver con la vocación profunda... un docente cuanto más vocación, más siente que tiene cuidar y ser responsable del alumno. Yo no sé muy bien cómo evitarlo, porque van de la mano: soy muy vocacional, me encanta estar con ellos, me apasiona lo que hago pero a la vez eso puede generar que me sobrecargo en muchas ocasiones. [...]Para</p>	<p>- Dualidad entre vocación y sobrecarga (también lo dice el T3).</p>	<p>C9. CONCEPCIONES SOBRE LA ACCIÓN TUTORIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Necesidad de controlar el grado de implicación y vocación, llevar la vocación con equilibrio (sobreimplicación Vs. indiferencia).

<p>mí es la emoción [la culpa] más difícil y nadie me ha entrenado a luchar con ella.</p>		
<p>E3.T2d Y. ¿Qué es para ti la tutoría? T2. Para mí la tutoría es acompañar en cuatro factores: evidentemente a nivel académico, pero para mí no es el que más pesa; a nivel social, enseñarles a convivir; a nivel personal y también a nivel de orientación profesional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Para ella la tutoría es acompañar a nivel académico, social, personal y profesional. 	<p>C10. CONSIDERACIONES SOBRE EL SER TUTOR</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ser tutor es acompañar al alumnado en cuatro factores que engloban la totalidad de la persona.
<p>E3.T2e Y. ¿Qué significa para ti ser tutora? T2. Ser tutor es una responsabilidad maravillosa. Me ha traído muchos quebraderos de cabeza porque, sobre todo al principio, no sabía dónde estaban los límites de tu labor y la del orientador. Para mí ha sido tremendamente importante. Pero me parece una labor complicada y, sin embargo, muy necesaria [...] yo no he sentido que...que se forme a los tutores para la labor que luego la sociedad les pide. Luego hay gente que la tutoría se la toma como ser un mero coordinador, justifico las faltas, algo de intermediador entre profesores y familias.... pero para mí no era eso.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Para ella ser tutor es una responsabilidad maravillosa, muy necesaria pero a la vez complicada, sobre todo al principio. Piensa que no se forma a los tutores para la sociedad en la que vivimos. - Ser tutor holísticamente, frente a ser tutor como coordinador. 	<p>C9. CONCEPCIONES SOBRE LA ACCIÓN TUTORIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ser tutor es una gran responsabilidad.
<p>E3.T2f T2. También he tenido alumnos de los que no he sido tutora, con los que desde un buen enganche desde la asignatura es posible.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Es posible ser tutora más allá del grupo-clase asignado. 	<p>C9. CONCEPCIONES SOBRE LA ACCIÓN TUTORIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • La tutoría entendida en sentido amplio: es posible actuar como tutor aunque el alumnado no sea de tu grupo de Tutoría.
<p>E3.T2g</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Le afectó dejar la tutoría. 	<p>C9. CONCEPCIONES SOBRE LA ACCIÓN</p>

<p>T2. De los años que he estado aquí yo no la cambiaría por nada. Sufrí mucho cuando me dijeron que tenía que dedicarme a un tema más burocrático. Ahí lo pasé fatal. Pero a lo mejor también necesitaba poner una distancia....Ahora bien, lo echo de menos.</p>		<p>TUTORIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • La tutoría conlleva mucha implicación emocional.
<p>E3.T2h</p> <p>T2. Yo me doy cuenta de que hay chavales que buscan un segundo tutor o una segunda tutora que les resulte más cercana. E incluso cuando pasan de curso. Y yo en general [...] voy a estar ahí para responderle porque es mi vocación. Porque entiendo que el profesor tiene que ser siempre tutor.</p>	<p>- Aunque un alumno no pertenezca al grupo asignado como tutoría, el profesor tiene que ser siempre tutor.</p>	<p>C9. CONCEPCIONES SOBRE LA ACCIÓN TUTORIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • La tutoría entendida en sentido amplio: es posible actuar como tutor aunque el alumnado no sea de tu grupo de Tutoría.
<p>E3.T2i</p> <p>T2. Y muchas horas de observación, eso también es ser un buen tutor, aprender a observar, y no es fácil.</p>	<p>- La observación como aspecto importante para ser un buen tutor (también los dicen T3 y T4).</p>	<p>C7. MANEJO DE CSE EN CONTEXTOS DE ACCIÓN TUTORIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Empleo del observación en el la acción tutorial.
<p>E3.T2j</p> <p>T2. Me han ayudado mucho estas conversaciones a sacar algunos tabús que tenía, algunos miedos sobre el pasado y las decisiones que tomé. Me ha ayudado a darme cuenta cómo soy, y cómo me gusta ser y llevar la educación.</p>	<p>- Para ella reflexionar y conversar sobre sus CSE y su actuación como docente, le ha ayudado mucho a comprenderse mejor.</p>	<p>C8. PERCEPCIÓN DE SU CAPACIDAD PARA USAR LAS CSE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conversar y reflexionar sobre las CSE ayuda a conocerse mejor como docente.

E1.T3 → ENCUENTRO 1 CON EL TUTOR 3

ENCUENTRO 1 CON EL TUTOR 3 (E1.T3)	FECHA: 18/03/2015
---	--------------------------

OBSERVABLES	COMENTARIOS	ANÁLISIS
<p>E1.T3a</p> <p>T3. Yo llegué aquí en el año 2000. [...] Empecé dando una extraescolar de diseño gráfico. [...] Vas descubriendo como muchas de las capacidades que has ido adquiriendo a lo largo de tu vida en otros ámbitos te sirven para aplicarlo a la docencia; el problema estaba saber con qué alumno aplicar cada una de las experiencias. Pero a la vez ese era el reto y lo que me entusiasmaba: descubrir qué necesitaba cada uno para tirar para adelante. Con lo cual, me enamoré del tema de la docencia y surgió la oportunidad de dar Tecnología... [...] A los dos años ya me hicieron tutor, en el año 2002. Con lo cual un reto mucho mayor para mí, eras tutor de todo el curso, de 90 alumnos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 15 años de experiencia docente. - Expresa que tiene vocación. - Un aspecto que le entusiasma de la docencia es descubrir qué necesita cada alumno (esto muestra reflexión y observación, lo dirá más adelante) - Tutor en 2002. Grupo de 90 alumnos, en bachillerato (6 años como tutor). - 	<p>C1. EXPERIENCIA DOCENTE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Experiencia profesional como docente de ES amplia, más de 15 años como docente y mínimo 5 años siendo tutor o tutora con un grupo-clase asignado.
<p>E1.T3b</p> <p>T3. Cuando yo llegué era el joven del Colegio, entonces tome como referencia a los profesores que llevaban más años y comencé a imitarles, aprendiendo de ellos la esencia. [...] Pero sobre todo era imitar un patrón que me habían dado los antiguos profesores del colegio; y empecé a descubrir que lo más efectivo era provocar esa necesidad de aprendizaje por imitación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tanto para sus alumnos como para sí mismo valora el aprendizaje por imitación. 	<p>VALORACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN EMOCIONAL Y ACCIÓN TUTORIAL (VFD)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tomar como referencia a profesores con más experiencia para formarse.
<p>E1.T3c</p> <p>T3. La primera reflexión que hice ante la</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cita de nuevo el empleo de la reflexión. 	<p>C7. MANEJO DE CSE EN CONTEXTOS DE ACCIÓN TUTORIAL</p>

<p>primera duda fue: si yo no sé cómo actuar voy a recordar como actuaban mis profesores y mis padres conmigo cuando yo tenía esta edad. En principio un error, porque claro, mis 14 años no son los mismos 14 años actuales...pero bueno, me valió.</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Empleo de la reflexión para tomar decisiones.
<p>E1.T3d T3. Fueron pasando los años, para mí era muy duro...otra frase típica es: el colegio, para mí, era la droga que me quita la vida a la vez que me la da porque yo me dejaba la vida aquí, empezó a desaparecer mi vida privada, que eso yo a veces lo digo con un poco de pena; y el sentido de mi vida empezó a ser el colegio.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Como en la T2 se la dificultad de mantener un equilibrio entre vocación Vs. Implicación. - 	<p>C7. MANEJO DE CSE EN CONTEXTOS DE ACCIÓN TUTORIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Falta de equilibrio personal cuando el docente se implica demasiado, absorbiéndole parte de su vida personal.
<p>E1.T3e T3. Yo creo que el profesor es un manipulador legal, yo creo que el docente tiene que manipular la mente de sus alumnos, suena extraño...pero es dirigir y encaminarlos en tu línea.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cita la capacidad del docente para manipular al alumnado para dirigir y encaminarles (algo similar comenta T2). 	<p>C7. MANEJO DE CSE EN CONTEXTOS DE ACCIÓN TUTORIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los docentes emplean sus CSE para para dirigir el aprendizaje de sus estudiantes.
<p>E1.T3f T2. En el 2008, me propusieron llevar la dirección de Nuevas Tecnologías. A ver, no me puedo arrepentir nunca de nada de lo que he hecho, pero creo que fue un error, porque supuso tener que abandonar la tutoría. Si en algún momento hay un pico en mi vida laboral en este centro es ese: yo estaba en lo más alto en se momento, a todos los niveles. Cogí ese puesto, abandoné la tutoría y de repente yo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cambia el puesto de docente-tutor por docente y un cargo más administrativo. (Igual que T2) - Ese cambio fue algo que le afectó emocionalmente (Igual que T2) 	<p>C9. CONCEPCIONES SOBRE LA ACCIÓN TUTORIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nivel de implicación: para los docentes que se implican mucho emocionalmente en la acción tutorial cuando dejan el cargo, se produce una bajada en su bienestar personal.

<p>empecé a bajar, el sentido de estar aquí se había perdido. Ahí duré un año.</p>		
<p>E1.T3g T3. Pedí dos años de excedencia y volví. Y justo cuando volví me ofrecieron otra vez ser tutor; pero claro, ya te estoy hablando del 2012. Yo me encontré un colegio desconocido, una gestión desconocida, unos padres y alumnos desconocidos...Unos alumnos que ya no cogían mi ironía, ni mi sentido del humor; es decir, las herramientas que yo había utilizado hasta cuatro años atrás, de repente no me valían. Ya no éramos tutores de tres grupos, sino un tutor por cada grupo. Ya la tutoría se convertía en una gestión empresarial, ya no era personal. Ya no podría trabajar como yo trabajaba que era con el grueso del grupo y veía las necesidades de cada uno.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se ve la importancia de la relación con el alumnado basado en aspectos socioemocionales y la importancia que les da. - Se dio cuenta que sus herramientas anteriores ya no le servían. - Veía el cambio en la concepción de la tutoría. 	<p>C2. VALORACIÓN DEL VÍNCULO CON EL ALUMNADO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un buen vínculo socioemocional con el alumnado es importante para el bienestar docente. <p>C9. CONCEPCIONES SOBRE LA ACCIÓN TUTORIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para él la tutoría es una gestión personal, que implica trabajar con el grueso del grupo y ver las necesidades de cada uno.
<p>E1.T3h T3. A través de una anécdota con un alumno [...] descubrí y empecé a investigar sobre el tema de las inteligencias múltiples, desarrollé mucho más los recursos didácticos, dedicando 10 minutos a actividades diversas. A los pocos meses vi que todos los estudiantes me rendían más y que todos aprobaban. Eso a mí me dio mucha relajación, mucha tranquilidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se adentra en el mundo de las IM, observa un cambio en el rendimiento de los estudiantes. 	<p>C3. VALORACIÓN DEL ASPECTO ACADÉMICO DE SUS ESTUDIANTES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los buenos resultados de los estudiantes causan bienestar emocional en los docentes.

<p>E1.T3i</p> <p>T3. Una cosa que me daba mucha pena que era haber perdido la tutoría, de repente me he dado cuenta de que yo soy tutor, de cada una de mis clases. Y no solo soy tutor de un curso, soy tutor de 1º A, 1ºB, 1ºC, 2ºA... Y bueno, pues lo llevo ahí como un secreto que me satisface mucho.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se vuelve a manifestar el valor que tenía la tutoría para él. - Ha descubierto que él es tutor siempre. Dice que lo lleva en secreto → Aquí se ve esa controversia entre el deseo docente de ser tutor aunque no tenga grupo asignado Vs los recelos que hay por pensar en una invasión de las función de los “tutores oficiales”. 	<p>C9. CONCEPCIONES SOBRE LA ACCIÓN TUTORIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se siente tutor en cada una de sus clases, aunque no tiene grupo asignado de tutoría.
<p>E1.T3j</p> <p>T3. La esencia, es el trato personal con mi alumno, el trato personal con mi aula y a veces, casi siempre, poner por encima los intereses personales y humanos de mis alumnos y los míos por encima de la programación y de la asignatura que dé. La base que tienen que aglutinar todas las asignaturas, es esa que te cuento: la relación, el descubrir cómo cada uno, tan ridículo como en vez decirle a una alumna que venga enfadada "en mi clase cambia la cara" decirle "a ver qué sonrisa más bonita tiene, qué guapa estás"....ya la tienes en tu lado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Importancia al trato personal con el alumnado, con su aula, por encima de los contenidos. 	<p>VALORACIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL ALUMNADO (VPEA)</p> <ul style="list-style-type: none"> • La importancia de lo personal por encima de lo académico.
<p>E1.T3k</p> <p>T3. La mayoría de las veces, la intuición y la empatía, es básica... tener a una clase enfrente es lo peor que le puede pasar a un docente, hay que tenerlos de tu lado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - T2 también comentaba el hecho de tener al alumnado de su lado. 	<p>C7. MANEJO DE CSE EN CONTEXTOS DE ACCIÓN TUTORIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • CSE que emplean: intuición y empatía.
<p>E1.T3l</p> <p>T3. Yo creo que este el trabajo es como ser actor, tienes la oportunidad de dar lo mejor de ti...tienes un público fiel que</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Vuelve a incidir en el aspecto básico de la relación con el otro. 	<p>C2. VALORACIÓN DEL VÍNCULO CON EL ALUMNADO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tener en cuenta que ser docente es tratar con humanos.

<p>cambia cada hora. Es tratar con humanos.</p>		
<p>E1.T3m T3. A lo largo del día tienes muchas vidas que te influyen en cada momento. Y claro yo digo: cierro la puerta de mi clase y todo lo demás se queda fuera. [...] Tengo que hacer la gestión. No tengo ningún derecho a vomitarles mi vida a los alumnos. [...] Eso creo que también es muy importante. Y que tu personalidad, por eso no todo el mundo vale para esto, se ve reflejada. Por eso creo que esto es una vocación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Gestión de las emociones y evitar que afecten a tu aula (T2). - Tu personalidad se ve reflejada (similar a la idea: somos modelos de comportamiento). - 	<p>C7. MANEJO DE CSE EN CONTEXTOS DE ACCIÓN TUTORIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • El docente valora importante saber gestionar las emociones propias para dejarlas fuera del aula.
<p>E1.T3n T3. Durante la clase tienes que ser mucho más rápido porque tienes 29 más y te acabas de cabrear con este, porque los niños te cabrean, y el que diga que no le cae mal un alumno miente. Pero claro, tú eso lo tienes que gestionar. Eso es muy fuerte. [...] Claro, con esa manía que le tienes al niño de no prestarle atención, porque otros te caen mejor, resulta que al que no le estás prestando atención estás desviando su futuro. Yo soy muy emocional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Gestión emocional en clase ante las respuestas de los alumnos. Y cómo las emociones afectan a cómo ves al alumnado. 	<p>C7. MANEJO DE CSE EN CONTEXTOS DE ACCIÓN TUTORIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • El docente es consciente de que necesita gestionar las respuestas de cada alumno.
<p>E1.T3ñ T3. La mayoría de las veces, mi formación ha sido por intuición. Yo veo, me provoca una reacción, esa reacción la trabajo, la sigo observando y al final descubro que era la primera impresión y tiro por ahí. Por</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Su formación ha sido autodidacta. - Comenta que la formación debe partir del que quiere aprender (esto se ve reflejado en varios autores). - Se considera muy autoexigente, ve las cosas como un reto y en extremos. 	<p>C6. VALORACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN EMOCIONAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formación permanente: cursos del centro, pero principalmente autodidacta. <p>PERSPECTIVAS SOBRE LA FUNCIÓN</p>

<p>supuesto el colegio nos ha ido formando en cursillos, teóricos, de las inteligencias múltiples. Y luego yo también soy muy curioso para todo. Siempre he sido autodidacta [...]. Creo que la formación, a parte de la impuesta que es de agradecer, creo que debe partir del que quiere aprender. Soy muy enemigo de mismo en un momento dado, muy autoexigente... Las cosas que las puedo hacer por placer a veces las hago como un reto y me parecen un sacrificio... siempre estoy en esa dicotomía del amor/odio, muerte/vida, del trabajo me mata pero me da fuerzas... He buscado infinidad de recursos. Yo no puedo parar, entonces mucho de autodidacta y bastante de formación, porque este colegio en materia de formación no escatima.</p>		<p>TUTORIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sentimientos dicotómicos que acompañan a la función tutorial: amor/odio...
<p>E1.T3o</p> <p>T3. Luego la observación, vivo por los ojos. Y la acción-reacción. Ante un estímulo, tu reacción y para eso hay que ser muy rápido. Yo le pongo mucha pasión y ante varios que veo que no me están escuchando les digo que me están faltando al respeto y les pongo cara de perro, pero luego me giro al resto y con una sonrisa les digo que continuamos...Y esa dinámica hace que los niños les tenga vivos. Porque no hay nada que un adolescente vivo...te lleva la clase.</p>	<p>- Emplea la observación y lo que el denomina la “acción-reacción”: actuar con rapidez, mostrando una emoción a un alumno y a otro, otra diferente según su comportamiento.</p>	<p>C7. MANEJO DE CSE EN CONTEXTOS DE ACCIÓN TUTORIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Empleo de la observación en el aula.
<p>E1.T3p</p>	<p>- Cambios emocionales constantes.</p>	<p>C7. MANEJO DE CSE EN CONTEXTOS DE</p>

<p>T3. Cada 5 minutos cada 10 segundos tienes que cambiar de registro. Entonces la emoción yo la adapto en todo momento y a toda hora y cada vez que me lo pide cualquier alumno o grupo.</p>		<p>ACCIÓN TUTORIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hay consciencia sobre sus emociones y las ajusta según las necesidades del alumnado.
<p>E1.T3q</p> <p>T3. He aprendido a no llamar la atención verbalmente, sino con la mirada, con un silencio, tocando en el hombro.... He aprendido ese tipo de cosas que yo no sabía hacer, que eso sí que ha sido evolución. [...] Y he descubierto que favorable para ellos y para mí, con lo cual más fácil.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Emplea recursos no verbales para llamar la atención. Esto ha sido una evolución (también lo comenta T2). 	<p>OTRAS ESTRATEGIAS EMPLEADAS EN LA INTERACCIÓN CON EL ALUMNADO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Empleo recursos no verbales para llamar la atención del alumnado.
<p>E1.T3r</p> <p>Y. Cómo puedes resumir tu relación con los estudiantes a nivel emocional.</p> <p>T3. Reclaman cuestiones afectivas y también sociales. Procurar en la justa medida, de manera equilibrada dar lo que te piden. [...] Yo creo que el éxito radica en saber controlar y en si estás dando en la justa medida, saber hacer. Ese es el reto, es lo que hace divertida esta profesión. Y que en todo momento tienes que saber lo que está sintiendo tu alumno, para saber si le tienes que dar más o le tienes que dar menos. Claro eso es lo difícil.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Para él resultan importantes las cuestiones afectivas y sociales. - Intentar dar al alumnado lo que necesita, lo que te pide. → Para eso hace falta saber qué es lo que siente y eso es lo difícil. 	<p>C2. VALORACIÓN DEL VÍNCULO CON EL ALUMNADO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es importante conocer las emociones del alumnado para darle lo que necesita.
<p>E1.T3t</p> <p>T3. Para mí ser tutor es una responsabilidad brutal. Porque mis enseñanzas, lo que ellos aprendan de mí va influenciar su futuro. Ser tutor es tener la</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Para él ser tutor es una gran responsabilidad. - Implicar conocer las necesidades de cada uno de manera individualizada. 	<p>C9. CONCEPCIONES SOBRE LA ACCIÓN TUTORIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ser tutor implica una gran responsabilidad.

<p>capacidad milagrosa de detectar las necesidades de cada uno de ellos y no caer nunca en el error en que son un grupo. Tienes 30 cerebros por hora, que te están pidiendo cosas distintas. Lo que necesitan y lo que te piden, saber que lo que te piden es realmente lo que necesitan o no.</p>		
<p>E1.T3u T3. Y empatizar, entender que lo que hacen es lo que deben hacer. [...] Yo creo que ese es el reto, y no siempre se consigue. Tengo dos experiencias de dos chavales que no supe reconducirles, que al final se fueron del colegio y yo eso lo tengo como un error en mi vida, gordo. Han sido dos fracasos en mi vida.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Para él empatizar es un reto que no siempre se consigue. - Siente como fracasos en su vida no sacar a adelante a los alumnos. 	<p>C8. PERCEPCIÓN DE SU CAPACIDAD PARA USAR LAS CSE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conciencia sobre sus limitaciones emocionales en situaciones de acción tutorial.

E2.T3 → ENCUENTRO 2 CON EL TUTOR 3

ENCUENTRO 2 CON EL TUTOR 3 (E2.T3)		FECHA: 15/04/2015
OBSERVABLES	COMENTARIOS	ANÁLISIS
<p>E2.T3a Y. ¿Qué habilidades fomentas en clase? T3. Fomento la curiosidad y las ansias de investigación. [...] Ahora estoy premiando mucho que mientras explico si hay alguna palabra que no entienden tengan la posibilidad de buscarlo en el momento [con su Ipad]. Y se está creando un ambiente en clase, se genera una actividad entre</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La curiosidad del alumnado favorece la implicación en su propia educación. Educar para la vida. 	<p>C3. VALORACIÓN DEL ASPECTO ACADÉMICO DE SUS ESTUDIANTES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Implicar al alumno en su propia educación.

<p>competitivo y curioso, muy interesante. Creo que están descubriendo la curiosidad. Además no solo fomenta la curiosidad sino el criterio, al haber tanta información. Yo creo que ese el secreto, implicarles en su propia educación. En eso tenemos que educarlos. Eso les va a servir para todo.</p>		
<p>E2.T3b T3. Antes me encontraba con alumnos que querían aprender voluntariamente. Y ahora, menos mal que me he dado cuenta, porque me ha costado este curso...; estos niños no vienen con esa necesidad. Me faltó un poco de empatía de saber reconocerlo y ponerme en su lugar, poco a poco estoy descubriendo que lo que tengo que hacer es crearles la necesidad. Y eso es lo que estoy trabajando mucho, a veces me equivoco porque es muy difícil cambiar de registro cuando después de llevar tantos años que te funciona. Pero eso es lo apasionante de esta profesión. Es lo que te mantiene joven.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comenta que a día de hoy le ha faltado un poco de empatía, de darse cuenta de las diferentes necesidades del alumnado de hoy en día. - A su vez, este reto, la necesidad de cambiar de registro y forma de enseñar, le apasiona. 	<p>C8. PERCEPCIÓN DE SU CAPACIDAD PARA USAR LAS CSE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conciencia de sus limitaciones a nivel emocional: falta de empatía.
<p>E2.T3c T3. Lo que más me gusta de esta profesión es que a diario, hora por hora, descubro cosas que no hago correctas o que las puedo hacer de otra manera. A mí es lo que me general la pasión y la vocación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Le apasiona ser consciente de sus errores o darse cuenta de que puede modificar su forma de actuar en el aula. 	<p>C8. PERCEPCIÓN DE SU CAPACIDAD PARA USAR LAS CSE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ser consciente de sus limitaciones favorece mantenerse activo y con vocación para seguir mejorando.
<p>E2.T3d Y. Me hablaste de intuición, de observación, de dar lo que necesitan, la comunicación no verbal...</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Según afirma es intuitivo, observador y emplea la comunicación no verbal para comunicarse con el alumnado. Esto indica un uso de CSE para comunicarse (se 	<p>C7. MANEJO DE CSE EN CONTEXTOS DE ACCIÓN TUTORIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Empleo de la observación.

<p>T3. Todo eso que has dicho son pluses, yo considero que eso lo hago muy bien. Soy muy intuitivo, muy observador y la mayoría de las veces que yo recabo información es mirando. [...] Me gusta mucho usar la comunicación no verbal, que ellos reconozcan una leve mueca de mi boca lo que les estoy mostrando y eso funciona muy bien. Esto también hay que formarlo y hay que educarlo. Y esto también cuesta mucho trabajo. [...] Pero eso me cuesta y me sigue costando.</p>	<p>observó su empleo en el aula). - Admite la necesidad de formarse en esos aspectos; y el esfuerzo que supone.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Empleo de estrategias de comunicación no verbal.
<p>E2.T3e T3. Yo creo que la labor del profesor está en detectar qué estrategias y metodologías utilizar con cada alumno.</p>	<p>- El docente ha de saber detectar qué estrategias emplear con cada alumno. Esto implica reflexión.</p>	<p>C8. PERCEPCIÓN DE SU CAPACIDAD PARA USAR LAS CSE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de las estrategias a emplear con cada alumno.
<p>E2.T3f Y. Sobre la acción tutorial... ¿qué me puedes contar? T3. Por el pasillo, por el patio...es que sino no sé hacerlo. Me trae muchos problemas eh, porque es meterme un poco donde no me llaman. La acción tutorial diaria me muestra un reto emocional constante, pero es que sino qué aburrimiento, entonces. Yo soy, no sé si tutor que me parece un título, yo intento formar y educar. [...] Es constante, con cualquier detalle. Y sí, yo quiero ser tutor en todo momento, porque a mí me gusta que lo sean conmigo.</p>	<p>- Afirma que el desea ser tutor en todo momento, más allá del aula, en el patio, los pasillos. - La palabra tutor le parece un título. A veces actuar como profesor-tutor le trae problemas. Piensa que aunque él defiende ser tutor siempre, es entrar en funciones que no le corresponden. → Aquí se observa cómo se ve que se le gusta ejercer la acción tutorial en todo momento, pero que se siente que invade un espacio de otro...</p>	<p>C9. CONCEPCIONES SOBRE LA ACCIÓN TUTORIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • La acción tutorial se puede llevar a cabo en cualquier situación, más allá del aula.
<p>E1.T3g Y. ¿Qué es para ti la tutoría? T3. Es una pieza, no te voy a decir</p>	<p>- Para el la tutoría es un pieza, no esencial, pero sí necesaria para que lo demás funcione, y marca la línea educativa.</p>	<p>C9. CONCEPCIONES SOBRE LA ACCIÓN TUTORIAL</p>

<p>esencial, una pieza más dentro del engranaje de la educación. Creo que todos somos piezas, de un mismo mecanismo, incluidos padres y alumnos, incluido entorno social. Cada aspecto que pueda influir en el alumno es una pieza. Y creo que eso es la tutoría, es la polea motriz (todas las poleas se tienen que mover al ritmo o línea educativa que marque la tutoría) pero está claro que no se va a mover el mecanismo si cualquiera de las piezas, por pequeñas que sean, no funcionan.</p>		<ul style="list-style-type: none"> • La tutoría es una pieza necesaria dentro del qué hacer educativo.
---	--	---

E1.T4 → ENCUESTO 1 CON LA TUTORA* 4

*En este caso, la Tutora 4 se trata de una de las **orientadoras del centro**, pero se ha preferido mantener la misma nomenclatura.

ENCUESTO 1 CON LA TUTORA 4 (E1.T4)		FECHA: 12/02/2015
OBSERVABLES	COMENTARIOS	ANÁLISIS
<p>E1.T4a T4. En el cole llevo 27 años. Hice la carrera de Magisterio y ya una vez aquí me especialicé en psicopedagogía, y luego máster y demás. Los primeros años fueron dedicados a la docencia, pero yo que creo que aproximadamente entre 10 y 12 años estoy en el departamento de orientación. Actualmente, yo estoy especializada en la transición entre Primaria y la Secundaria (5º, 6º, 1º, y 2º de la ESO). En este planteamiento llevamos aproximadamente</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 27 años en el colegio. Unos años en la docencia. - Unos 10-12 años ejerciendo como orientadora. - Ella está especializada en la transición de Educación Primaria a Educación Secundaria. 	<p>C1. EXPERIENCIA DOCENTE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Experiencia profesional como docente en Educación Secundaria amplio.

un par de promociones.		
<p>E1.T4b</p> <p>T4. El proyecto que iniciamos en el departamento fue: la orientadora rotaba a lo largo de todos los cursos hasta llegar a 2º de Bachillerato. Y luego volvíamos a bajar otra vez. Los años que llevamos a cabo ese proyecto, a mí me parecieron muy bonitos, muy enriquecedores, porque creces con los niños. [...] Pero tenía la dificultad, entre comillas, de que no acabábamos formando equipo con ningún grupo de tutores en particular. Después, el centro nos planteó la posibilidad de especializarnos en unos niveles concretos para optimizar un poco todas las posibilidades y demás.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Antes cada orientadora acompañaba durante toda la escolaridad al mismo grupo de alumnos hasta llegar a 2º de Bachillerato. Ahora, están especializadas en cuatro cursos académicos. - El primer planteamiento le pareció muy enriquecedor porque creces con los niños, pero no se llegaba a formar equipo con un grupo de tutores. - 	<p>C10. FUNCIONAMIENTO DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las orientadoras están especializadas en cuatro cursos académicos.
<p>E1.T4c</p> <p>A ver, de mi trabajo me gusta que como tenemos dedicación exclusiva, pues trabajo muy cerca con los niños. En Secundaria entro en el aula a una sesión semanalmente y en Primaria cada 15 días. También de manera quincenal tengo sesiones individuales con los estudiantes; entonces, estoy muy en contacto con los chicos de forma continuada. No es solo un proyecto basado en la atención a dificultades específicas, [...] Yo ahora mismo tengo a mi cargo 340 alumnos, pero con el horario disponible es abarcarlo. Bueno lo que tiene de bonito es que estás de una manera continua dedicada a los chicos y a cada uno lo que</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Expresa que le gusta la posibilidad de tener una dedicación exclusiva, lo que le permite trabajar de manera continuada muy de cerca con los niños. Lo repite en varias ocasiones, por lo que es un aspecto importante para ella. - En Secundaria entra en el aula a una sesión semanalmente. Este planteamiento resulta novedoso, pues no en todos los centros es posible. 	<p>C10. FUNCIONAMIENTO DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • En ES la orientadora entra en al aula una vez a la semana.

<p>necesita. Todos los niños necesitan una atención determinada en un momento determinado de su escolaridad.</p>		
<p>E1.T4d T4. Los niños saben que yo estoy disponible todos los días a la hora del recreo, ya que es la hora en la que ellos están libres de las clases. Es cuando aprovecho esas sesiones de conversación para gestionar esas emociones que en la preadolescencia comienza a desbordarse, dándoles alguna pequeña pauta.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Deja disponible el tiempo de recreo para que el alumnado pueda acudir al departamento de orientación si lo necesita. - Aprovecha esos momentos para gestionar las emociones del alumnado. 	<p>C5. ORGANIZACIÓN DE LA TUTORÍA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Durante el recreo hay atención al alumnado. <p>C4. SITUACIONES DE ACCIÓN TUTORIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Visión de la tutoría amplia: Las tutorías más informales durante el recreo, también sirven para ejercer la acción tutorial.
<p>E1.T4e T4. Hay un tiempo de dedicación global en el aula, en forma de tutorías, en las que llevamos como complemento a la tarea de los tutores. El PAT lo realizamos conjuntamente con los tutores, con una reunión semanal con los tutores para elaborar las actividades. Las llevamos un poco a la par [...]. En ese sentido nos coordinamos muy bien.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Distingue dos tipos de acciones relacionadas con la tutoría y el alumnado: 1) tiempo en formas de tutoría, unas llevadas a cabo por los tutores y otras por las orientadoras; 2) Reuniones semanales con el grupo de tutores para planificar actividades y elaborar el PAT. 	<p>C10. FUNCIONAMIENTO DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • La orientadora se coordina con el resto de profesorado.
<p>E1.T4f T4. De cara a las familias, hay un asesoramiento y orientación del tipo de que necesiten. [...] Yo tengo horas de tutoría disponibles para los padres todas las semanas, tres horas de tutoría. Casi siempre están cubiertas. Hay veces que me reúno con el tutor y con los padres conjuntamente. En cuanto a los alumnos que tienen dificultades: mi tarea es la prevención, por una parte, y por otro lado la</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desde el departamento de orientación también se atiende, en formas de tutorías a las familias y al alumnado con dificultades. 	<p>C5. ORGANIZACIÓN DE LA TUTORÍA</p> <ul style="list-style-type: none"> • También hay horas de atención a las familias.

detección y la intervención en estos casos.		
<p>E1.T4g</p> <p>T4. Con los tutores atiendo todo lo que tiene que ver con la orientación de dificultades de aprendizaje, con la colaboración de los proyectos de tutoría y el PAT en general y de asesoramiento también de las situaciones que van surgiendo día a día. Hay otra función también que solamente se lleva a cabo en diferentes cursos que es la realización de pruebas estandarizadas...que es una valoración que se realiza en los cambios de etapa para valorar la evolución de los estudiantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Con los tutores realiza las siguientes funciones: 1) orientación sobre dificultades de aprendizaje; 2) Elaboración del PAT; 3) asesoramiento de las situaciones que van surgiendo día a día. - También realización de pruebas estandarizadas. 	<p>C10. FUNCIONAMIENTO DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • La orientadora colaborada con los tutores en la elaboración y realización del PAT.
<p>E1.T4h</p> <p>T4. Yo siempre digo que para conocer a los alumnos es muy importante estar en el aula. [...] Te da una información valiosísima para la relación con los tutores, tener datos suficientes y decir: conozco al chico, y más o menos sé de qué me están hablando y puedo ayudarles en ese sentido. Cosa que si no entras en el aula, pues difícilmente vas a tener un conocimiento tan preciso.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Necesidad de conocer a los alumnos, y para ello entrar en el aula, para ejercer una adecuada orientación a los tutores. 	<p>C2. VALORACIÓN DEL VÍNCULO CON EL ALUMNADO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Necesidad de conocer a los alumnos para ejercer la acción tutorial.
<p>E1.T4i</p> <p>Y. ¿Suelen acudir muy a menudo los tutores al Departamento de Orientación para solicitar ayuda?</p> <p>T4. Sí. Bueno, yo tengo una reunión semanal con cada grupo de tutores. Normalmente en esa reunión se abordan los problemas que ocurren durante la</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La orientadora no solo actúa de guía en las reuniones establecidas sino también diariamente, en encuentros en la sala de profesores o incluso por los pasillos. Esto es un indicativo de que la acción tutorial es flexible y abierta a los momentos en los que surge. 	<p>C4. SITUACIONES DE ACCIÓN TUTORIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • La orientadora ofrece un acompañamiento al profesorado de manera constante.

<p>semana. Pero los momentos en la sala de profesores también lo permiten, yo creo que en eso funcionamos como equipo. Hay veces que en momento del curso en los que estamos interactuando casi diariamente, y hay otras veces que con el encuentro semanal es suficiente. Pero yo sí siento que cuentan conmigo. No solo con los tutores, incluso con otros profesores: te cruzas en el pasillo y te piden orientación. Yo creo que en ese sentido la relación es fluida. No siempre puedes atender con la rapidez que quisieras, pero bueno, casi siempre es posible hacerlo.</p>		
<p>E1.T4j Y. ¿Cómo ha sido la actitud del profesorado a la hora de afrontar estos Proyectos de IE y esas propuestas? T4. Por parte de los tutores estupenda. Por parte del profesorado, como es el primer año que está implantando, todavía no hay muchos implicados. Los que se han acogido al programa, fenomenal. [...] En general, me he sorprendido gratamente, [...] en todos los casos ha sido una respuesta muy buena.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Los tutores han mostrado una actitud estupenda a la hora de afrontar los diversos programas de educación emocional que se están llevando a cabo en el centro. - Por parte del profesorado, todavía no hay muchos implicados, pero sí ha habido buena acogida por parte de los que están participando en el programa de la Fundación Botín. 	<p>C6. VALORACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN EMOCIONAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los docentes muestran interés a la hora de formarse en inteligencia emocional.
<p>E1.T4k T4. Ser tutor es, quizá, el tener un conocimiento amplio y concreto a la vez de todos y cada uno de tus alumnos, conociendo todas sus fortalezas y debilidades, potenciando</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Para ella, ser tutor consiste en tener un conocimiento amplio del alumnado. - Implica caminar a su lado en su desarrollo a todos los niveles (académico, personal, familiar, social...). - Que el alumnado sienta que el docente 	<p>C9. CONCEPCIONES SOBRE LA ACCIÓN TUTORIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consideraciones de los docentes sobre qué es la tutoría y el ser tutor o tutora: conocer al alumnado, guiarle en su desarrollo integral, que el alumno sienta

<p>todos aquellos valores y todas aquellas posibilidades que tú ves en ellos y caminando a su lado en todos los sentidos, personal, escolar, en el sentido familiar y social. El estar a su lado que sientan que estás ahí, de una manera totalmente incondicional a su lado. [...] que se sientan acompañados y queridos. La figura del tutor es siempre la que tiene que estar más cerca de ellos emocionalmente.</p>	<p>está cerca de ellos.</p>	<p>que se está cerca de él.</p>
---	-----------------------------	---------------------------------

E2.T4 → ENCUENTRO 2 CON LA TUTORA* 4

ENCUENTRO 2 CON LA TUTORA 4 (E2.T4)		FECHA: 12/03/2015
OBSERVABLES	COMENTARIOS	ANÁLISIS
<p>E2.T4a Y. ¿Qué opinión tienes tú sobre cómo afrontan los docentes el ser tutores? T4. Vamos a valorarlo y analizarlo desde dos vertientes. [...] El aspecto más puramente académico, por velar porque haya un buen rendimiento de los alumnos, es un trabajo muy grande, [...] para verificar que todos sus alumnos van adelante. En la dimensión personal, que quizá es la yo más valoro...porque atender individualmente a cada uno de los alumnos, no con una frecuencia</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A través de la expresión “el estar siempre disponibles” se puede interpretar la valoración hacia una acción tutorial dinámica y flexible que va más allá de la hora de tutoría habitualmente establecida. - La acción tutorial, en el aspecto personal del alumnado, implica la atención individualizada, dar a cada alumno lo que necesita. - El “estar atentos” que se puede relación con la observación representa una CSE dentro de la función tutorial. 	<p>C2. VALORACIÓN DEL VÍNCULO CON EL ALUMNADO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los tutores se preocupan por el rendimiento académico y la dimensión personal del alumnado. <p>C9. CONCEPCIONES SOBRE LA ACCIÓN TUTORIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • La acción tutorial entendida en sentido amplio: el tutor puede actuar en cualquier momento.

<p>determinada, sino cada uno cuando lo necesita. [...] el estar siempre disponibles y estar siempre al tanto de lo que va ocurriendo dentro de su radio de acción y tutoría. [...]</p> <p>Quizá desde el punto de vista de la educación emocional, es lo que más me gusta...que lo hacemos las orientadoras y las tutoras también: atender al alumno en su individualidad. [...] estar atentos de qué ocurre en cada momento, con cada uno.</p>		
<p>E2.T4b</p> <p>T4. Yo creo que la formación en cuanto a educación emocional que se recibe ahora mismo, desde el punto de vista tutorial o desde el punto de vista docente, yo creo que es todavía un poco insuficiente. Pero, en general, cualquier tipo de formación que se recibe en cualquier área es insuficiente si no se acompaña de una experiencia. [...] lo importante es que haya una buena intención de colaborar, de querer hacerlo bien [...]. Lo que me transmiten las nuevas generaciones que llegan a trabajar al cole, es que en este ámbito todavía no hay una formación muy sólida. [...] En ocho o diez años han adquirido una experiencia y una seguridad en sí mismos muy grande. Lo hacen con la misma ilusión, lo único que con más seguridad porque la experiencia es mayor. Pero el grado de afectividad,</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Refiriéndose a la formación inicial del profesorado, la considera un poco insuficiente. - Opina que la formación ha de venir acompañada de experiencia. - Lo que transmiten los nuevos docentes que todavía no hay una formación muy sólida, pero con la experiencia han adquirido gran seguridad en sí mismos. - La seguridad en sí mismo y la ilusión son vista como competencias valiosas en el qué hacer docente. 	<p>C6. VALORACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN EMOCIONAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • La formación inicial del profesorado en IE es insuficiente. • La experiencia se ve necesaria para completar la formación. • Valoración del aspecto personal por encima del académico.

<p>yo puedo decir que es el mismo. Lo importante es que el docente realmente tenga vocación de ser, y no solamente de ser docente, sino de ser educador. [...] Y sentir que para mí es más importante su desarrollo personal que su desarrollo académico.</p>		
<p>E2.T4c Y. ¿Has notado, a lo mejor, algún pequeño cambio en los profesores que acudieron al curso de educación emocional? T4. En la medida en la que nos damos cuenta de la importancia que tienen las emociones [...] yo creo que sí que hay un cambio, igual no se percibe de la noche a la mañana, ¿no? Pero igual, la preocupación por trabajar ese aspecto de una manera especial, de una manera concreta... [...] Para mí el interés que demuestran, no solo el asistir a un curso de formación, sino que luego haya siempre un intento de hacerlo bien, de preguntar dudas...Ese interés, esa inquietud ya supone un cambio en sí mismo, porque es algo que antes no hacíamos, ahora hacemos. No solamente el interés de hacerlo, sino de intentar hacerlo de la mejor manera posible. Yo creo que ya es un cambio significativo en sí mismo.</p>	<p>- El mostrar interés, inquietud y preocupación por las emociones y hacerlo lo mejor que se puede ya supone un cambio en sí mismo. Se trata, pues, del primer paso: un cambio de actitud hacia la educación emocional.</p>	<p>C6. VALORACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN EMOCIONAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interés del docente por formarse y continuar mejorando.
<p>E2.T4d Y. ¿Qué recurso o competencia emocional crees que usan más habitualmente los tutores en su interacción con el alumnado? T4. Con los alumnos sobretodo la</p>	<p>- CSE que emplea el profesorado en su interacción con el alumnado: asertividad, empatía, comunicación asertiva, capacidad para afrontar y resolver situaciones conflictivas, gestión y</p>	<p>C7. MANEJO DE CSE EN CONTEXTOS DE ACCIÓN TUTORIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • CSE que emplean: asertividad, empatía, comunicación asertiva, capacidad para afrontar y resolver situaciones

<p>asertividad y la empatía. Lo importante es que tu sepas comunicar de una manera asertiva [...] Hay situaciones a lo largo del curso que te crean cierto grado de estrés, tu forma de afrontar un conflicto [...]. Quizá otro aspecto que intentamos cuidar mucho es esa autogestión emocional, ese control de tu ánimo. [...] Nos convertimos en unos referentes para ellos, es importante ese control de la situación...porque al final lo que al niño le queda no es lo que tú le has dicho, que también, sino cómo tú has reaccionado ante ello.</p>	<p>equilibrio emocional.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para ella un aspecto del vínculo con el alumnado es que te vean como un referente para ellos o modelo a seguir. 	<p>conflictivas, gestión y equilibrio emocional.</p> <p>C2. VALORACIÓN DEL VÍNCULO CON EL ALUMNADO</p> <ul style="list-style-type: none"> • El docente es visto como un referente para el alumnado.
<p>E2.T4e</p> <p>Y. Iría relacionado en esa capacidad de gestionar nuestras propias emociones y en darle la vuelta... en cómo, primero, gestionar y luego transformar las emociones y esa situación en algo agradable porque se sigue creyendo en el alumno...Es un poco el ir con vistas hacia lo positivo, primero crear emociones positivas en ti mismo, para transmitir las a los estudiantes.</p> <p>T4. Eso es, en resumen es exactamente eso. No es fácil, porque dicho en la teoría suena muy bien. Porque en la realidad hay casos y cosas difíciles que son complicados de afrontar. Pero el hecho de que haya una preocupación por ese control, a mí me parece que es importante.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El camino de la acción tutorial desde la emoción se ancla en la creación de valores y actitudes positivas ante las diversas situaciones a las que se enfrentan los docentes para transmitir las a los estudiantes. - Afirma que emplear la CSE de tener una actitud positiva no es fácil en la realidad. - La simple preocupación de los educadores por esa gestión de sus propias emociones supone un aspecto relevante para interpretar que hay interés por la inteligencia emocional en la educación. 	<p>C8. PERCEPCIÓN DE SU CAPACIDAD PARA USAR LAS CSE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se asume que el manejo de las CSE es complicado.
<p>E2.T4f</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La adquisición y desarrollo de CSE, en 	<p>C8. PERCEPCIÓN DE SU CAPACIDAD</p>

<p>T4. Cómo adquieren esa seguridad....Es el enfrentarse a situaciones concretas de una manera reiterada y ver qué resultado dan, cuál es la reacción de los niños... y esa experiencia es la que te va comunicando ese feedback de cómo reacciona el alumno, del grado de afectividad que consigues con una u otra actitud. Eso es lo que te va dando la seguridad en tu actuación. Y lo que te dice y te enseña, cómo tengo que actuar yo aquí la próxima vez.</p>	<p>este caso la seguridad en sí mismo, se va produciendo gracias a la experiencia y la vivencia de situaciones similares.</p>	<p>PARA USAR LAS CSE</p> <ul style="list-style-type: none"> • La adquisición y desarrollo de CSE, en este caso la seguridad en sí mismo, se va produciendo gracias a la experiencia y la vivencia de situaciones similares.
<p>E2.T4g</p> <p>Y. Si pudieses escoger una emoción o una frase relacionada con estas emociones que conecte el tutor con la inteligencia emocional, como triángulo que se forma entre los docentes, sus alumnos y todo este mundo de emociones que hay en ambos. ¿Qué podrías escoger?</p> <p>T4. Habría muchas cosas... Quizá la reflexión es uno de los aspectos más importantes. El observar, el reflexionar, el pensar... La capacidad de reflexionar me parece muy útil de cara a ti mismo: porque te permite ver cómo ha sido tu actitud, cómo ha sido la de él y qué ha ocurrido entre los dos. Eso solo se puede hacer a través de la reflexión y la introspección. Ver de qué manera mi efectividad puede ser mayor, hasta dónde he llegado, dónde me he quedado corto, en qué tengo que mejorar. Porque tú solo puedes actuar sobre ti mismo, en el otro</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La observación, reflexión e introspección se ven como CSE muy relevante en el qué hacer educativo. - El vínculo con el alumnado, la preocupación por algo que ha ocurrido en el centro, se expande en el tiempo y el espacio propiamente educativo, va más allá y permanece fuera del horario lectivo. 	<p>C7. MANEJO DE CSE EN CONTEXTOS DE ACCIÓN TUTORIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • La observación, reflexión e introspección se ven como CSE muy relevante en el qué hacer educativo. <p>C2. VALORACIÓN DEL VÍNCULO CON EL ALUMNADO</p> <ul style="list-style-type: none"> • La implicación con el alumnado va más allá del aula y se extiende hasta el ámbito personal, fuera del horario lectivo.

<p>solo puedes actuar de una manera indirecta. Entonces, tu mejora es la mejora del otro. [...] Sales por la puerta del cole y es imposible olvidarte de lo que ha ocurrido allí, es imposible. Y llegas a tu casa y si hay algo que te ronda la cabeza, aunque tengas tu familia...hay algo que sigue ahí estando latente porque te preocupa.</p>		
---	--	--

01.T1 → OBSERVACIÓN 1 CON LA TUTORA 1

OBSERVACIÓN 1 CON LA TUTORA 1 (01.T1)		FECHA: 14/04/2015 – CLASE: TUTORÍA, 1º ESO
<p>Descripción previa: Se trata de una clase de tutoría especial, en la que acude un profesional externo para hacer actividades con el alumnado sobre los valores del futuro. En esta actividad se mezclan estudiantes de los tres 1º. La dinámica del aula, la lleva el profesional externo, pero la tutora también está en el aula.</p>		
OBSERVABLES	COMENTARIOS	ANÁLISIS
<p>01.T1a T1. Antes de empezar, no tengo que decir que hay que comportarse y estar en silencio [Empieza el p. externo].</p>	<p>- Este recordatorio previo al inicio de la clase, puede indicar cierta inquietud de la tutora por el comportamiento del alumnado.</p>	<p>VALORACIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL ALUMNADO (VEA)</p> <ul style="list-style-type: none"> • El comportamiento del alumnado afecta emocionalmente al docente.
<p>01.T1b T1. [Interrumpiendo al p. externo] Prestamos atención y nos escuchamos unos a otros, si no, se acaba la charla. Así que estamos en silencio y nos escuchamos, si no nos vamos a tener que enfadar aquí.</p>	<p>- Sus palabras expresan un posible enfado futuro, pero su entonación y expresión corporal ya muestra cierta emoción de enfado.</p>	<p>PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES SOBRE SUS CSE (PER)</p> <ul style="list-style-type: none"> • En momentos en los que ya hay un estado emocional concreto, el docente no expresa que se está sintiendo.

<p>O1.T1c T1. [Cada cierto tiempo cuando aumenta el murmullo...] Shhhhhh....</p>	<p>- Hace llamadas de atención para que el alumnado mantenga el silencio.</p>	<p>OTRAS ESTRATEGIAS EMPLEADAS EN LA INTERACCIÓN CON EL ALUMNADO (EST)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Empleo de estrategias no verbales para llamar la atención del alumnado.
<p>O1.T1d T1. A ver, ch, ch, ch... [Toca en la cabeza del alumno que tiene más cerca].</p>	<p>- Hace llamadas de atención para que el alumnado mantenga el silencio.</p>	<p>OTRAS ESTRATEGIAS EMPLEADAS EN LA INTERACCIÓN CON EL ALUMNADO (EST)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Empleo de estrategias no verbales para llamar la atención del alumnado.
<p>O1.T1e T1. [Hace signos con la mano a un grupo para que mantenga el silencio] Shhh...shhh... A ver, chicos, escuchamos y luego decidimos.</p>	<p>- Hace llamadas de atención para que el alumnado mantenga el silencio.</p>	<p>OTRAS ESTRATEGIAS EMPLEADAS EN LA INTERACCIÓN CON EL ALUMNADO (EST)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Empleo de estrategias no verbales para llamar la atención del alumnado.
<p>O1.T1f T1. [Mientras hacen una actividad explica a la investigadora cómo organiza las clases de tutoría planificando actividades para una o dos semanas] A mí, lo único es que nos ocurren imprevistos muchas veces. Por ejemplo, el otro día, examen de Ciencias Sociales, casi toda mi clase suspendió. Entonces hablando sobre qué había pasado...</p>	<p>- Parece que la tutoría se restringe principalmente a lo planificado en el PAT, excluyendo de la acción tutorial los acontecimientos del día a día.</p>	<p>PERSPECTIVA SOBRE LA FUNCIÓN TUTORIAL (PFT)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Visión más restringida.

O2.T1 → OBSERVACIÓN 2 CON LA TUTORA 1

<p>OBSERVACIÓN 2 CON LA TUTORA 1 (O2.T1)</p>	<p>FECHA: 17/04/2015 – CLASE: TUTORÍA, 1º ESO</p>
---	--

Descripción previa: Clase de tutoría en la que abordan la temática de la asertividad a través de vídeos que plantean un conflicto y diferentes soluciones, con un posterior debate y ejemplificaciones de situaciones que en las que se ha de ser especialmente asertivo.		
OBSERVABLES	COMENTARIOS	ANÁLISIS
<p>O2.T1a</p> <p>T1. [Antes de la clase explica a la investigadora que en la sesión anterior hablaron sobre los cambios emocionales de los adolescentes] Dejadme, chicos, que cierre la actividad de ayer. Los sentimientos tenemos que expresarlos, ¿no? [...] Lo podemos hablar con alguien con el que tengamos confianza o también una forma de liberarse es escuchar música, o un diario... [...] Los sentimientos no son buenos ni malos.</p>	<p>- Sus palabras vuelven a expresar el término confianza a la hora de manejar aspectos emocionales</p>	<p>VALORACIÓN DEL VÍNCULO CON EL ALUMNADO (VVA)</p> <ul style="list-style-type: none"> • La confianza se ve importante a la hora de compartir aspectos emocionales.
<p>O2.T1b</p> <p>T1. [Tras el visionado de un vídeo sobre la asertividad inician un debate sobre las posibles soluciones a la situación conflictiva planteada en el audiovisual. Intercala los comentarios del alumnado con explicación teórica] Hay dos situaciones, ¿cómo se resuelven? [Expone otros ejemplos donde hay que emplear la asertividad]</p>	<p>- Se observa que realiza preguntas con cierto carácter retórico.</p>	<p>DINÁMICA DE INTERVENCIÓN DEL DOCENTE EN EL AULA</p> <ul style="list-style-type: none"> • El docente expone su opinión, escucha al alumnado, pero se trata casi de una conversación direccional profesor-alumno.
<p>O2.T1c</p> <p>T1. [Tras finalizar la clase se dirige a la investigadora] Ayer estuvieron mucho más tranquilos que hoy, tras Educación Física están más revoltosos.</p>	<p>- Indica cierta inquietud sobre lo que una persona externa puede pensar sobre el comportamiento de sus alumnos. Se justifica, lo que puede expresar que se siente juzgada, con falta de seguridad en sí misma.</p>	<p>VALORACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL ALUMNADO (VEA)</p> <ul style="list-style-type: none"> • El comportamiento del alumnado afecta emocionalmente al docente.

O3.T1 → OBSERVACIÓN 3 CON LA TUTORA 1

OBSERVACIÓN 3 CON LA TUTORA 1 (O3.T1)		FECHA: 21/04/2015 – CLASE: INGLÉS, 1º ESO
<p>Descripción previa: Clase de Lengua Extranjera en la que se habla únicamente en inglés, en esta clase están mezclado alumnado de los tres grupos de 1º ESO, pues hay una agrupación según el nivel de competencia curricular en dicha materia. A nivel general se observa mayor tranquilidad que en la clase de Tutoría, por otra parte la tutora se muestra más enérgica, más alegre y relajada que en las sesiones de Tutoría anteriores. Se ha realizado una traducción lo más exacta posible.</p>		
OBSERVABLES	COMENTARIOS	ANÁLISIS
<p>O3.T1a T1. Necesito toda vuestra atención, toda vuestra atención. Voy explicar algo muy importante [Realiza una explicación teórica sobre las oraciones pasivas; y va realizando preguntas, señalando para comprobar si el alumnado lo está entendiendo. Cada cierto tiempo pregunta “Yes or no?” a lo que los alumnos responden “Yes”].</p>	<p>- Capta la atención del alumnado a través de una entonación marcada. Tal vez el cambio de idioma hace que se cree otro ambiente en el aula.</p>	<p>VALORACIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL ALUMNADO (VEA)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Empleo de la comunicación para mantener la atención del alumnado.
<p>O3.T1b T1. [Realiza una pregunta a A1, quien responde correctamente. Felicita a A1]. ¡Muy bien, excelente! ¡Choca los cinco! [Chocan una palmada y le da una pegatina].</p>	<p>- Refuerza los aciertos del alumnado con una actitud positiva y entrega de pequeños premios.</p>	<p>GESTIÓN SOCIO-EMOCIONAL DE LA INTERACCIÓN CON EL ALUMNADO (GSE)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Empleo competencias relacionadas con las CSE, comunicación y actitud positiva, para dirigir el aprendizaje del alumnado.
<p>O3.T1c T1. [Continúa realizando otra pregunta a A2, quien comete un pequeño error. T1, le anima a intentarlo de nuevo].</p>	<p>- A través de una comunicación asertiva y positiva refuerza el aprendizaje del alumnado.</p>	<p>GESTIÓN SOCIO-EMOCIONAL DE LA INTERACCIÓN CON EL ALUMNADO (GSE)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Empleo de la comunicación para dirigir el aprendizaje del alumnado.
<p>O3.T1d</p>	<p>- Empleo de la empatía.</p>	<p>GESTIÓN SOCIO-EMOCIONAL DE LA</p>

<p>T1. [T1 habla con A5, que le explica que se le han borrado unas actividades del i-pad a lo que responde] ¡Oh! De acuerdo, no hay problema [T1 acaricia la cara a A5].</p>		<p>INTERACCIÓN CON EL ALUMNADO (GSE)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Empleo competencias relacionadas con las CSE: empatía.
<p>O3.T1e [Hay un cambio de actividad, el alumnado comienza a hablar. T1 realiza un ritmo dando palmadas, el alumnado pronto lo repite y guarda silencio].</p>	<p>- Empleo de estrategias tipo conductista para mantener la atención del alumnado.</p>	<p>OTRAS ESTRATEGIAS EMPLEADAS EN LA INTERACCIÓN CON EL ALUMNADO (EST)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Empleo de estrategias no verbales para llamar la atención del alumnado.
<p>O3.T1f T1. [Realizan una actividad en grupo, mientras T1 pone algo de música. El alumnado trabaja. Después da unas palmadas y comienzan a corregirla]. ¿A9 y A10, estáis corrigiendo? [Están hablando...] Prestad atención y corregid las frases, por favor.</p>	<p>- Empleo de estrategias tipo conductista para mantener la atención del alumnado.</p>	<p>OTRAS ESTRATEGIAS EMPLEADAS EN LA INTERACCIÓN CON EL ALUMNADO (EST)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Empleo de estrategias no verbales para llamar la atención del alumnado.
<p>O3.T1g T1. [Se acaba la clase, entra otra profesora. La investigadora se acerca a colocar la silla prestada. T1 le comenta] Este grupo de inglés es una maravilla, es que son... Ya podría tenerlo como grupo de Tutoría, porque son estupendos. Están siempre atentos. El otro son de habladores...</p>	<p>- De nuevo se hace alusión al comportamiento –mantener el silencio y estar atento- como factor que afecta emocionalmente al docente.</p>	<p>VALORACIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL ALUMNADO (VEA)</p> <ul style="list-style-type: none"> • El comportamiento del alumnado afecta emocionalmente al docente.
<p>O3.T1h T1. [Conversación con la investigadora, en el patio] Bueno, nos vemos si quieres la semana que viene, ya que el jueves hay prueba de evaluación interna y me han pedido ese ratito. Y les he dicho que sí, claro como la Tutoría es flexible... [Explica que esa semana no van a hacer ningún día</p>	<p>- La Tutoría es un tiempo secundario, que en ocasiones es dedicado a otras materias.</p>	<p>PERSPECTIVA SOBRE LA FUNCIÓN TUTORIAL (PFT)</p> <ul style="list-style-type: none"> • El tiempo dedicado a la tutoría es secundario con respecto a otras materias.

Tutoría, solo el día que acude T4, la orientadora, porque están empleando la hora para la presentación de unos proyectos de inglés].		
--	--	--

04.T1 → OBSERVACIÓN 4 CON LA TUTORA 1

OBSERVACIÓN 4 CON LA TUTORA 1 (04.T1)		FECHA: 30/04/2015 – CLASE: TUTORÍA, 1º ESO
Descripción previa: Sesión de Tutoría sobre la imagen que tiene cada uno de sí mismo. De nuevo se desarrolla a partir del cuaderno de actividades del PAT y el visionado de vídeos.		
OBSERVABLES	COMENTARIOS	ANÁLISIS
04.T1a T1. [Pide la atención]. Antes de nada os quiero dar la enhorabuena por el examen del algebra, me han dicho que en general ha salido bastante bien.	- Felicita al alumnado por sus resultados, se observa alegría en las palabras de la docente.	VALORACIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL ALUMNADO (VEA) <ul style="list-style-type: none"> Los resultados académicos del alumnado influyen en el bienestar socioemocional del docente.
04.T1b [Expone un vídeo en el aparecen alumnos de unos 16 o 17 años. Varios estudiantes de la clase comentan que ya lo han visto, que cada chico o chica que sale dice siempre lo mismo. Parece que el alumnado no se siente identificado].	- Se observa que el alumnado se mantiene algo indiferente a lo trabajado en clase.	VALORACIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL ALUMNADO (VEA) <ul style="list-style-type: none"> Se siguen métodos estandarizados que tal vez no se ajusten a las necesidades del alumnado.

01.T2 → OBSERVACIÓN 1 CON LA TUTORA 2

OBSERVACIÓN 1 CON LA TUTORA 2 (01.T2)		FECHA: 17/04/2015 – CLASE: LENGUA Y LITERATURA 2º ESO (clase de 2h)
Descripción previa: Se trata de una sesión de Lengua y Literatura con una duración de 2 horas.		
OBSERVABLES	COMENTARIOS	ANÁLISIS
<p>01.T2a</p> <p>T2. [En primer lugar pasa lista y a continuación inicia la clase con la corrección de unos ejercicios en la pizarra] ¿Dónde está el borrador, chicos?</p> <p>A1. Aquí [Al fondo de la clase].</p> <p>T2. ¡Ah! ¿Eso es que ha servido como arma arrojadiza en el descanso? [Con cierto tono de complicidad].</p> <p>A1. No, ha sido para apoyar el i-pad.</p> <p>T1. Ah... vale.</p>	<p>- Empleo de la comunicación para mostrarse cercana con el alumnado.</p>	<p>GESTIÓN SOCIO-EMOCIONAL DE LA INTERACCIÓN CON EL ALUMNADO (GSE)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Empleo de CSE, la comunicación y empatía, para acercarse al alumnado.
<p>01.T2b</p> <p>A3. ¿Y la pasiva, va a entrar en el examen?</p> <p>T2. ¿Tú qué crees?</p> <p>A3. Hombre...</p> <p>T2. Hombre, hombre, hombre... [Con acento francés]. ¿Si llevo dos días dedicándole a esto...? Bueno, ¿no crees entonces, que es una pregunta un poco tontita?</p>	<p>- Uso de bromas y manejo de la comunicación.</p>	<p>GESTIÓN SOCIO-EMOCIONAL DE LA INTERACCIÓN CON EL ALUMNADO (GSE)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los docentes emplean sus CSE para gestionar las emociones del alumnado, para dirigir el aprendizaje de sus estudiantes.
<p>01.T2c</p> <p>[Dos alumnos corrigen varias frases en la</p>	<p>- Deja tiempo de distensión.</p>	<p>VALORACIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL</p>

<p>pizarra. Mientras aumenta el murmullo en clase, pero T2 aprovecha para resolver dudas individuales. Si algún alumno alza la voz, sí le llama la atención].</p>		<p>ALUMNADO (VEA)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se deja tiempo para que el alumno converse entre actividades.
<p>O1.T2d T2. [T2 corrige las frases de la pizarra, algunos alumnos hablan] Anda que como os haga repetir lo que estoy diciendo os vais a ver en un aprieto... [Los alumnos guardan silencio y termina de corregir].</p>	<p>- Uso de bromas y manejo de la comunicación.</p>	<p>GESTIÓN SOCIO-EMOCIONAL DE LA INTERACCIÓN CON EL ALUMNADO (GSE)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los docentes emplean sus CSE para gestionar las emociones del alumnado, para dirigir el aprendizaje de sus estudiantes.
<p>O1.T2e T2. [A5 pregunta que si tienen un 10 hasta la parte que han hecho correctamente en la pizarra] Sí, últimamente estamos cosechando más dieces que donuts. [Hace una aclaración para la investigadora] Cuando van mal dicen que cosechan donuts, pero yo les digo que ya he desayunado, que no quiero más.</p>	<p>- Uso de bromas y manejo de la comunicación. En este caso el llamado buen humor que T2 comentaba en los encuentros.</p>	<p>GESTIÓN SOCIO-EMOCIONAL DE LA INTERACCIÓN CON EL ALUMNADO (GSE)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los docentes emplean sus CSE para gestionar las emociones del alumnado, para dirigir el aprendizaje de sus estudiantes.
<p>O1.T2f T2. [Realizan una actividad por parejas. T2 va pasando por los grupos, resolviendo las dudas que van surgiendo] ¿Qué te pasa A12, que estás <i>chof</i> hoy? [A una alumna que anteriormente había leído con cierta desgana]. A12. Es que ayer estaba mala.</p>	<p>- En esta interacción se hace notar el empleo de la observación y cómo el docente percibe las emociones de sus estudiantes.</p>	<p>GESTIÓN SOCIO-EMOCIONAL DE LA INTERACCIÓN CON EL ALUMNADO (GSE)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Empleo de la observación para percibir y gestionar las emociones del alumnado.
<p>O1.T2g T2. A13 y A14... [Dice sus nombres cantando, estos alumnos, sentados al fondo están hablando, sin prestar atención]. A13. Perdón [Guardan silencio]. T2. Gracias.</p>	<p>- Uso de bromas y manejo de la comunicación. En este caso el llamado buen humor que T2 comentaba en los encuentros.</p>	<p>GESTIÓN SOCIO-EMOCIONAL DE LA INTERACCIÓN CON EL ALUMNADO (GSE)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los docentes emplean sus CSE para gestionar las emociones del alumnado, para dirigir el aprendizaje de sus estudiantes.

<p>O1.T2h [Hay revuelo general, tras la entrada de unas alumnas pidiendo colaboración para una ONG. T2 realiza el gesto que comentó durante los encuentros de <i>tiempo muerto</i>. El alumnado guarda silencio].</p>	<p>- Empleo de estrategias tipo conductista para mantener la atención del alumnado.</p>	<p>OTRAS ESTRATEGIAS EMPLEADAS EN LA INTERACCIÓN CON EL ALUMNADO (EST)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Empleo de estrategias no verbales para llamar la atención del alumnado.
<p>O1.T2i T2. [Mientras el alumnado sale al patio. Comenta a la investigadora] Luego quiero que me digas qué has observado, ¿eh? Porque me dicen: en tu clase hablan mucho... No sé, es que eso de ser autoritaria y que me tengan miedo no va conmigo; pues sí, tal vez hablan mucho, pero a mí no me molesta, es una señal de que están vivos.</p>	<p>- Se denota la preocupación por lo que perciben los demás con respecto al comportamiento de su clase.</p>	<p>VALORACIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL ALUMNADO (VEA)</p> <ul style="list-style-type: none"> • El comportamiento –manter la clase en silencio y que el alumnado preste atención- del alumnado afecta emocionalmente al docente.

O2.T2 → OBSERVACIÓN 2 CON LA TUTORA 2

OBSERVACIÓN 2 CON LA TUTORA 2 (O2.T2)		FECHA: 21/04/2015 – CLASE: LENGUA Y LITERATURA 3º ESO
<p>Descripción previa: Se trata de una sesión de Lengua y Literatura con el mismo grupo de alumnos que la observación O1.T3. En esta ocasión es una clase de repaso en la que van a realizar, desde el i-pad, 4 pruebas. Se trata de una serie de ejercicios interactivos para repasar lo aprendido, que no cuentan para nota. T2 realiza una explicación previa recalcando que es para repasar y que cada uno vea sus fallos y dónde necesita estudiar más para el examen siguiente.</p>		
OBSERVABLES	COMENTARIOS	ANÁLISIS
<p>O2.T2a T2. [Van corrigiendo conjuntamente a través de la proyección de uno de los i-pad de los alumnos, A1, quien se pone a dibujar y se</p>	<p>- Actitud relajada y distendida.</p>	<p>DINÁMICA DE INTERVENCIÓN DEL DOCENTE EN EL AULA</p> <ul style="list-style-type: none"> • El docente está tranquilo y acepta las diversas interacciones del alumnado.

proyecta en la pantalla de clase] Deja de dibujar garabatos, hombre [T2 se ríe].		
O2.T2b T2. [Aumenta el revuelo, el alumnado comienza a conversar entre ellos] ¡Estoy repasando para unos señores que tienen el examen el viernes! [Se callan] Gracias [Continúa].	- Implica a alumnado en su aprendizaje, le hace ver que es por su bien.	GESTIÓN SOCIO-EMOCIONAL DE LA INTERACCIÓN CON EL ALUMNADO (GSE) • Empleo de la comunicación para mantener la atención del alumnado.

O1.T3 → OBSERVACIÓN 1 CON EL TUTOR 3

OBSERVACIÓN 1 CON EL TUTOR 3 (O1.T3)		FECHA: 17/04/2015 – CLASE: TECNOLOGÍA 3º ESO
Descripción previa: Sesión de Tecnología, con el mismo grupo que O2.T2.		
OBSERVABLES	COMENTARIOS	ANÁLISIS
O1.T3a T3. [Comienza corrigiendo unos ejercicios en la pizarra] ¿Todos habíais puesto esta fórmula teórica? Yo creo que algunos no, lo veo en tus ojos. ¿Qué ha pasado, cuál es el error A5? A5. Se me ha olvidado ese cuaderno en casa. T3. A nivel personal, para ti, ¿cuál es la consecuencia de no haberlo traído? A5. No sé. T3. Pues eso es lo primero que tienes que averiguar.	- Invita a la reflexión personal al alumnado, le hace ver que lo importante no es el hecho en sí mismo de no traer el ejercicio, sino cómo le afecta eso personalmente.	VALORACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL ALUMNADO (VEA) • El desarrollo socioemocional del alumnado en el proceso de E-A es considerado más importante que el académico.
O1.T3b T3. [T3 se percata de que un alumno está	- Uso de bromas y manejo de la comunicación.	GESTIÓN SOCIO-EMOCIONAL DE LA INTERACCIÓN CON EL ALUMNADO (GSE)

<p>jugando con el i-pad] ¿Qué pasa? A9, esto no me lo esperaba. No por ti, sino porque me estás ofendiendo. ¿Hay algo que pueda hacer por ti? [A9 no dice nada] Bueno, ya sabes cuál es el procedimiento, ¿no? A9. Sí. T3. [Retoma la clase] ¡Ay! Me he disgustado un poco, pero ya estoy recuperado.</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Los docentes emplean sus CSE en la interacción con el alumnado: muestra de sus emociones, pero uso de una actitud positiva.
---	--	---

02.T3 → OBSERVACIÓN 2 CON EL TUTOR 3

OBSERVACIÓN 2 CON EL TUTOR 3 (02.T3)		FECHA: 17/04/2015 – CLASE: DISEÑO, 2º BACHILLERATO
<p>Descripción previa: Sesión de Diseño con alumnado de Bachillerato. Son solo 8 alumnos en clase. Se ve que la interacción con el alumnado es diferente, hay un ambiente más cercano. Se observa que el alumnado está más familiarizado con la personalidad de T3. Hace una breve introducción a la actividad, van a realizar un ejercicio tipo PAU para practicar.</p>		
OBSERVABLES	COMENTARIOS	ANÁLISIS
<p>02.T3a T3. Bueno, me acabáis de recordar que estoy enfadado. Voy a enfadarme... [Con cierto tono irónico expone que está enfado porque hay contradicción entre lo que el alumnado dice y la profesora que les dio esa asignatura en 1º de Bachillerato; el alumnado argumenta sus razones].</p>	<p>- Uso de bromas y manejo de la comunicación.</p>	<p>GESTIÓN SOCIO-EMOCIONAL DE LA INTERACCIÓN CON EL ALUMNADO (GSE)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los docentes emplean sus CSE en la interacción con el alumnado.
<p>02.T3b T3. [Varios alumnos conversan sobre una película, riéndose, mientras T3 explica] Mira mi cara, mira mi cara [serio. Se callan].</p>	<p>- Hace alusión a su gesto, serio, para expresar que no le gusta lo que están haciendo, que deben prestar atención.</p>	<p>GESTIÓN SOCIO-EMOCIONAL DE LA INTERACCIÓN CON EL ALUMNADO (GSE)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los docentes emplean sus CSE en la interacción con el alumnado: expresión de emociones.

O3.T3 → OBSERVACIÓN 3 CON EL TUTOR 3

OBSERVACIÓN 3 CON EL TUTOR 3 (O2.T3)		FECHA: 20/04/2015 – CLASE: TECNOLOGÍA, 1º ESO
Descripción previa: Clase de Tecnología, realizan una prueba oral a través de pequeñas preguntas sobre teoría. T3 realiza una pregunta a un alumno, quien se levanta y responde en alto.		
OBSERVABLES	COMENTARIOS	ANÁLISIS
O3.T3a T3. [Hace una pregunta a A3, quien se queda en silencio] Esto no hacía falta preguntarlo pero, ¿habías estudiado? A3. No, es que no sabía que había examen. T3. Dije que no iba a avisar, pero agradezco tu sinceridad.	- Resalta sobre sus alumnos la sinceridad, parte del desarrollo socioemocional de la persona.	VALORACIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL ALUMNADO (VEA) <ul style="list-style-type: none"> El desarrollo socioemocional del alumnado en el proceso de E-A es considerado más importante que el académico.
O3.T3b T3. [Hace una pregunta a A10, quien se levanta, intenta responder, pero se le nota nervioso, moviendo mucho los brazos] Pon palabras a tus pensamientos, no muevas los brazos. Ponte así, como yo [el alumno intenta responder, pero falla]. La expresión verbal falla un poco, hay que trabajarlo, ¿eh?	- No solo muestra preocupación porque no se sepa los contenidos de su materia, sino también sobre aspectos transversales del desarrollo del alumnado.	VALORACIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL ALUMNADO (VEA) <ul style="list-style-type: none"> El desarrollo socioemocional del alumnado en el proceso de E-A es considerado más importante que el académico.
O3.T3c T3. [Hace una explicación teórica y pregunta] A14, ¿lo puedes repetir? A14. Es que no lo he oído, ¿lo puedes repetir? T3. ¿De verdad, otra vez? ¿Dónde estabas?	- Uso de bromas y manejo de la comunicación.	GESTIÓN SOCIO-EMOCIONAL DE LA INTERACCIÓN CON EL ALUMNADO (GSE) <ul style="list-style-type: none"> Los docentes emplean sus CSE en la interacción con el alumnado.

<p>A14. En clase, pero no lo he oído. T3. Uy... eso te lo vas a tener que mirar, ves el médico, eh. Bueno, se lo podemos repetir todos [Repiten todos a la vez].</p>		
<p>O3.T3d T3. [Se mueve por la clase, pregunta a otro alumno. Se acerca, le toca el hombro, A16 responde bien].</p>	<p>- Empleo de la comunicación no verbal, para mostrar afectividad.</p>	<p>VALORACIÓN DEL VÍNCULO CON EL ALUMNADO (VVA)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Muestra de afectividad a través de contacto físico: una palmada, una mano en el hombro.

01.T4 → OBSERVACIÓN 1 CON LA TUTORA 4

OBSERVACIÓN 1 CON LA TUTORA 4 (O1.T4)		FECHA: 15/04/2015 – CLASE: TUTORÍA, 1º ESO
Descripción previa: Sesión de Tutoría del grupo de T1, en esta ocasión es la orientadora quien imparte la sesión, T1 no está presente.		
OBSERVABLES	COMENTARIOS	ANÁLISIS
<p>O1.T4a T4. ¿Por qué tenemos que hablar otra vez? [Están interrumpiendo] Vamos a hacer el esfuerzo por mantener el silencio. Parece que se ha olvidado. Por nuestra parte os ayudamos, pero hay que querer y colaborar.</p>	<p>- Hace alusión al respeto y guardar silencio, escucharse unos a otros.</p>	<p>VALORACIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL ALUMNADO (VEA)</p> <ul style="list-style-type: none"> • El comportamiento –mantener la clase en silencio y que el alumnado preste atención- del alumnado afecta emocionalmente al docente.
<p>O1.T4b T4. [Se abre un debate sobre los cambios físicos y emocionales en la adolescencia, cada alumno dice su opinión. Al rato comienza el revuelo y dejan de escucharse unos a otros] Venga, que lo estamos</p>	<p>- Se denota cómo que el alumnado esté en silencio afecta emocionalmente al docente.</p>	<p>VALORACIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL ALUMNADO (VEA)</p> <ul style="list-style-type: none"> • El comportamiento –mantener la clase en silencio y que el alumnado preste atención- del alumnado afecta

haciendo genial, vamos a seguir así que os tengo que felicitar.		emocionalmente al docente.
---	--	----------------------------

O2.T4 → OBSERVACIÓN 2 CON LA TUTORA 4

OBSERVACIÓN 2 CON LA TUTORA 4 (O2.T4)		FECHA: 22/04/2015 – CLASE: TUTORÍA, 1º ESO
Descripción previa: Sesión de Tutoría del grupo de T1, en esta ocasión es la orientadora quien imparte la sesión, T1 no está presente.		
OBSERVABLES	COMENTARIOS	ANÁLISIS
O2.T4a T4. El otro día me comentaba Lola sobre el respeto al turno de palabra y el respeto por la situación de clase. Yo no noto la diferencia de cuando estáis hablando todo a la vez en clase y cuando estáis en el patio.	- Se denota cómo que el alumnado esté en silencio afecta emocionalmente al docente.	VALORACIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL ALUMNADO (VEA) <ul style="list-style-type: none"> El comportamiento –mantener la clase en silencio y que el alumnado preste atención- del alumnado afecta emocionalmente al docente.
O2.T4b T4. [Cambio de actividad, T4 pone un vídeo, pero antes llama la atención] Shhh.... Chicos, vale. A ver apagamos la luz. ¿¡EHO, EHO!? AA. [Alumnado a coro responde] ¡OEH! T4. Mirad, si cada vez que tenemos que cambiar de actividad, tardamos un montón...Vamos a ver, ¿Verdad que hemos entendido que hay que guardar silencio?	- Se denota cómo que el alumnado esté en silencio afecta emocionalmente al docente.	VALORACIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL ALUMNADO (VEA) <ul style="list-style-type: none"> El comportamiento –mantener la clase en silencio y que el alumnado preste atención- del alumnado afecta emocionalmente al docente.

ANEXO V

FICHADO Y RESULTADOS DE LA COMPARACIÓN ENTRE FICHAS

<i>TEMA RECURRENTE (CATEGORÍA)</i>	<i>CONCRECIÓN DE LAS PROPIEDADES</i>	<i>OBSERVABLES MÁS REPRESENTATIVOS</i>
VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA DOCENTE Y EL GRADO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN EMOCIONAL Y ACCIÓN TUTORIAL (ED)	(EDA) Experiencia profesional como docente de ES amplia , más de 15 años como docente y mínimo 5 años siendo tutor o tutora con un grupo-clase asignado.	<p>“Llevo dedicada a la docencia 20 años. He tratado, excepto el mundo de la Primaria, todo. He trabajado y trabajo en ESO, Bachillerato y a nivel universitario [...] A nivel de la ESO y Bach, he sido tutora durante 5 años en 1º y 2º de Bachillerato” (E1.T2a).</p> <p>“Yo llegué aquí en el año 2000. [...] Empecé dando una extraescolar de diseño gráfico. [...] Con lo cual, me enamoré del tema de la docencia y surgió la oportunidad de dar Tecnología... [...] A los dos años ya me hicieron tutor, en el año 2002. Con lo cual un reto mucho mayor para mí, eras tutor de todo el curso, de 90 alumnos” (E1.T3a).</p> <p>“En el cole llevo 27 años. Los primeros años fueron dedicados a la docencia, pero yo que creo que aproximadamente entre 10 y 12 años estoy en el departamento de orientación” (E1.T4a).</p>
	(EDR) Experiencia profesional como docente de ES reducida , menos de 5 años como docente y con grupo asignado como tutora o tutor.	<p>“...han sido 4 años. Imparto clases de Inglés y este último año también de Español para Extranjeros. Siendo tutora este es mi tercer año” (E1.T1a).</p>
	(EDI) Influencia de la experiencia docente en el desarrollo de CSE : la experiencia profesional aporta formación a los docentes en CSE para un mejor	<p>“En general, cualquier tipo de formación que se recibe en cualquier área es insuficiente si no se acompaña de una experiencia” (E2.T4b).</p> <p>“Algunas veces para afrontar las situaciones problemáticas y la capacidad para tomar decisiones. Ahí creo que a lo mejor, podríamos tener un poquito más de formación o de, bueno la formación en este sentido también te la da la experiencia. Pero estaría mejor la verdad” (E2.T1c)</p> <p>“Y. no solo veo que hablas de empatía y capacidad de escucha, sino de ese equilibrio emocional</p>

	<p>afrontamiento de situaciones problemáticas, toma de decisiones, equilibrio emocional y seguridad en uno mismo.</p>	<p>que comentábamos. T1. Eso también lo aprendemos con los años, porque al principio cuesta bastante” (E2.T1e).</p> <p>“Ahora mismo, me siento después de 11 años aquí, pues al comienzo de lo que yo veía en otros profesores yo vi de modelo. Empiezas a sentirte, tú, más segura de lo que estás haciendo y tiene más criterio. Al principio era... dar palos de ciego todo el rato. Era un poquito angustioso. Ahora ya tengo mucho más claro muchas cosas” (E1.T2l).</p> <p>“Yo ahora mismo me siento mucho más segura” (E2.T2f).</p> <p>“Después te das cuenta como en ocho o diez años han adquirido [los docentes] una experiencia y una seguridad en sí mismos muy grande. Lo hacen con la misma ilusión, lo único que con más seguridad porque la experiencia es mayor” (E2.T4b).</p> <p>“Cómo adquieren esa seguridad...Es el enfrentarse a situaciones concretas de una manera reiterada y ver qué resultado dan, cuál es la reacción de los niños... y esa experiencia es lo que te va dando la seguridad en tu actuación” (E2.T4f).</p>
	<p>(EDG) El grado de formación docente en educación emocional y tutoría no es el adecuado, lo que provoca un desconocimiento respecto al mundo emocional:</p> <p>3) Formación inicial (CAP o Máster): no se ha tenido formación en el plano emocional, o ha sido breve y teórica.</p> <p>4) Formación</p>	<p>“...no gestionar el docente emocionalmente lo que está viviendo y por desconocimiento de qué es lo que está pasando en la mente y en el alma de sus alumnos, entra en contra del alumno porque se sienten muy a la defensiva” (E2.T2g).</p> <p>“...no es que no quisiéramos tener formación sino que simplemente se desconocía” (E2.T1a).</p> <p>“Yo creo que no estamos suficientemente formados en esto, de hecho, a mí en la carrera y en esto años nunca he tenido ningún tipo de formación así. Solo ha sido aquí, en un curso que hemos hecho en el cole. Yo no había tenido formación como docente en el plano emocional” (E1.T1i).</p> <p>“Mi formación en IE era, no voy a decir que nula, pero prácticamente inexistente. Entrabas a torear como buenamente podías, sin prácticamente formación. En la carrera, nula, porque además yo soy filóloga...” (E2.T2a).</p> <p>“Y, sinceramente, como profesional también universitaria en el Máster de Formación de Secundaria, creo que es el gran caballo de batalla. No se forma bien al docente en IE, ni para</p>

<p>permanente: ha permitido formarse en CSE, a través de:</p> <p>a) Cursos en el centro o fuera.</p> <p>b) Autodidacta.</p> <p>c) Modelos de referencia: profesores con mayor experiencia.</p>	<p>gestionar sus propios conflictos, ni para gestionar los conflictos, ni las preocupaciones...o para hacer crecer emocionalmente a los alumnos. Hay un desconocimiento total, el docente que entra a trabajar, no tiene ni idea de cómo funciona el cerebro emocional. [...] Y yo creo que hay una carencia muy grande que hay que cumplir” (E2.T2e).</p> <p>“Si yo no hubiera recibido la formación en Educación Emocional (esas dos sesiones) de esto no tendría ni idea” (E2.T1g).</p> <p>“A mí nadie me formó para ser tutora, ni a ninguno de los tutores que estamos aquí. Te dan una especie de guía, con cuatro cosas que tiene que ver más con lo administrativo con lo emocional, pero no hay una formación a los docentes” (E1.T2h).</p> <p>“Yo creo que la formación en cuanto a educación emocional que se recibe ahora mismo, desde el punto de vista tutorial o desde el punto de vista docente, yo creo que es todavía un poco insuficiente” (E2.T4b).</p> <p>“Lo que me transmiten las nuevas generaciones que llegan a trabajar al cole, es que en este ámbito todavía no hay una formación muy sólida” (E2.T4b).</p> <p>“La formación ha sido autodidacta [...] Y luego he leído mucho, mucho por mi cuenta. También he ido leyendo foros... Y luego, también es verdad que como madre he ido aprendiendo mucho. Pero mi formación básicamente ha sido autodidacta” (E2.T2c).</p> <p>“Aprendí buscando modelos, aquí por ejemplo dos o tres referentes, viendo y entendiendo con el tiempo que había que utilizar estrategias de tira y afloja” (E1.T2m).</p> <p>“Cuando yo llegué era el joven del Colegio, entonces tome como referencia a los profesores que llevaban más años y comencé a imitarles, aprendiendo de ellos la esencia”(E1.T3b).</p> <p>“Por supuesto el colegio nos ha ido formando en cursillos, teóricos, de las inteligencias múltiples. Y luego yo también soy muy curioso para todo. Siempre he sido autodidacta. ” (E1.T3ñ).</p> <p>“Algunas veces para afrontar las situaciones problemáticas y la capacidad para tomar decisiones. Ahí creo que a lo mejor, podríamos tener un poquito más de formación...” (E2.T1c)</p>
--	--

	<p>“Cuando empecé mi labor, me di cuenta en seguida, muy pronto, de todas mis carencias. Lo primero que me preocupaba, y yo creo que es típico en los docentes novatos, era la gestión del conflicto” (E2.T2b).</p> <p>“Hace poco hemos tenido formación sobre educación emocional. Y la verdad es que es algo sobre lo que no nos paramos mucho a pensar, porque a veces pues nos resulta lejana la etapa de la adolescencia, en la cual las emociones son súper importantes. . Esta formación a mí, personalmente, me ha ayudado mucho a llevarlo al aula y a ponerlo en práctica con los chicos. Que expresen sus emociones y por qué hacen determinado tipo de cosas.” (E1.T1g).</p>
--	--

<i>TEMA RECURRENTE (CATEGORÍA)</i>	<i>CONCRECIÓN DE LAS PROPIEDADES</i>	<i>OBSERVABLES MÁS REPRESENTATIVOS</i>
PERSPECTIVA SOBRE LA FUNCIÓN TUTORIAL (PFT)	<p>(PFTG) Visión más global, amplia y sistémica sobre el ejercicio de la función tutorial: cualquier situación puede ser una situación de acción tutorial -ya sea dentro o fuera del aula, en la hora establecida de Tutoría o no, con su grupo-clase asignado como tutoría o no-.</p>	<p>“En mi caso, yo tampoco tenía horas asignadas para la Tutoría, eso es más común en la ESO, pero en el Bachillerato no lo tienen como tal. Pero era una labor diaria, de pasillos, de un apretón en un hombro cuando veía que se venían abajo, de un golpecito, un guiño, era una labor constante...” (E1.T2j).</p> <p>“También he tenido alumnos de los que no he sido tutora, con los que desde un buen enganche desde la asignatura es posible” (E3.T2f).</p> <p>“Yo me doy cuenta de que hay chavales que buscan un segundo tutor o una segunda tutora que les resulte más cercana. E incluso cuando pasan de curso. Y yo en general [...] voy a estar ahí para responderle porque es mi vocación. Porque entiendo que el profesor tiene que ser siempre tutor” (E3.T2h).</p> <p>“Una cosa que me daba mucha pena que era haber perdido la tutoría, de repente me he dado cuenta de que yo soy tutor, de cada una de mis clases. Y no solo soy tutor de un curso, soy tutor</p>

		<p>de 1º A, 1ºB, 1ºC, 2ºA.... Y bueno, pues lo llevo ahí como un secreto que me satisface mucho” (E1.T3i).</p> <p>“Por el pasillo, por el patio...es que sino no sé hacerlo. Me trae muchos problemas eh, porque es meterme un poco donde no me llaman. La acción tutorial diaria me muestra un reto emocional constante, pero es que sino qué aburrimiento, entonces. [...] Y sí, yo quiero ser tutor en todo momento” (E2.T3f).</p> <p>“Los niños saben que yo estoy disponible todos los días a la hora del recreo, ya que es la hora en la que ellos están libres de las clases. Es cuando aprovecho esas sesiones de conversación para gestionar esas emociones que en la preadolescencia comienza a desbordarse, dándoles alguna pequeña pauta” (E1.T4d).</p> <p>“En la dimensión personal, que quizá es la yo más valoro...porque atender individualmente a cada uno de los alumnos, no con una frecuencia determinada, sino cada uno cuando lo necesita. [...] El estar siempre disponibles y estar siempre al tanto de lo que va ocurriendo dentro de su radio de acción y la tutoría” (E2.T4a).</p>
	<p>(PFTR) Visión más restringida: identifica la acción tutorial con el desarrollo del PAT y entiende que tutoriza principalmente en las horas de Tutoría establecidas y a su grupo-clase asignado como tutor. La confianza es un factor importante para sentirse que actúan como tutores.</p>	<p>“Una alumna que fue de mi tutoría el año pasado y que está ahora en 2º de la ESO ha acudido a mí, porque ha pasado también en clase de inglés, con toda la confianza del mundo como si yo, pues... fuera... no como si fuese su tutora, pero, pues como si confiara en mí de alguna manera todavía, sabes, que no se ha roto el vínculo, que no soy ahora su profesora de inglés y ya, que se crean cosas que permanecen” (E1.T1d).</p> <p>“Pues sí, si tienen confianza conmigo, pues sí que siento a veces que ejerzo la labor de tutora, pero principalmente es con el grupo de tutoría” (E1.T1F).</p> <p>“[Mientras hacen una actividad explica a la investigadora cómo organiza las clases de tutoría planificando actividades para una o dos semanas] A mí, lo único es que nos ocurren imprevistos muchas veces. Por ejemplo, el otro día, examen de Ciencias Sociales, casi toda mi clase suspendió. Entonces hablando sobre qué había pasado...” (O1.T1f).</p>
	<p>(PFTT) Comentarios</p>	<p>“Es el ser tutor, ser una guía, un referente, que me sienta cerca de ellos, que sientan que les</p>

	<p>sobre la concepción de ser tutor y la tutoría</p>	<p>apoyo y les guío, pero también de una forma, no estricta pero sí firme. Eso es lo que yo intento” (E1.T1j).</p> <p>“Entonces, para mí, en aquel momento, ser tutora era ser un acompañante” (E1.T2c).</p> <p>“Ser tutor es una responsabilidad maravillosa. Me ha traído muchos quebraderos de cabeza porque, sobre todo al principio, no sabía dónde estaban los límites de tu labor y la del orientador. Para mí ha sido tremendamente importante” (E3.T2e).</p> <p>“Para mí la tutoría es acompañar en cuatro factores: evidentemente a nivel académico, pero para mí no es el que más pesa; a nivel social, enseñarles a convivir; a nivel personal y también a nivel de orientación profesional” (E3.T2d).</p> <p>“Para mí ser tutor es una responsabilidad brutal. Porque mis enseñanzas, lo que ellos aprendan de mí va influenciar su futuro. Ser tutor es tener la capacidad milagrosa de detectar las necesidades de cada uno de ellos y no caer nunca en el error en que son un grupo” (E1.T3t).</p> <p>“Es una pieza, no te voy a decir esencial, una pieza más dentro del engranaje de la educación. [...] Y creo que eso es la tutoría, es la polea motriz pero está claro que no se va a mover el mecanismo si cualquiera de las piezas, por pequeñas que sean, no funcionan” (E1.T3g).</p> <p>“Ser tutor es, quizá, el tener un conocimiento amplio y concreto a la vez de todos y cada uno de tus alumnos [...], ir caminando a su lado en todos los sentidos, personal, escolar, en el sentido familiar y social. El estar a su lado que sientan que estás ahí, de una manera totalmente incondicional a su lado. [...] que se sientan acompañados y queridos. La figura del tutor es siempre la que tiene que estar más cerca de ellos emocionalmente” (E1.T4k).</p>
	<p>(PFTS) Sentimientos que acompañan a la función tutorial:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vocación/ implicación emocional. • Satisfacción/ frustración. 	<p>“...Te puedo decir que [la tutoría] me daba tanta vida como me quitaba” (E1.T2c).</p> <p>“No eras tutor de un aula, eras tutor de un nivel entero...entonces, yo tenía 90 familias. Y era una labor, muy dura, pero muy, muy bonita” (E1.T2d).</p> <p>“A mí cuando me dijeron que me tenía que dedicar al Departamento de Calidad y que tenía que dejar la tutoría lloré amargamente durante dos meses porque para mí era algo vital. [...] Y la verdad es que fue una labor muy hermosa” (E1.T2e).</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Tener grupos asignados como tutoría viene acompañado de un alto componente emocional. 	<p>“La verdad es que lo recuerdo, con mucho cariño pero es verdad que te quita mucha vida. Porque es verdad que quita mucha vida, que te implicas emocionalmente y te conviertes como en una especie de segunda madre...” (E1.T2g).</p> <p>“Hay que tenerlas [a las emociones] en cuenta, y te tienes que ir todos los días a casa... Llegó un momento en el que me tuve que plantar ante mí misma y decir: vamos a ver, estás respondiendo correos de padres a las 11 de la noche” (E1.T2h).</p> <p>“También es relativizar, relativizar...Porque es un ambiente que si eres vocacional te absorbe. Tienes que aceptar que no son tus hijos, que te tienen que preocupar pero no son tus hijos.... Eso me ha costado, quizá eso es lo que más me ha costado” (E2.T2k).</p> <p>“Yo no sé muy bien cómo evitarlo, porque van de la mano: soy muy vocacional, me encanta estar con ellos, me apasiona lo que hago pero a la vez eso puede generar que me sobrecargo en muchas ocasiones” (E3.T2c).</p> <p>“El colegio, para mí, era la droga que me quita la vida a la vez que me la da porque yo me dejaba la vida aquí, empezó a desaparecer mi vida privada, que eso yo a veces lo digo con un poco de pena; y el sentido de mi vida empezó a ser el colegio” (E1.T3d).</p> <p>“De los años que he estado aquí yo no la cambiaría por nada. Sufrí mucho cuando me dijeron que tenía que dedicarme a un tema más burocrático. Ahí lo pasé fatal. Pero a lo mejor también necesitaba poner una distancia....Ahora bien, lo echo de menos” (E3.T2g).</p> <p>“En el 2008, me propusieron llevar la dirección de Nuevas Tecnologías. A ver, no me puedo arrepentir nunca de nada de lo que he hecho, pero creo que fue un error, porque supuso tener que abandonar la tutoría. [...] Cogí ese puesto, abandoné la tutoría y de repente yo empecé a bajar, el sentido de estar aquí se había perdido. Ahí duré un año” (E1.T3f).</p> <p>“Soy muy enemigo de mismo en un momento dado, muy autoexigente... Las cosas que las puedo hacer por placer a veces las hago como un reto y me parecen un sacrificio... siempre estoy en esa dicotomía del amor/odio, muerte/vida, del trabajo me mata pero me da fuerzas...” (E1.T3ñ).</p>
--	---	---

		<p>“Lo importante es que el docente realmente tenga vocación de ser, y no solamente de ser docente, sino de ser educador” (E2.T4b).</p> <p>“Sales por la puerta del cole y es imposible olvidarte de lo que ha ocurrido allí, es imposible. Y llegas a tu casa y si hay algo que te ronda la cabeza, aunque tengas tu familia...hay algo que sigue ahí estando latente porque te preocupa” (E2.T4g).</p>
--	--	--

<i>TEMA RECURRENTE (CATEGORÍA)</i>	<i>CONCRECIÓN DE LAS PROPIEDADES</i>	<i>OBSERVABLES MÁS REPRESENTATIVOS</i>
PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES SOBRE SUS CSE (PER)	(PERR) Reconocimiento sobre sus emociones y conciencia de la necesidad de gestionarlas.	<p>“Con unos alumnos que se pelearon físicamente...Cuando llegué yo me sentí muy enfadada, muy enfadada, porque no me parecía normal, enfadada y asombrada” (E1.T1h).</p> <p>“Yo me enfadaba y también tenía que gestionar ese enfado. Tenía que decirme a mí misma: cuidado, si a él no le importa, por mucho que a ti te importe, nunca vas a conseguir que a esta persona le importe... entonces, tranquilízate, plantéate que hasta aquí ha llegado tu papel” (E1.T2k).</p> <p>“Hombre, pues por supuesto un docente...la capacidad para tomar decisiones, independientemente de la situaciones emocional en la que esté. También la capacidad para afrontar situaciones problemáticas o de conflicto creo que es muy, muy importante. O el control y la gestión, y el equilibrio emocional, ¿no? Para que no te afecte a tu clase, no te afecte a la hora de tomar una decisión” (E2.T1b).</p> <p>“A lo largo del día tienes muchas vidas que te influyen en cada momento. Y claro yo digo: cierro la puerta de mi clase y todo lo demás se queda fuera. [...] Tengo que hacer la gestión. No tengo ningún derecho a vomitarles mi vida a los alumnos. [...] Eso creo que también es muy importante. Y que tu personalidad, por eso no todo el mundo vale para esto, se ve reflejada. Por</p>

		<p>eso creo que esto es una vocación” (E1.T3m).</p> <p>“Cada 5 minutos, cada 10 segundos tienes que cambiar de registro. Entonces la emoción yo la adapto en todo momento y a toda hora y cada vez que me lo pide cualquier alumno o grupo” (E1.T3p).</p>
	<p>(PERL) Conciencia sobre sus limitaciones emocionales en situaciones de acción tutorial.</p>	<p>”Creo que el punto de partida es ser consciente de cuáles son tus limitaciones a nivel emocional. Cuando uno empieza a ser un buen tutor, por lo menos, tiene conciencia de cuáles son sus limitaciones” (E3.T2a).</p> <p>“Sí me alteró, no es que me alterara emocionalmente ni mucho menos, pero sí que dije: pero bueno, qué es esto. Y me sobrepasó un poco, sinceramente. Porque yo no podía convencer a nadie de lo que yo pensaba” (E1.T1h).</p> <p>“En ese momento, pues educación emocional, sí que tienes que empatizar que tienes que compartir o ponerte en el lado del chico, pues sí, lo intenté hacer, pero no lo llegué a comprenderle del todo. En ese sentido sí que fue un choque...frontal, totalmente. Entonces, bueno, pues yo intenté actuar de la forma más emocional posible” (E1.T1h).</p> <p>“Cuando empecé mi labor, me di cuenta en seguida, muy pronto, de todas mis carencias. Lo primero que me preocupaba, y yo creo que es típico en los docentes novatos, era la gestión del conflicto” (E2.T2b).</p> <p>“Sé que cuando entro en el aula soy consciente de cómo están mis emociones. Soy consciente cuando salgo, de si he dado una buena clase que ha enganchado al alumno y por tanto ha llegado al aprendizaje, porque soy capaz de medir bien en qué estado emocional estoy. Eso a veces genera un poco de culpa” (E2.T2f).</p> <p>“Para mí el buen humor es fundamental, por eso el día que yo tengo un problema y estoy de mal humor y no he conseguido colgar mi enfado a la puerta del aula, luego me siento mal. Entonces creo que lo que tengo que aprender a gestionar mejor es la culpa que me produce el</p>

		<p>no haber estado al 100%" (E2.T2l).</p> <p>"El buen humor es lo que me hace compensar la culpa que para mí es una de mis limitaciones a nivel emocional" (E3.T2b).</p> <p>"Y empatizar, entender que lo que hacen es lo que deben hacer. [...] Yo creo que ese es el reto, y no siempre se consigue. Tengo dos experiencia de dos chavales que no supe reconducirles, que al final se fueron del colegio y yo eso lo tengo como un error en mi vida, gordo. Han sido dos fracasos en mi vida" (E1.T3u).</p> <p>"Y ahora, menos mal que me he dado cuenta, porque me ha costado este curso...; estos niños no vienen con esa necesidad. Me faltó un poco de empatía de saber reconocerlo y ponerme en su lugar, poco a poco estoy descubriendo que lo que tengo que hacer es crearles la necesidad. Y eso es lo que estoy trabajando mucho, a veces me equivoco porque es muy difícil cambiar de registro cuando después de llevar tantos años que te funciona" (E2.T3b).</p> <p>"No es fácil, porque dicho en la teoría suena muy bien. Porque en la realidad hay casos y cosas difíciles que son complicados de afrontar. Pero el hecho de que haya una preocupación por ese control, a mí me parece que es importante" (E2.T4e).</p>
<i>TEMA RECURRENTE (CATEGORÍA)</i>	<i>CONCRECIÓN DE LAS PROPIEDADES</i>	<i>OBSERVABLES MÁS REPRESENTATIVOS</i>
GESTIÓN SOCIO-EMOCIONAL DE LA INTERACCIÓN CON EL	<p>(GSEC) Competencias que emplean los docentes para gestionar socio-emocionalmente la interacción con el alumnado:</p> <p>1) Competencias</p>	<p>"...la empatía y capacidad de escucha pues....vamos es que creo que es muy importante, entonces intento desarrollarlas y creo lo hago" (E2.T1e).</p> <p>"Y luego, escuchando mucho" (E1.T2m).</p> <p>"La mayoría de las veces, la intuición y la empatía, es básica... tener a una clase enfrente es lo peor que le puede pasar a un docente, hay que tenerlos de tu lado" (E1.T3k).</p>

<p>ALUMNADO (GSE)</p>	<p>relacionadas con las CSE: empatía, escucha activa, actitud positiva, comunicación asertiva, control emocional.</p> <p>2) Otras competencias para la acción tutorial: reflexión e intuición, observación.</p>	<p>“Yo había veces que también me cuestionaba a mí misma, porque vas un poco tanteando, tampoco nadie te ayuda excesivamente a esto” (E1.T2h).</p> <p>“Yo siempre he sido una educadora reflexiva, como decía John Dewey, todos los días me iba a casa planteándome preguntas” (E1.T2m).</p> <p>“...y ha sido una formación basada en la reflexión, y luego de escucha activa: qué necesitaban, qué querían...” (E2.T2c).</p> <p>“La gestión emocional es preguntarme a diario: estoy que estoy haciendo, ¿tiene sentido, estoy trabajando más allá del mero conocimiento que pueda transmitir, les engancha emocionalmente la manera en que les estoy enseñando? [...] también es relativizar, relativizar...” (E2.T2k)</p> <p>“El estar de buen humor, para mí [...] para mí es fundamental. Y después de eso la reflexión, pero lo primero el buen humor” (E2.T2l).</p> <p>“Y muchas horas de observación, eso también es ser un buen tutor, aprender a observar, y no es fácil” (E3.T2i).</p> <p>“Luego la observación, vivo por los ojos” (E1.T3o).</p> <p>“Soy muy intuitivo, muy observador y la mayoría de las veces que yo recabo información es mirando” (E2.T3d).</p> <p>“Con los alumnos sobretodo la asertividad y la empatía. Lo importante es que tu sepas comunicar de una manera asertiva [...] Hay situaciones a lo largo del curso que te crean cierto grado de estrés, tu forma de afrontar un conflicto [...]. Quizá otro aspecto que intentamos cuidar mucho es esa autogestión emocional, ese control de tu ánimo” (E2.T4d).</p> <p>“Quizá la reflexión es uno de los aspectos más importantes. El observar, el reflexionar, el</p>
------------------------------	---	---

	<p>pensar... La capacidad de reflexionar me parece muy útil de cara a ti mismo” (E2.T4g).</p> <p>“[T1 habla con A5, que le explica que se le han borrado unas actividades del i-pad a lo que responde] ¡Oh! De acuerdo, no hay problema [T1 acaricia la cara a A5]” (O3.T1d).</p> <p>“T2. [Realizan una actividad por parejas. T2 va pasando por los grupos, resolviendo las dudas que van surgiendo] ¿Qué te pasa A12, que estás chof hoy? [A una alumna que anteriormente había leído con cierta desgana]. A12. Es que ayer estaba mala” (O1.T2f).</p> <p>“T3. [T3 se percata de que un alumno está jugando con el i-pad] ¿Qué pasa? A9, esto no me lo esperaba. No por ti, sino porque me estás ofendiendo. ¿Hay algo que pueda hacer por ti? [A9 no dice nada] Bueno, ya sabes cuál es el procedimiento, ¿no? A9. Sí. T3. [Retoma la clase, con tono irónico dice] ¡Ay! Me he disgustado un poco, pero ya estoy recuperado” (O1.T3b).</p> <p>“Bueno, me acabáis de recordar que estoy enfadado. Voy a enfadarme... [Con cierto tono irónico expone que está enfado porque hay contradicción entre lo que el alumnado dice y la profesora que les dio esa asignatura en 1º de Bachillerato; el alumnado argumenta sus razones]” (O2.T3a).</p> <p>“[Varios alumnos conversan sobre una película, riéndose, mientras T3 explica] Mira mi cara, mira mi cara [serio. Se callan]” (O2.T3b).</p> <p>“T3. [Hace una explicación teórica y pregunta] A14, ¿lo puedes repetir? A14. Es que no lo he oído, ¿lo puedes repetir? T3. ¿De verdad, otra vez? ¿Dónde estabas? A14. En clase, pero no lo he oído. T3. Uy... eso te lo vas a tener que mirar, ves el médico, eh. Bueno, se lo podemos repetir todos [Repiten todos a la vez]” (O3.T3c).</p>
--	--

	<p>(GSED) Los docentes emplean sus CSE para gestionar las emociones del alumnado, para dirigir el aprendizaje de sus estudiantes.</p>	<p>“...pero sí...reconozco que también he jugado y he manipulado emociones en el sentido positivo, para tirar de ellos” (E1.T2g).</p> <p>“En alguna ocasión es verdad que podemos jugar con el manejo de las emociones sobre todo cuando tienes que gestionar un conflicto” (E2.T2j).</p> <p>“Yo creo que el profesor es un manipulador legal, yo creo que el docente tiene que manipular la mente de sus alumnos, suena extraño...pero es dirigir y encaminarlos en tu línea” (E1.T3e).</p> <p>“Realiza una pregunta a A1, quien responde correctamente. Felicita a A1]. ¡Muy bien, excelente! ¡Choca los cinco!” (O3.T1b).</p> <p>“A3. ¿Y la pasiva, va a entrar en el examen? T2. ¿Tú qué crees? A3. Hombre... T2. Hombre, hombre, hombre... [Con acento francés]. ¿Si llevo dos días dedicándole a esto...? Bueno, ¿no crees entonces, que es una pregunta un poco tontita?” (O1.T2b).</p> <p>“[T2 corrige las frases de la pizarra, algunos alumnos hablan] Anda que como os haga repetir lo que estoy diciendo os vais a ver en un aprieto... [Los alumnos guardan silencio y termina de corregir]” (O1.T2d).</p> <p>“[A5 pregunta que si tienen un 10 hasta la parte que han hecho correctamente en la pizarra] Sí, últimamente estamos cosechando más dieces que donuts. [Hace una aclaración para la investigadora] Cuando van mal dicen que cosechan donuts, pero yo les digo que ya he desayunado, que no quiero más” (O1.T2e).</p> <p>“T2. A13 y A14... [Dice sus nombres cantando, estos alumnos, sentados al fondo están hablando, sin prestar atención]. A13. Perdón [Guardan silencio]. T2. Gracias” (O1.T2g).</p>
--	---	--

TEMA RECURRENTE (CATEGORÍA)	CONCRECIÓN DE LAS PROPIEDADES	OBSERVABLES MÁS REPRESENTATIVOS
<p>OTRAS ESTRATEGIAS EMPLEADAS EN LA INTERACCIÓN CON EL ALUMNADO (EST)</p>	<p>(ESTC) Estrategias de control tipo conductista: empleo de la comunicación no verbal para llamar la atención del alumnado.</p>	<p>“Cuando se me distraen los chavales en clase, en vez de darles una voz tengo varios códigos [hace signos con las manos para representarlos]” (E2.T2l).</p> <p>“He aprendido a no llamar la atención verbalmente, sino con la mirada, con un silencio, tocando en el hombro...” (E1.T3q).</p> <p>“Me gusta mucho usar la comunicación no verbal, que ellos reconozcan una leve mueca de mi boca lo que les estoy mostrando y eso funciona muy bien” (E2.T3d).</p> <p>“A ver, ch, ch, ch... [Toca en la cabeza del alumno que tiene más cerca]” (O1.T1d).</p> <p>“[Cada cierto tiempo cuando aumenta el murmullo...] Shhhhhh...” (O1.T1c).</p> <p>“[Hace signos con la mano a un grupo para que mantenga el silencio] Shhh...shhh... A ver, chicos, escuchamos y luego decidimos” (O1.T1e).</p> <p>“[Hay un cambio de actividad, el alumnado comienza a hablar. T1 realiza un ritmo dando palmadas, el alumnado pronto lo repite y guarda silencio]” (O3.T1e).</p> <p>“[Hay revuelo general, tras la entrada de unas alumnas pidiendo colaboración para una ONG. T2 realiza el gesto que comentó durante los encuentros de <i>tiempo muerto</i>. El alumnado guarda silencio]” (O1.T2h).</p>

TEMA	CONCRECIÓN DE LAS PROPIEDADES	OBSERVABLES MÁS REPRESENTATIVOS
------	----------------------------------	---------------------------------

RECURRENTE (CATEGORÍA)		
VALORACIÓN DE ASPECTOS QUE INFLUYEN EN LA INTERACCIÓN CON EL ALUMNADO (VAI)	(VAIV) Valoración del vínculo con el alumnado. La relación con su alumnado se asienta sobre la confianza y consideración de que ellos, como docentes, son una persona importante en la vida del alumnado. La confianza se ve como un factor a la hora de que alumnado solicite orientación o considere al docente como tutor.	<p>“El primer reto fue enlazar con los alumnos de tal manera que ellos me vieran como alguien importante [...] llegaron a tener bastante confianza conmigo para contarme tanto temas personales, muy típico que se peleen grupos de amigas. Tanto así, como problemas de que no entiendan alguna asignatura...” (E1.T1b).</p> <p>“Nunca he sido tutora de la ESO; pero sí es verdad que por algún motivo los alumnos confían mucho en mí, tengo muy buena relación con ellos. Y la verdad es que aunque en la ESO nunca he sido tutora acuden mucho a mí, me cuenta, hablan conmigo” (E1.T2b).</p> <p>“...A ver yo marco una barrera [...] pero no hay una barrera a nivel emocional, ellos sienten que para mí son importantes, y yo siento que en su vida soy una parte importante pero que a lo mejor ellos, ni con conscientes” (E2.T2h).</p>
	(VAIR) El docente es considerado como un referente, un modelo para el alumnado: su comportamiento y sus actitudes influyen en el alumnado.	<p>“Es el ser tutor, ser una guía, un referente...” (E1.T1j).</p> <p>“Y te buscan mucho, en la figura del profesor un referente adulto alguien que les guíe en un comportamiento... Nos miran mucho, somos espejo de comportamiento y aprenden mucho más de nosotros de cómo nos comportamos en una clase de cómo entramos con una sonrisa” (E1.T2l).</p> <p>“...somos modelos de comportamiento. Si tú entras en un aula de buen humor, si tú relativizas, si tú estás calmado, si tú te apasionas por lo que tú estás enseñando...eso es una influencia muy positiva para ellos” (E2.T2i).</p> <p>“...nos convertimos en unos referentes para ellos, es importante ese control de la</p>

		situación...porque al final lo que al niño le queda no es lo que tú le has dicho, que también, sino cómo tú has reaccionado ante ello” (E2.T4d)
	(VAIB) Los resultados académicos del alumnado influyen en el bienestar socioemocional del docente.	<p>“... otro reto, que no dependía tanto de mí, evidentemente que mis alumnos sacaran bien el curso con buenas notas, ¿no? Y eso sí que fue un poco frustrante en un principio” (E1.T1b).</p> <p>“Me gusta mucho contar que en aquella época uno tenía la sensación de ir salvando niños por el camino, había chavales que tenían bloqueos emocionales bestiales....” (E1.T2e).</p> <p>“Para mí, cada uno de ellos era el 100% de la promoción, [...] Y me la jugué muchas veces por ellos, y me respondían. Alguno me decepcionó, también tuve decepciones, para mí muy fuertes de mucha implicación emocional mía” (E1.T2f).</p> <p>“Descubrí y empecé a investigar sobre el tema de las inteligencias múltiples, desarrollé mucho más los recursos didácticos, dedicando 10 minutos a actividades diversas. A los pocos meses vi que todos los estudiantes me rendían más y que todos aprobaban. Eso a mí me dio mucha relajación, mucha tranquilidad” (E1.T3h).</p> <p>“[Pide la atención]. Antes de nada os quiero dar la enhorabuena por el examen del algebra, me han dicho que en general ha salido bastante bien” (O4.T1a).</p>
	(VAIS) El desarrollo socioemocional del alumnado en el proceso de E-A es considerado más importante que el académico.	<p>“Si la parte emocional está bloqueada no hay aprendizaje posible...es que nuestra responsabilidad es que ellos aprendan, y que aprendan todo, no solamente los contenidos, que quizá al final sea lo menos importante. Para mí era mucho más importante, que aprendieran a ser buenas personas, que aprendieran a ser honestos...” (E1.T2i).</p> <p>“Y yo lo que les transmito siempre es que... saber muchísimo de matemáticas o muchísimo de lengua, por supuesto es importante tener buenas notas, pero el ser eso, pues buenas personas y adquirir estos comportamientos, esta responsabilidad....” (E1.T1j).</p> <p>“La esencia, es el trato personal con mi alumno, el trato personal con mi aula y a veces, casi siempre, poner por encima los intereses personales y humanos de mis alumnos y los míos por encima de la programación y de la asignatura que dé” (E1.T3j).</p> <p>“Sentir que para mí es más importante su desarrollo personal que su desarrollo académico”</p>

		<p>(E2.T4b).</p> <p>“T3. [Comienza corrigiendo unos ejercicios en la pizarra] ¿Todos habíais puesto esta fórmula teórica? Yo creo que algunos no, lo veo en tus ojos. ¿Qué ha pasado, cuál es el error A5? A5. Se me ha olvidado ese cuaderno en casa. T3. A nivel personal, para ti, ¿cuál es la consecuencia de no haberlo traído? A5. No sé. T3. Pues eso es lo primero que tienes que averiguar” (O1.T3a).</p> <p>“T3. [Hace una pregunta a A3, quien se queda en silencio] Esto no hacía falta preguntarlo pero, ¿habías estudiado? A3. No, es que no sabía que había examen. T3. Dije que no iba a avisar, pero agradezco tu sinceridad” (O3.T3a).</p> <p>T3. [Hace una pregunta a A10, quien se levanta, intenta responder, pero se le nota nervioso, moviendo mucho los brazos] Pon palabras a tus pensamientos, no muevas los brazos. Ponte así, como yo [el alumno intenta responder, pero falla]. La expresión verbal falla un poco, hay que trabajarlo, ¿eh?” (O3.T3b).</p>
	<p>(VAIC) El comportamiento – mantener la clase en silencio y que el alumnado preste atención- del alumnado afecta emocionalmente al docente.</p>	<p>“Antes de empezar, no tengo que decir que hay que comportarse y estar en silencio [Empieza el p. externo]” (O1.T1a).</p> <p>“[Tras finalizar la clase se dirige a la investigadora] Ayer estuvieron mucho más tranquilos que hoy, tras Educación Física están más revoltosos” (O2.T1c).</p> <p>“[Se acaba la clase, entra otra profesora. La investigadora se acerca a colocar la silla prestada. T1 le comenta] Este grupo de inglés es una maravilla, es que son... Ya podría tenerlo como grupo de Tutoría, porque son estupendos. Están siempre atentos. El otro son de habladores...” (O3.T1g).</p> <p>“[Mientras el alumnado sale al patio. Comenta a la investigadora] Luego quiero que me digas qué has observado, ¿eh? Porque me dicen: en tu clase hablan mucho... No sé, es que eso de ser autoritaria y que me tengan miedo no va conmigo; pues sí, tal vez hablan mucho, pero a mí no me molesta, es una señal de que están vivos” (O1.T2i).</p>

		<p>“¿Por qué tenemos que hablar otra vez? [Están interrumpiendo] Vamos a hacer el esfuerzo por mantener el silencio. Parece que se ha olvidado. Por nuestra parte os ayudamos, pero hay que querer y colaborar” (O1.T4a).</p> <p>“[Se abre un debate sobre los cambios físicos y emocionales en la adolescencia, cada alumno dice su opinión. Al rato comienza el revuelo y dejan de escucharse unos a otros] Venga, que lo estamos haciendo genial, vamos a seguir así que os tengo que felicitar” (O1.T4b).</p> <p>“El otro día me comentaba Lola sobre el respeto al turno de palabra y el respeto por la situación de clase. Yo no noto la diferencia de cuando estáis hablando todo a la vez en clase y cuando estáis en el patio” (O2.T4a).</p> <p>“T4. [Cambio de actividad, T4 pone un vídeo, pero antes llama la atención] Shhh.... Chicos, vale. A ver apagamos la luz. ¿¡EHO, EHO!?</p> <p>AA. [Alumnado a coro responde] ¡OEH!</p> <p>T4. Mirad, si cada vez que tenemos que cambiar de actividad, tardamos un montón...Vamos a ver, ¿Verdad que hemos entendido que hay que guardar silencio?” (O2.T4b).</p>
--	--	---

ANEXO VI

ANÁLISIS DOCUMENTAL DEL PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL DEL CENTRO

PAT → DOCUMENTO: PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL

Tras el análisis documental del Plan de Acción Tutorial del Centro (PAT), en contraste con lo conversado con los diferentes docentes y lo percibido durante las sesiones de observación, se concluyen diversos aspectos:

1. La Tutoría (entendida como materia) se distribuye en el horario de manera alternativa a lo habitual; sin embargo, en la etapa de Bachillerato no hay un tiempo en el horario escolar para la tutoría. En los cursos de la ESO se dedican 30 minutos de lunes a viernes, a primera hora de la mañana, para las sesiones de tutoría; sin embargo, durante la asistencia al centro para la observaciones se apreció cómo tiene cierto carácter secundario: el tiempo dedicado a ello, en ocasiones, se ve sustituido por refuerzo o recuperación de actividades de otras materias. Ejemplificaciones a través de observables:

“[Mientras hacen una actividad explica a la investigadora cómo organiza las clases de tutoría planificando actividades para una o dos semanas] A mí, lo único es que nos ocurren imprevistos muchas veces. Por ejemplo, el otro día, examen de Ciencias Sociales, casi toda mi clase suspendió. Entonces hablando sobre qué había pasado...” (O1.T1f).

“[Conversación con la investigadora, en el patio] Bueno, nos vemos si quieres la semana que viene, ya que el jueves hay prueba de evaluación interna y me han pedido ese ratito. Y les he dicho que sí, claro como la Tutoría es flexible... [Explica que esa semana no van a hacer ningún día Tutoría, solo el día que acude T4, la orientadora, porque están empleando la hora para la presentación de unos proyectos de inglés]” (O3.T1h).

2. Dese hace aproximadamente dos promociones, las diferentes orientadoras del centro están especializadas en cuatro cursos académicos, lo que permite un mayor conocimiento sobre la etapa evolutiva del alumnado a la vez que una mayor cohesión con el grupo de tutores que suele mantenerse en los mismos cursos.
3. El PAT es elaborado y llevado a cabo conjuntamente por la orientadora y los tutores con grupo de tutoría asignado. En ESO, la orientadora entra en el aula una vez a la semana y realiza una de las sesiones de tutoría. Este hecho resulta positivo para el seguimiento y conocimiento del alumnado por parte de la orientadora, así como para la coordinación entre tutora-orientadora. Además, realizan una reunión semanal para elaborar las actividades.

4. El PAT se organiza, entre los aspectos relevantes para el estudio, en la secuenciación por meses de diversos aspectos relacionados con las emociones que se trabajan de manera específica desde la hora de Tutoría, programas de desarrollo emocional preestablecidos (cuadernos de actividades) y el desarrollo del programa Educación Responsable de la Fundación Botín con la que el Centro colabora (este programa lo han iniciado durante el curso escolar 2014-2015, está basado en el desarrollo de la educación emocional en todas las áreas, pero viene condicionado por el interés y deseo de participación de cada profesor, por lo que únicamente se extiende a las materias y cursos de los docentes que se decanten por formarse y ser parte del programa).

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1. Muestra de estudios sobre IE en el ámbito de la educación.....	9
Figura 1. Sistémica de la formación del docente de ES y sus competencias profesionales.	11
Tabla 2. Competencias del docente de Educación Secundaria.....	13
Tabla 3. Cualidades, competencias y actitudes del docente-tutor.....	23
Tabla 4. Percepción de los docentes sobre su formación en orientación y tutoría.	24
Tabla 5. Instrumentos de recogida de datos y características de los participantes.	28
Tabla 6. Distribución temporal de las fases de investigación.	30
Tabla 7. MCC de Sirvent (2003) y el ajuste en el presente estudio.	31
Tabla 8. Ejemplificación del fichado y comparación de categorías desarrollado en el análisis del datos.	32
Tabla 9. Categorías finales utilizadas en la reducción de datos del estudio de casos.	33
Tabla 10. Criterios éticos seguidos para la investigación interpretativa.....	53