



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

Aproximación a los beneficios del *coaching* educativo.

**Estudio de caso en un grupo de docentes, alumnos del diploma
CLEF: *Coaching* y Liderazgo en Educación y Formación.**

Approach to the benefits of educational *coaching*.

**Case study in a group of teachers, students at diploma CLEF:
Coaching and leadership in education and training.**

Autora: M.C. Elena Colera Sanz

Directoras: Pilar Alejandra Cortés Pascual

Ana Rodríguez Martínez

Facultad de Educación

Curso 2015/2016

Agradecimientos:

A todos los participantes que han actuado como informantes para esta investigación, por su generosidad y riqueza de testimonios.

A mis directoras Alejandra y Ana, por sus conocimientos, constantes consejos y orientaciones, su fe en mí y su fiel apoyo y apadrinamiento.

A los profesores, alumnos y mentoras del Máster, y de toda mi formación académica, que con sus enseñanzas y sugerencias han favorecido la mejora de este trabajo. En especial a mis compañeras Irene, Marta y Nieves, que han colaborado activamente conmigo en aspectos como la documentación, la validación o la triangulación a lo largo del procedimiento. A mis profesores y compañeros ‘coaches’ profesionales por la información y la ampliación de miras que me han proporcionado. A mis ‘coachees’ y a mis alumnos en general, por todo lo que me han hecho aprender y crecer. Y a mis amigos por estimularme permanentemente.

Especial agradecimiento a Esperanza y Alejandra por su valiente y valiosa iniciativa de crear el Diploma CLEF en ‘Coaching’ Educativo; así como a todos los profesores del mismo y las personas que apoyaron dicho proyecto.

Y cómo no, a mi familia por su amor, inspiración, lecciones de vida y paciencia.

Por último gracias a todas aquellas personas que realizan o protagonizan investigaciones con el fin de mejorar la vida de sus semejantes, especialmente a través de la educación. Como ejemplo de investigador, de honestidad y tesón en esta actividad, recojo a continuación esta cita de uno de nuestros Premios Nobel, haciendo alusión a las cualidades que ha de tener todo investigador:

“(...) la independencia mental, la curiosidad intelectual, la perseverancia en el trabajo (...)”

Los Tónicos de la Voluntad y discurso de ingreso en la A.N.M.

Santiago Ramón y Cajal.

Resumen:

Con esta investigación pretendemos, a través de entrevistas semi-estructuradas en profundidad, hacer una aproximación cualitativa a los beneficios que para los docentes puede tener el conocer y aplicar la metodológica del *coaching* educativo, en su labor profesional; de cara a la mejora de la calidad de la enseñanza, del aprendizaje de los alumnos y de la convivencia entre los miembros de la comunidad educativa, en definitiva, mejorar la educación y la sociedad. Los resultados los mostraremos de forma descriptiva. Aspiramos a generar conocimiento científico y a aumentar la evidencia empírica.

Este trabajo es un *estudio de caso*, en un grupo de docentes de La Rioja y Aragón, que recibieron formación de *Coaching* educativo; en total once docentes de Primaria, Secundaria y Universidad; de los que se ha recogido su visión sobre lo que les aportó dicha formación, tanto en su vida personal como profesional.

Los resultados apuntan a que esta metodología puede favorecer el desarrollo personal y las competencias docentes de los educadores, dotándoles de nuevas maneras de comprender, valorar y motivar a sus alumnos, facilitando en estos los procesos de aprendizaje y maduración, así como la vida escolar en general. El estudio pone de manifiesto, según los docentes participantes, que el *coaching* les ha ayudado en la mejora de su labor educativa y piensan que podría incluirse en planes de formación continuada al profesorado.

Palabras Clave: *Coaching* educativo, Docentes, Enseñanza, Aprendizaje, Acompañamiento, Competencias docentes, Programación Neurolingüística, Inteligencia Emocional.

Abstract:

The target of this investigation is to make a qualitative approach the benefits that the use of Educational Coaching has on teachers activity, for improving the quality of teaching, student learning and coexistence among members of the educational community, ultimately, improve education and society. We show the results descriptively. We aim to generate scientific knowledge and to increase the empirical evidence.

This *case study* has been developed by interviewing eleven teachers, from La Rioja and Aragon, after taking Educational Coaching training, all of them working in Elementary, Secondary and Higher Education. The experience lived by these educators during the mentioned training has been gathered up in this essay.

According to the results, Coaching can promote personal development and teaching skills of educators, providing them with new ways to understand, assess and motivate learners, facilitating these processes of learning and maturing and school life in general. This document reveals that Coaching is an existential and valid tool to improve Education that could be included in Faculty Continuous Training Courses.

Keywords: Educational coaching, Teachers, Teaching, Learning, Accompaniment, Teaching skills, Neurolinguistic Programation, Emotional Intelligence.

ÍNDICE

PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

INTRODUCCIÓN	13
1. Introducción. Marco del estudio	13
1.1. Cuestiones de investigación.....	14
1.2. Revisión de la literatura	16
1.2.1. Primer acercamiento al <i>coaching</i> en la actualidad.....	17
1.2.2. El <i>coaching</i> y la mayéutica	18
1.2.3. Acercamiento a los fundamentos epistemológicos del <i>coaching</i>	19
1.2.4. El <i>coaching</i> y su relación con otros enfoques de desarrollo personal.....	23
1.2.5. La ética en el <i>coaching</i> . Labor y códigos de federaciones y asociaciones.....	26
1.2.6. Fases de un proceso de <i>coaching</i>	28
1.2.7. Tipos de <i>coaching</i>	30
1.2.8. El <i>coaching</i> en el ámbito de la educación. Las competencias docentes.....	31
1.2.9. Investigaciones y experiencias de <i>coaching</i> en el ámbito educativo.	38
1.2.10. Críticas al <i>coaching</i>	44
1.3. Propósito	50
1.3.1. Finalidad.....	50
1.3.2. Objetivos	50
1.3.3. Presupuestos de Partida.....	51
1.3.4. Núcleos de Interés.....	51

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO

MÉTODO.....	55
2. Método	55
2.1. Fundamentación Epistemológica y Diseño.....	55
2.1.1. Fundamentación Epistemológica	55
2.1.2. Diseño	57
2.2. Participantes	58
2.3. Instrumentos y técnicas de obtención de datos.	59
2.3.1. Instrumentos para la recogida de información.....	60
2.3.2. Instrumentos para el registro y el análisis de la información.....	64
2.4. Procedimiento	65
2.4.1. Detalle de los pasos del procediendo	66
2.4.2. Criterios de cientificidad	71
RESULTADOS	75
3. Resultados	75
3.1. Resultados en función del primer objetivo:	76
3.1.1. Aprendizajes en lo personal.	76
3.1.2. Aprendizajes en lo profesional.....	77
3.2. Resultados en función del segundo objetivo.....	78
3.2.1. Herramientas.....	79
3.2.2. Intrínsecos.....	80
3.3. Resultados en función del tercer Objetivo.....	81
3.3.1. Alumnos.....	81
3.3.2. Logros	82
3.3.3. Familias	83

3.3.4. Intrínsecos	83
3.3.5. Disciplina	84
3.4. Resultados en función del cuarto objetivo	85
3.4.1. Cambios.	85
3.4.2. Refuerzo.	86
3.5. Resultados en función del quinto objetivo	87
3.5.1. Comunidad.	88
3.6. Resultados en función del sexto objetivo	89
3.6.1. Mejora	90
3.7. Resultados en función del núcleo de interés “Otros”	91
DISCUSIÓN	95
4. Discusión	95
CONCLUSIONES	99
5. Conclusiones generales	99
5.1. Conclusiones específicas	99
5.2. Limitaciones	101
5.3. Potencialidades	101
PROSPECTIVA	103
6. Prospectiva	103
REFERENCIAS	105
7. Referencias	105
ANEXOS	113
8. Anexos	113
8.1. Anexo 1. Referencias complementarias	113
8.2. Anexo 2. Ficha para expertos	114
8.3. Anexo 3. Fragmentos cuaderno.	116
8.4. Anexo 4. Entrevistas transcritas	117

INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Entrevista Piloto.....	63
Figura 2. Entrevista Definitiva.....	64
Figura 3. Cronograma	66
Figura 4. Categorías Primarias	69
Figura 5. Categorías Emergentes	70
Figura 6. Red de relaciones. Resultados primer objetivo.....	78
Figura 7. Red de relaciones. Resultados segundo objetivo.....	81
Figura 8. Red de relaciones. Resultados tercer objetivo	85
Figura 9. Red de relaciones. Resultados cuarto objetivo	87
Figura 10. Red de relaciones. Resultados quinto objetivo	89
Figura 11. Red de relaciones. Resultados sexto objetivo.....	91
Figura 12. Red de relaciones. Resultados último núcleo “Otros”.....	94

Aproximación a los beneficios del coaching educativo. Estudio de caso en un grupo de docentes, alumnos del diploma CLEF: Coaching y Liderazgo en Educación y Formación.

PRIMERA PARTE:
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

“La educación no es llenar un cubo, sino encender una hoguera”

William Butler (Poeta y dramaturgo irlandés)

Aproximación a los beneficios del coaching educativo. Estudio de caso en un grupo de docentes, alumnos del diploma CLEF: Coaching y Liderazgo en Educación y Formación.

INTRODUCCIÓN

El trabajo que a continuación desarrollamos está estructurado siguiendo los pasos habituales de todo proceso de investigación, pautándolo tal y como aparece en el índice. En el capítulo de introducción enmarcaremos el estudio, delimitaremos las cuestiones de investigación, haremos la revisión de la literatura y cerraremos con el propósito.

1. Introducción. Marco del estudio.

En los últimos años la incursión del *coaching* como método de acompañamiento a las personas, para ayudarles a conseguir sus objetivos, se ha hecho cada vez más notable en todos los ámbitos de la vida y de la sociedad; en España, no solo en las esferas deportivas y empresariales se ha llevado a cabo esta incursión, sino también en campos como la educación, que es el que nos ocupa e interesa a nosotros (Bou, 2013). Pero cabe preguntarse si esta incursión en el ámbito de la educación, que según Fazel (2013) todavía es incipiente, puede ser considerada como algo pasajero, o se consolidará, confirmando al *coaching* como una herramienta más para mejorar, tanto el aprendizaje del alumnado, como el trabajo de los docentes, sus competencias y su bienestar. Un bienestar necesario en la labor de estos profesionales, ya que redundará en la calidad educativa y en los procesos de enseñanza aprendizaje con los alumnos y por ende en la mejora de la educación (Hué, 2008).

Con este trabajo nos proponemos, a través de entrevistas semi-estructuradas, llevar a cabo una aproximación cualitativa a las ventajas que para los docentes puede tener el conocer y aplicar esta herramienta metodológica en la práctica de su labor educativa, con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje de los alumnos, y el trabajo y convivencia con los diferentes miembros de la comunidad educativa, como son los otros compañeros docentes, los equipos directivos de los centros, las familias, etc. En definitiva, los beneficios para la práctica de su labor profesional, la mejora de la educación y de la sociedad. Los resultados los mostraremos de forma descriptiva.

Aunque ahondaremos, más adelante, en cuál es nuestro posicionamiento como investigadores digamos -ya desde este momento- que, partiendo del concepto Kuhniano de paradigma (Kuhn, 1987) y siguiendo a Popkewitz (1988), nos situamos en el *paradigma simbólico*, también llamado *naturalista cultural*. Desde este posicionamiento pretendemos, con este estudio de caso, generar conocimiento científico y aumentar la

evidencia empírica, acerca de cómo favorecen, para la mejora de la enseñanza, metodologías y procesos de acompañamiento como el *coaching*. Pensamos que, para aplicar esta metodología en el ámbito educativo, es imprescindible realizarlo con fundamentos de científicidad, por lo que se hacen necesarias investigaciones como la que presentamos en nuestro estudio, entre otras muchas más.

1.1. Cuestiones de investigación

Este trabajo se inicia en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza, en Diciembre de 2014, en el transcurso del *Máster Universitario de Aprendizaje a lo largo de la vida en contextos multiculturales*, y nace a partir de reflexiones sobre:

- 1) El sentido de La Educación.
- 2) Las posibilidades de mejorarla.
- 3) Quienes pueden acometer las mejoras.
- 4) Con qué fines y con qué metodologías pueden acometerse esas mejoras.

Es precisamente este último aspecto, la metodología, hacia el que orientamos uno de los focos de nuestro trabajo investigador. El otro es el docente. Nos preguntamos si una metodología de acompañamiento a las personas, como es el *coaching*, puede ser válida como herramienta para la mejora de la educación. Nos centramos en el *coaching* y en los docentes ya que la investigadora, se ha formado en este campo y también es docente; y tiene inquietudes y está comprometida con la mejora de la educación y de la sociedad. Y además, siguiendo a Kepler (1999), estimamos que una de las maneras de mejorar la educación es prestar atención al profesorado:

La educación se puede mejorar de varias formas: (...) cada vez se presta más interés a un elemento clave en la mejora de la práctica: es el profesor. (...) Cualquiera que sea la orientación, la suposición subyacente es que mejores profesores significaría mejores escuelas. De aquí el renovado interés en la formación del profesorado. (Kepler, 1999, p. 339)

Por otro lado, en relación a la metodología de *coaching* educativo, estamos de acuerdo con Bou (2007), en que el aprendizaje de técnicas de *coaching* favorece, en los docentes, entre otros aspectos, un liderazgo más humano y personal, mayor capacidad de resolver problemas y de tomar decisiones, así como una confianza en sus capacidades y

competencias educativas, consiguiendo, como afirma Wolk (2012), que la persona obtenga el máximo rendimiento de sus habilidades y competencias. Ahondando en este último aspecto, y siguiendo a Marina (2014) y a Hué (2008), creemos precisamente que la confianza de los docentes en sus capacidades y en las de sus alumnos es igualmente necesaria para el ejercicio profesional, dicha confianza debe ser intrínseca a la vocación de todo docente.

Así pues nos planteamos esta investigación como un aporte para responder a preguntas como:

- a) ¿Qué metodologías de acompañamiento y qué aprendizaje pueden favorecer, en los profesionales de la educación, una mayor competencia docente?
- b) ¿Es el *coaching* en el ámbito educativo una de estas metodologías?
- c) ¿Qué contribuciones puede hacer el *coaching* en la formación de los docentes?
- d) ¿Aporta una mejor visión de los educadores sobre sus capacidades y su identidad como docentes?
- e) ¿Redunda todo ello en la mejora de la calidad educativa y de los procesos de enseñanza aprendizaje con sus alumnos, así como en la relación que los docentes tienen con los diferentes miembros de la comunidad educativa, compañeros docentes, equipos directivos y familias, entre otros?
- f) ¿Es el *coaching* una técnica que favorece la educación emancipadora de la que hablaba Freire (2009, 2012)?
- g) ¿Es el *coaching* una metodología válida para una educación del siglo XXI: una educación en la que el nuevo liderazgo del docente, y su nueva manera de relacionarse con el alumno, incitan al educando a tomar un papel activo y responsable en su proceso de aprendizaje y en la transformación y mejora del mundo que le rodea, entendiendo el sentido del aprendizaje y la Educación, como lo entienden Freire (2009, 2012), Marina (2007, 2014) y Bona (2015), es decir, una educación que ayude a los alumnos a reflexionar de manera crítica sobre la realidad y a hacer propuestas alternativas?

Es evidente que, en el presente trabajo, no podemos dar respuesta a todas estas preguntas, ya que excede a nuestras posibilidades. Además, siguiendo a Coll y Sánchez (2007) entendemos que a la hora de emprender una investigación debemos centrarnos en alguna de dichas cuestiones, en alguno de los elementos protagonistas de las interacciones

que se dan en el aula, considerada esta, como espacio que trasciende más allá de las paredes del centro. En nuestro caso nos focalizamos en la figura del docente y en el *coaching* educativo. Pretendemos hacer una aproximación a estas cuestiones, que plasmaremos en los objetivos concretos de la investigación reseñados en el capítulo correspondiente de este trabajo, un poco más adelante.

Es por todo lo dicho hasta ahora, por lo que consideramos pertinente esta investigación, planteada como un estudio de caso, referido a un grupo unitario y reducido de participantes. Con este trabajo entendemos, siguiendo a Sabirón (2007) y a Hernández, Fernández y Baptista (2010), que no podemos aportar resultados generalizables, pero sí aplicables o transferibles a otras condiciones similares. Estudios como este podrán ir aportando luz, sobre la utilidad y bonanza, o no, del *coaching* como herramienta de trabajo en la docencia y como método que pueda ser conveniente que aprendan los profesores de cara a mejorar su labor profesional con la comunidad educativa, y por ende mejoren el rendimiento y calidad de aprendizaje y vida de sus alumnos, y con ello la educación y la sociedad; consiguiendo también, ir dando científicidad al *coaching*.

Fue durante el proceso de cursar el *Máster de aprendizaje a la largo de la vida*, cuando se nos estimuló para llevar a cabo una investigación (de este tipo y sobre estas cuestiones) de manera coherente, rigurosa y útil. Útil para la sociedad, para los participantes en la investigación y para nosotros -como personas-, así como para nuestro aprendizaje como investigadores. Adquiriendo, de esta manera, un compromiso hacia nosotros mismos y hacia los demás.

1.2. Revisión de la literatura

Hasta la fecha, y tras realizar una búsqueda por las principales bases de datos de investigación, universitarias y académicas en general, como: DIALNET, SCOPUS, ERIC, TESEO, entre otras, hemos hallado algunos trabajos y artículos referidos al tema concreto del *coaching* educativo. La bibliografía nos ha aportado también recursos en este campo, al igual que otros recursos en Internet. Así pues, será en la documentación seleccionada de todas estas fuentes, en la que apoyaremos principalmente nuestro marco teórico; el cual centraremos en varios constructos:

El *coaching*, el *coaching* educativo, y las competencias docentes.

1.2.1. Primer acercamiento al *coaching* en la actualidad.

Esta metodología de acompañamiento para el desarrollo de las personas, fue impulsada, a comienzos de la década de los setenta en Estados Unidos, por Timothy Gallwey en el ámbito deportivo (Gabriel, 2012). Por otra parte, a comienzos de los años noventa, fue John Whitmore el que impulsó el *coaching* en el ámbito empresarial de Inglaterra (Whitmore 2011). Y es, en el entorno latinoamericano, Rafael Echeverría quien con la publicación de su libro *La empresa emergente* en 2010, desarrolla el *coaching* ontológico para las empresas; sobre el que ya había abierto vías de reflexión Flores (1997).

Para adentrarnos en los principios de este método de acompañamiento, lo haremos en primer lugar buscando el origen del término *coach*. Ravier (2005) y Gabriel (2012) - quien cita a Mouton (2002)- aluden, como origen de la palabra, al nombre por el que se conocía, en los siglos XV y XVI, a la ciudad húngara de *Kocs*, que era parada obligada en el viaje entre Viena y Pest. En dicha ciudad se utilizaba un tipo de carruaje que destacaba de los demás, el *Kocsi szekér*. El término se pronunciaba *cochi* y pasó al alemán como *kutsche*, al italiano *cocchio* y al español “coche”. Se podría decir, según esto, que el origen de la palabra es húngaro, y hace referencia a un coche tirado por caballos que transportaba a las personas de un sitio a otro; este concepto originario ha pasado a impregnar la esencia de la actividad del *coach*, que acompaña a las personas a ir de un lugar a otro, es decir de la situación en la que se encuentran a la situación en la que desean estar, o lo que es lo mismo, transitar de sus limitaciones a sus logros, con excelencia.

Por otro lado, y según las investigaciones de Mouton (Ibídem), fue en la Universidad de Oxford, donde, el término *coach* se usó por primera vez para designar al profesor particular que se dedicaba a ayudar a un alumno a preparar su examen. Para Gabriel (2012) esta última acepción está más próxima a nuestro marco de referencia. No obstante, nosotros nos hacemos eco de las explicaciones de Whitmore (2011) quien afirma que en la actualidad el término *coaching*, es un vocablo de origen inglés que deriva del verbo *to coach* cuyo significado, tal y como dice este autor, citando al *Concise Oxford Dictionary*, es: “tutelar, adiestrar, dar indicaciones o comunicar hechos”. Sin embargo estas definiciones guardan relación, solo en parte, con lo que es la práctica del *coaching* hoy en día; una práctica que comúnmente, y según la mayoría de los autores mencionados, puede entenderse como acompañar para el logro de objetivos y el desarrollo del potencial personal. Miedaner lo expresa de esta manera al afirmar que el *coaching*:

(...) cubre el vacío existente entre lo que es ahora y lo que deseas ser. Es una relación profesional con otra persona que aceptará solo lo mejor de ti y te aconsejará, guiará y estimulará para que vayas más allá de las limitaciones que te impones a ti mismo y realices tu pleno potencial. (Miedaner, 2011, p. 23)

Pero siguiendo a Whitmore (Ibídem) hemos de significar que delimitar lo que es el *coaching* no solo consiste en identificar el qué se hace –acompañar- sino también el cómo se hace; puesto que los logros conseguidos con este método dependen en buena medida de la relación y las formas de comunicación que se establecen entre el *coach* (acompañante) y el *coachee* (acompañado).

Para Gallwey (2009) la esencia del *coaching* pasa por liberar el potencial de la persona acompañada para que pueda rendir al máximo. Gabriel (2012) recuerda que este autor impulsó el *coaching* en el ámbito deportivo entre los años setenta y noventa, siendo pedagogo en la universidad de Harvard y experto en tenis, revolucionando con ello las metodologías pedagógicas. Para Gallwey (Ibídem) el verdadero oponente del deportista no está al otro lado de la red, sino dentro de su cabeza, y lo importante es que el *coach* ayude o favorezca que el jugador al que está “acompañando” elimine o reduzca los obstáculos internos de su rendimiento, para que así pueda ver muchas de sus capacidades y posibilidades de rendimiento que hasta entonces no veía, y que son capacidades de aprendizaje y de desempeño; de esta manera, la aportación técnica pasa a un segundo plano.

En definitiva lo básico en *coaching* es facilitar que el acompañado descubra todo su potencial y lo ponga en valor; o como afirma Gabriel (2012), el objetivo de este método sería dejar que el jugador aprenda a aprender por sí mismo. Es la manera más natural de aprender como dice Whitmore (2011) quien también insiste en que este método proviene de la Antigua Grecia con Sócrates; es en el arte de la mayéutica, de las preguntas socráticas, donde reside y se centra la verdadera forma de acompañar del método *coaching*.

1.2.2. El *coaching* y la mayéutica

Coincidiendo con Whitmore (Ibídem), Bou (2007.) y Cid y Cortés (2012), digamos que la mayéutica socrática era la metodología de enseñanza-aprendizaje, utilizada por el filósofo Sócrates con sus alumnos, una metodología recogida en el siglo IV a.c. por Platón en su obra *Diálogos*. La mayéutica no consistía en explicarles a los alumnos lo que estaban estudiando o lo que era la filosofía, sino que consistía en formularles preguntas sobre ello, preguntas necesarias para que pudieran descubrirlo por si mismos: *El arte de hacer*

preguntas. Sócrates afirmaba que no existe el enseñar sino solo el aprender y este conocimiento se manifiesta reconociendo que no se encuentra en quien acompaña (que en *coaching* sería el *coach*), sino en quien es acompañado (*coachee*, alumno, discípulo); por eso, para hacer un proceso de *coaching* -que sea efectivo- es necesario saber qué preguntar, cómo y cuándo (Whitmore, 2011). Las preguntas han de ir haciendo el camino del descubrimiento por parte de quien es acompañado y que pretende hallar unas soluciones a algo, o conseguir unos objetivos concretos. En la actualidad el *coaching* se desarrolla tanto como método de acompañamiento de procesos individuales, como para equipos.

Al igual que afirma Gabriel (2012) pensamos que siguiendo los principios de la mayéutica, el *coach* debe adoptar una actitud de escucha activa y empática con la que se pone en el lugar del acompañado estimulándole con las preguntas (socráticas “poderosas”). De esta forma es el *coachee* (acompañado) quien tiene el poder de escoger lo que se propone mejorar, cambiar y aprender.

Con respecto a la escucha, y siguiendo a Echeverría (2011), esta debe fundamentarse en el respeto mutuo de los interlocutores, un respeto que nos lleva a aceptar que, “el otro”, los otros son diferentes y que están legitimados en esas diferencias y en su capacidad para tomar decisiones de forma autónoma de nosotros. Así pues, para que se dé una verdadera escucha ha de darse la aceptación del otro como alguien diferente, legítimo y autónomo. No respetar y no valorar al otro cierran las posibilidades de nuestra apertura, la escucha implica necesariamente la valoración del otro.

En lo que se refiere a hacer preguntas, a indagar, para Echeverría (2010) lo que nos ha de mover a ello es el deseo de que el otro se muestre más. El aprendizaje se dará no solo con nuevas respuestas, sino con la emergencia de nuevas preguntas; para este autor, un maestro en este arte de la indagación era Sócrates, quien daba una gran importancia a la indagación.

1.2.3. Acercamiento a los fundamentos epistemológicos del *coaching*.

A pesar de que autores como Useche (2004) han considerado que el *coaching* no había sido fundamentado ontológicamente de forma explícita, otros autores (De La Cruz Gil, 2015; y Ravier, 2005) sí han hecho referencias a los fundamentos epistemológicos de esta metodología. De La Cruz Gil (2015) se orienta a las reflexiones sobre el *coaching* desde la perspectiva sistémica y compleja. Nosotros nos centraremos, entre otros autores, en los postulados de Ravier (2005) quien hace referencia a diversas disciplinas y enfoques en donde el *coaching* se mira, o de los que el *coaching* se nutre.

a) La filosofía práctica.

Según Ravier (2005), entre los antecedentes del *coaching* se encuentra la filosofía práctica defendida por Lou Marinoff, cuyas raíces se adentran en la Grecia de Sócrates, Platón y Aristóteles, cuando la filosofía tenía un sentido y una función de utilidad para mejorar la vida diaria. La filosofía práctica y el *coaching* tienen, pues, unos orígenes comunes y también unas reivindicaciones paralelas a finales del siglo XX. El *coaching* reaviva conceptos fundamentales y esenciales del desarrollo humano, mirándose, como hemos avanzado en el epígrafe anterior, en el espejo del método socrático para alcanzar conocimiento, y utiliza la dialéctica mayéutica (o método de la partera), cuestionando conceptos preformados o adquiridos, para buscar acercarse a la verdad. Una verdad que se encuentra en la persona acompañada, de donde el *coach* o acompañante hace parir el conocimiento, las respuestas a las preguntas para mejorar la vida. Es con este método, con el que se trabaja fundamentalmente en *coaching*.

b) La psicología humanista

Otro de los antecedentes y de las fuentes de donde bebe el *coaching* es, siguiendo a Ravier (2005) y a Valderrama (2015), la psicología humanista; fundada por Kurt Goldstein, institucionalizada en 1961, y popularizada pocos años después por Abraham Maslow y Carl Rogers. Entre los principios de esta psicología podemos encontrar conceptos como la liberación del potencial personal, la libertad, la autorrealización, la conciencia, la voluntad; todos ellos base intrínseca de lo que se trabaja y se busca con la metodología *coaching*. La psicología humanista, se centra en la persona, y eso es lo que hace el *coaching*, como un poco más adelante veremos; un trabajo que se realiza exento de todo juicio hacia la persona acompañada. Ambas metodologías basan su forma de trabajo en la empatía con el acompañado, y la creación de una relación asentada en la aceptación, la comprensión y la confianza.

c) La filosofía existencialista

Pero los principios y conceptos que acabamos de enumerar son a su vez una herencia recibida por la psicología humanista de la filosofía existencialista, según afirma Ravier (2005), quien alude a Sánchez-Barranco (2002) al decir que el existencialismo hace un llamamiento o exhorta a la libertad individual, la responsabilidad y la conciencia, que sacan al ser humano del determinismo de la condición animal, en definitiva la conciencia de sí. En *coaching* se busca que el acompañado sea consciente acerca de sus cambios de perspectivas y de su cambio de conciencia sobre sí mismo (Echeverría, 2009).

Recordemos también que tanto la psicología humanista como el existencialismo se preocupan del “cómo” se lleva a cabo esa realización personal del ser humano; el “por qué” deja camino al “cómo”, según Ravier (Ibídem), en la proyección de acciones para la autorrealización que se pretende y trabaja en el *coaching*. Un “cómo” del que también habla Whitmore (2011) cuando se refiere a la forma de acompañar del *coach* a su *coachee*, para que los logros conseguidos con este método dependan en buena medida de la relación y las formas de comunicación que se establecen entre ambos; y esta relación es la que deja libertad de elección al acompañado.

Ravier (2005) sintetiza los principios existencialistas, en los que también el *coaching* se fundamenta, recordando que el ser humano tiene la capacidad de elegir su proyecto vital por medio de la conciencia, y que a esta llegamos a través de la libertad y la responsabilidad, en el transcurso de una búsqueda interna, que se externaliza en las acciones; que surgen tras preguntarnos el “cómo”, del que antes hablábamos.

Todo ello nos lleva a otro elemento (al que hacen alusión tanto la psicología humanista como el existencialismo) que está también en el fundamento del *coaching*: es el “dar sentido” -el propósito-; para el existencialismo este sentido es la razón de ser en la vida de cada persona. “El sentido” es un aspecto del que también habla Frankl (2009) cuando apunta que la búsqueda de sentido es la causa y motivación principal de las personas, y no una simple racionalización secundaria de sus instintos impulsivos. Es decir, dar sentido a la vida está en la esencia del ser humano y es lo que le impulsa a vivir. Whitmore (2011) habla igualmente del “sentido”; si bien, este autor distingue, en el *coaching*, entre sentido y propósito. Mientras el sentido sería el significado que le damos a hechos o actuaciones, el propósito consistiría en la intención que tenemos para realizar algo, para embarcarnos en un proyecto o acción. Lo que para los humanistas, existencialistas sería “sentido”, en este autor se traduciría en “propósito”.

d) La fenomenología.

Con la diferencia que acabamos de mencionar, podemos adentrarnos en otra de las influencias recibidas por el *coaching*: la fenomenología. Esta orientación, que como recuerda Ravier (2005) fue fundada por Edmund Husserl, también alimenta a la psicología humanista. El método fenomenológico se centra en las percepciones y los significados que las personas dan a las cosas, las acciones, las relaciones, y considera que estos significados están relacionados con el propio contexto de la persona y con el mundo ideológico y

significativo del entorno. Cada persona actúa y decide según este universo personal que le rodea.

El *coaching* heredaría la idea de que es necesario que quien acompaña a alguien, en un proceso, ha de prescindir de todo su significado sobre el entorno, y de esta manera evitar todo prejuicio frente a la persona acompañada: cliente, paciente, etc., con el fin de que estos hallen sus propias conclusiones, y sus vías para resolver sus dilemas o alcanzar sus objetivos y retos, en función de sus experiencias y percepciones personales. El *coach* no juzga al acompañado, ni ha de influir en este ni en su toma de decisiones (Ravier *Ibidem*). Esto da sentido a lo que anteriormente decíamos al hablar de la relación establecida entre los dos actores, que se asienta en la aceptación, la comprensión y la confianza. Además el *coach* también puede retar al *coachee* para que reflexione sobre sus propias creencias, para que tome consciencia de ellas y de los significados que con ellas está atribuyendo a su entorno, y que constituyen su universo ideológico que le motiva a unas u otras acciones, en definitiva que le potencian o limitan en el camino hacia sus objetivos (EEC Equipo docente, 2012). Todo lo dicho nos lleva a otra de las influencias recibidas por el *coaching*: el construccionismo.

e) El movimiento cognitivo. El construccionismo.

Ravier (2005), y Falbel (n.d.) –quienes hablan de los principales autores y estudiosos en estos campos como: Seymour Papert y Jean Piaget- afirman que las personas construimos nuestro conocimiento de forma activa a través de fuertes sistemas de creencias, las cuales surgen de nuestras experiencias con el mundo. Así, el niño (la persona) puede construir activamente su educación, por lo que esta no consistirá en dar instrucciones y contenidos, sino en ofrecer oportunidades para que el niño (persona) cree y construya proceso y aprendizaje. De igual manera, Ravier (*Ibidem*) apunta que en *coaching* se facilita en las personas acompañadas la construcción de su conocimiento del mundo que está intrínsecamente ligado a su pensamiento, lenguaje y acción; tres elementos fundamentales en la metodología *coaching*, y que se trabajan especialmente en el llamado *coaching* ontológico estudiado y promovido entre otros, por Echeverría (2011). Por último queremos abordar otro ámbito en el que también hallamos conexiones con el *coaching*.

f) El movimiento Zen.

La fundamentación del *coaching* con este movimiento o filosofía oriental, parte de la base de que el Zen busca liberar todo el potencial de la mente, limpiándola y purificándola, con el objetivo, no de inculcar en ella creencias o ideas, sino de despertar dimensiones que se encuentran en el fondo de la conciencia (Ravier, 2005), que son en esquema principios esenciales en la metodología *coaching*, uno de cuyos marcos puede ser la auto-realización. Recordemos que el *coaching* implica que podemos llevar a un nivel superior nuestras habilidades, ya que todos poseemos un potencial único y diferente al de los demás y que al expresarlo y realizarlo podemos alcanzar muchos de nuestros anhelos existenciales (León, 2010).

1.2.4. El *coaching* y su relación con otros enfoques de desarrollo personal.

El *coaching* también se trabaja y se relaciona con otros enfoques de desarrollo personal, como el enfoque humanista de Carl Rogers (1973). Un modelo que -a través de técnicas de acompañamiento y terapia como el *reflejo*- se centra en el desarrollo de los recursos propios e internos del acompañado, en la expresión de estos y en su uso óptimo; unas herramientas de trabajo que también hereda el *coaching*.

Por otro lado diversos autores (Biswas-Diener, 2010; Driver, 2011; Pérez, 2011; y Passmore y Oades, 2014) relacionan el modo de acompañamiento del *coaching* con la psicología positiva de Seligman (2015), que hace hincapié en las fortalezas de la persona. Y, en su caso, Gabriel (2012) añade que el *coaching* también se nutre de disciplinas o técnicas que se relacionan con el análisis transaccional, los enfoques cognitivos y conductuales, la Programación Neurolingüística, o la Inteligencia Emocional; ya que, al igual que en ellos, con el *coaching* se pretende llegar a través de la reflexión y el distanciamiento (toma de perspectiva de las situaciones) a que las personas o los equipos acompañados encuentren su propia solución y desarrollen sus potenciales.

De los enfoques que acabamos de mencionar, queremos detenernos un poco más en la Programación Neurolingüística (PNL) y la Inteligencia Emocional (I.E.)

a) La Programación Neurolingüística y el *coaching*.

Acosta (2011) señala que esta disciplina o modelo de trabajo, nace en la década de los setenta, cuando el lingüista John Grinder y el psicólogo informático Richard Bandler, que lideraban un equipo multidisciplinar, estudiaron -a lo largo de casi una década y a partir de filmaciones- a los mejores y más prestigiosos comunicadores y psicoterapeutas

del mundo, considerados excelentes en su actividad, entre ellos: Robert Dilts, Gregory Bateson, Virginia Satir y Fritz Perls). Con dicho estudio, Bandler y Grinder consiguieron ampliar los conocimientos que hasta entonces se tenían de los procesos e interacciones que se producen en la comunicación con uno mismo y con los demás; a partir de ahí ambos investigadores elaboraron el modelo que se conoce como PNL. Es decir, desentrañaron cuales eran las características y similitudes en los modelos de comunicación de estas personas prestigiosas, que les hacían a todos ellos ser tan eficientes.

Según Bertoloto (1997) los significados del nombre de este modelo de trabajo, la PNL, pueden resumirse de esta manera “Programación: Porque programar es organizar de forma eficiente los componentes de un sistema para lograr el resultado adecuado. Neuro: Porque todo comportamiento es el resultado de procesos neurológicos. Lingüística: Porque los procesos neurológicos son expresados mediante un lenguaje verbal y corporal” (Bertoloto, 1997 pp. 9-10). Señala también este autor “Por lo tanto, la Programación Neurolingüística nos permite ordenar los componentes de nuestro pensamiento y organizar nuestra experiencia de tal forma que, a través de los procesos neurológicos, logremos producir los comportamientos adecuados a los objetivos que queremos alcanzar” (Bertoloto, 1997, p.10).

Sentados ya algunos principios básicos de la PNL, y siguiendo a O’Connor y Lages (2010), podemos afirmar que la Programación Neurolingüística está hecha a medida del *coaching*. Dado que en *coaching* se trabaja con las creencias de la persona acompañada, estos autores explican cómo puede trabajar el *coach* con la PNL, en función de esas tres grandes áreas que abarca dicha disciplina y le dan su nombre:

Programación -El modo en que secuenciamos nuestras acciones para alcanzar nuestros objetivos-. Neurología -La mente y el modo en que pensamos-. Lingüística -El modo en que utilizamos el lenguaje y en que este nos afecta-.

El *coach* PNL puede comprender la realidad de la forma de pensar de su cliente y utilizar el lenguaje de forma muy precisa para ayudarlo a alcanzar sus objetivos. (...)

La PNL estudia también el modo en que estructuramos nuestra experiencia subjetiva: Cómo pensamos acerca de nuestras creencias y nuestros valores, cómo creamos nuestros estados emocionales y cómo construimos nuestro mundo interior y le dotamos de significado. La PNL es el principal campo de la psicología que trata desde dentro el mundo interior subjetivo. Los *coaches*

necesitan la PNL. La PNL te ayuda a convertirte en un máster *coach*. (O' Connor y Lages, 2010, p. 15)

Estos mismos autores, destacan algunos de los aportes que la PNL hace al *coaching*.

- *La velocidad*, porque las técnicas de programación funcionan con rapidez.
- *El planteamiento pragmático*, desde la máxima de que: si lo que haces no funciona, haz otra cosa.
- *La actitud de fascinación*, según el principio de que cada cliente es único.
- *La sencillez de las técnicas*, hechas a medida de las necesidades del *coaching*.
- *La apreciación del modo en que interactúan*, creencias, valores y objetivos, que es esencial en un proceso de *coaching*.
- *La sintonía y confianza*, que son requisitos para una relación entre *coach* y *coachee*.

b) La Inteligencia Emocional y el *coaching*.

Por último, también queremos hacer en este epígrafe un apunte al trabajo de *coaching* con Inteligencia Emocional "I.E.". Siguiendo a Goleman (1996) entendemos la Inteligencia Emocional como el uso inteligente de las emociones, de forma que en vez de que la persona esté condicionada a ellas, sean ellas las que trabajen para la persona, y nos ayuden a actuar aumentando nuestro bienestar, tanto personal como social. La I.E. se refiere a la capacidad de conocer, comprender y gestionar nuestras emociones y las de los demás. Por eso si desarrollamos nuestra inteligencia emocional estamos aumentando nuestras posibilidades de identificar y gestionar mejor las emociones, descubriendo en cada momento cuáles son las que nos facilitan lograr aquello que deseamos, y cuáles son, en cada momento, aquellas que nos lo dificultan, de manera que, dominando este conocimiento, podamos encauzar nuestros pensamientos y acciones hacia la consecución de nuestros objetivos.

Algunos de los pilares básicos de la persona con inteligencia emocional, pasan por: la conciencia de uno mismo, la toma de decisiones personales conociendo y responsabilizándose de las consecuencias, el dominio de los propios sentimientos, el manejo del estrés, la capacidad y apertura para hablar de los sentimientos, la intuición, la auto-aceptación, la responsabilidad personal, la asertividad, la capacidad para trabajar en equipo, la capacidad para la resolución de conflictos (Goleman, *Ibidem*). Todas estas

capacidades son equiparables a las que menciona Hué (2008) como indispensables para el bienestar docente: el autoconocimiento, la autoestima, el autocontrol, la motivación, el conocimiento del otro y la valoración del otro. Esta valoración del otro es un concepto y punto clave en los procesos de *coaching* ya que: la relación entre acompañante y acompañado, la verdadera escucha activa y empática, la posibilidad de aprendizaje, solo se darán desde ese reconocimiento y aceptación del otro (Echeverría, 2010).

En relación a la conciencia sobre las emociones, según EEC Equipo Docente (2012) y Echeverría (2011), el óptimo desarrollo de un proceso de *coaching*, puede depender también de la capacidad de ser conscientes de qué emociones están sustentando nuestros pensamientos y comportamientos, y viceversa; y a qué necesidades están respondiendo. Y para Aranda (2013) la gestión y trabajo conjunto del *coaching* y la I.E. favorece en las personas su desarrollo integral, (intra e interpersonal) además de su liderazgo, capacidad de convivencia y educación; aprendiendo a generar las emociones capacitantes que nos permitan vivir lo que deseamos y de la manera en que lo deseamos.

1.2.5. La ética en el *coaching*. Labor y códigos de federaciones y asociaciones

De acuerdo con Whitmore (2011) podemos decir que el *coaching* es una manera de ser y de estar, y no una mera técnica que pueda aplicarse de forma rígida. Es, más bien, una forma de gestionar y de tratar a las personas, una forma de pensar, de ser y de estar; además, su objetivo subyacente es potenciar la confianza de las personas en sí mismas. La palabra “confianza” aparece en este sentido ligada al *coaching* y también en otros sentidos y con otras relaciones, como por ejemplo: cuando se habla de la confianza que pone el *coachee* en su *coach*, o el compromiso de confidencialidad del *coach* con su cliente, y el contrato moral y/o real que adquiere con él; un compromiso que ha de ser igualmente supervisado por terceros, ya que cuando se trabaja con lo particular, con lo privado e íntimo de las personas y en relación a su entorno, es indispensable mantener de manera permanente una reflexión ética colectiva (EEC Equipo Docente, 2012).

Esta reflexión ética viene reflejada en todos los códigos deontológicos de las distintas federaciones y asociaciones profesionales de *coaching* más prestigiosas a nivel internacional, como: La International Coach Federation (ICF, n.d.); La International Coaching Community (ICC, n.d.); La International Association of Coaches (IAC, n.d); y La European Mentoring and Coaching Council (EMCC, n.d.); al igual que en los códigos deontológicos de asociaciones nacionales como: ADESCO, o AECOP, y en Aragón ARACOACH; así como en asociaciones españolas de *coaching* para el ámbito educativo

como: ACEF, PLACED, AECOES, AECOFAM y AECOPE. En todas ellas se plasman esas reflexiones éticas que debe hacerse el *coach*, en relación a él mismo y a su trabajo, para evitar llevar a cabo cualquier posible manipulación con respecto a su cliente. Son reflexiones evidenciadas en unos referentes éticos que, para Gabriel (2012), se hacen necesarios ya que para ser *coach* no hay una formación reglada estatalmente, no hay una titulación universitaria, como sucede con otras profesiones; es, en suma, una profesión en construcción.

En la línea de lo que acabamos de decir, para Ravier (2005) la ética en el *coaching* es el punto de conexión entre la teoría y la práctica profesional; y también es la línea que separa la buena y la mala praxis. Este autor estima que las normas y los códigos éticos son, además de la garantía para la relación que se da en el *coaching*, los elementos que contribuyen a crear un marco en el que el *coach* puede asentar su buena práctica profesional; y añade que las normas morales han de ser las que rijan la práctica y la relación del *coach* con el *coachee*.

Ravier (Ibídem), al igual que los autores mencionados hace un momento, habla de dos ámbitos de aplicación ética. Uno se refiere al compromiso ético establecido entre los dos actores del proceso, el acompañante y el acompañado; otro es el de las actuaciones conjuntas de colectivos y organismos reguladores de la *profesión* del *coaching*. Del establecimiento de estos dos campos de actuación ético resultan, por un lado, el acuerdo de confidencialidad entre *coach* y *coachee*, y por el otro, los códigos éticos elaborados por dichos organismos, sobre pautas básicas de actuación y comportamiento (a los que nos referíamos en párrafos anteriores).

En definitiva, la base de la ética en el *coaching* es el respeto incondicional por el ser humano, por la persona acompañada; un respeto que es el fundamento del marco de confianza indispensable y esencial en toda actuación profesional de *coaching* ya que, por encima de organismos, ha de ser en cada *coach* donde se encuentre ese sentido de integridad, responsabilidad y respeto, que haga aflorar en sus clientes lo mejor de ellos mismos, posibilitando que sea el *coachee* quien se auto-descubra y actúe con responsabilidad según su propia conciencia.

Todo ello implica que el *coaching* no sea un proceso dirigido en el que el *coach* imponga sus ideas y creencias a sus clientes; por eso es imprescindible que este aspecto y sentido de responsabilidad ética estén incluidos en la formación de todo *coach*. A este respecto los organismos y asociaciones reguladores velan por: certificar las formaciones

que ofertan las escuelas de *coaches*, certificar las formaciones de los *coaches* y regular la conducta ética de los *coaches*. No obstante en todos estos ámbitos, para lograr una plena profesionalización, aún queda camino por recorrer, ya que los organismos y asociaciones mencionados antes son de carácter privado, y no existe aún un consenso internacional homologado en el que se delimiten credenciales precisas y una colegiatura como existen en otras profesiones (Ravier, 2005)

1.2.6. Fases de un proceso de *coaching*.

Hasta aquí hemos ido viendo los fundamentos del *coaching*, ahora vamos a delimitar, más concretamente, en qué consiste un proceso personal con este método de acompañamiento; cuáles son sus fases. Pero antes, hemos de reseñar que si bien las hemos mencionado esquematizando lo propuesto por diferentes autores, todos ellos señalan que en un proceso de acompañamiento con *coaching* dichas fases no se dan de manera paulatina o diacrónica, sino de forma simultánea o sincrónica.

Según Catalao y Penim (2011), esta metodología de acompañamiento promueve un cambio efectivo en la persona; al potenciar la visión, la toma de decisión y la concreción. Es por ello por lo que conduce al éxito, a la autonomía y a la autorrealización; y para ello se sigue un protocolo estructurado y un proceso específico en las diferentes sesiones. Siguiendo a (Whitmore, 2011), recordemos que este protocolo se puede llevar a cabo de manera individual personalizada, o por equipos. El proceso ha de seguir un modelo de indagación sobre: la meta, lo que sucede, las opciones y lo que se decide hacer; las siglas de estas palabras en inglés, configuran el llamado modelo GROW (goal, reality, options, what) acuñado por Whitmore (Ibídem).

De acuerdo con este último autor, así como con Equipo Alejandría (2012), en un proceso de *coaching* se realiza, en primer lugar, una fase de acercamiento entre el *coach* y el *coachee*, una toma de contacto general, en la que se va forjando la confianza necesaria para la comunicación fluida y abierta, que favorezca el que la persona acompañada pueda expresar libremente cuál es su situación actual, aquello que quiere cambiar o mejorar; así poco a poco se van delimitando los objetivos que se pretenden alcanzar con el proceso.

La segunda fase consiste, precisamente, en centrar ese o esos objetivos, definirlos con gran claridad, precisarlos. Distintos autores coinciden en señalar que para concretar el objetivo hay que tener en cuenta una serie de principios que deben cumplirse al enunciarlo o proponérselo, este ha de ser: realista, medible, ambicioso, temporal y específico (EEC Equipo Docente, 2012), en definitiva lo que Whitmore (2011) llama modelo SMART

(specific, measurable, agreed, realística, time fased) que en español, Equipo Alejandría (2012) denomina como modelo MARTE (medible, alcanzable, orientado a resultados, temporalizable, específico).

Siguiendo a estos mismos autores, podemos decir que la tercera fase es diseñar “el plan de acción” para conseguir los objetivos; algo que a su vez se puede realizar en dos pasos: el primero sería contemplar cuáles son los obstáculos que hasta ahora están impidiendo a la persona que logre lo que pretende, y también (es importante) delimitar qué es lo que puede ayudar a la persona y favorecerle en la consecución de sus objetivos, es decir: identificar las debilidades o áreas de mejora, las fortalezas y las creencias limitantes o no (según el objetivo); acompañando al *coachee* en su cambio de observador; todo ello conlleva ya un cierto grado de aprendizaje por parte de la persona acompañada (EEC Equipo Docente, 2012). Una vez vistas las debilidades y fortalezas, y los apoyos con los que puede contar la persona, es cuando llega el momento del segundo paso, que sería diseñar propiamente el plan y decidir las acciones a llevar a cabo. Lo que se puede mencionar como “plan de acción”, para el que se establecen también unos determinados plazos.

El proceso continúa con otra fase que podemos definir de seguimiento de los paulatinos resultados, donde se produce el llamado *feedback*. Si bien este *feedback* ha ido desarrollándose también desde el comienzo del proceso entre el *coach* y el *coachee*. En la fase de seguimiento se va calibrando qué debe cambiarse y qué debe seguir potenciándose; es también una fase donde, en ocasiones, se puede redefinir el objetivo. En esta fase se desarrolla un nuevo y profundo proceso de aprendizaje válido, no solo para la consecución de los objetivos marcados en ese proceso, sino para la vida en general de la persona (EEC Equipo Docente, 2012).

Por último llega la fase final, de recapitulación de lo conseguido y de los aprendizajes adquiridos. Todo ello, a través de la escucha activa y empática del *coach* (acompañante), de sus preguntas socráticas “poderosas”, y de la responsabilidad, la motivación, el compromiso y el protagonismo que adquiere y desarrolla el *coachee* (acompañado) como principal artífice de su proceso y sus logros. Es él quien toma las decisiones, quien da respuesta a los interrogantes, y quien va tomando consciencia de aquello que le estaba impidiendo conseguir sus metas, y aquello que le acercaba a ellas. Lo que en *coaching* se denomina creencias que pueden potenciarle o limitarle en un momento dado. El *coaching* potencia los recursos de la persona, para afrontar, no solo los

impedimentos externos sino los internos, propiciando a su vez un cambio de observador (Echeverría, 2009).

Para finalizar este sub-apartado, cabe recordar que en todo proceso de *coaching*, tanto acompañado como acompañante adquieren un compromiso mutuo. Un compromiso que se regirá según principios éticos, de los que ya hemos hablado en el apartado anterior. Pasamos ahora a establecer un esquema sobre la tipología del *coaching*.

1.2.7. Tipos de *coaching*

De las fuentes consultadas podemos extraer varias clasificaciones de *coaching* según el concepto al que se refieran o consideren:

- Si la clasificación se refiere al ámbito en el que se trabaja el *coaching*, encontramos:

- . El *Coaching* para Orientación y Emprendimiento – en el que investiga Bisquerra (2008)
- . El *Coaching* Deportivo - impulsado desde la década de los 70-80 por Gallgey (2009)
- . El *Coaching* Empresarial, Ejecutivo y Personal –propuesto por Whitmore (2011)
- . El *Coaching* Educativo –del que hablan autores como Bou (2013), López y Valls (2013), Gabriel (2012), Hashuel (2012), o Giner y Lladó (2015).
- . El *Coaching* y Salud –abordado, entre otros, por Junquera (2015)

- Si la clasificación se refiere a la forma de trabajar y el tipo de herramientas con las que se llevan a cabo los procesos de *coaching*, la tipología nos muestra:

- . El *Coaching* de La Proactividad –trabajado en Augere por Whitworth, Kimsey-House, Kimsey-House y Sandahl (2007)
- . El *Coaching* Ontológico y del Lenguaje -abordado por Echeverría (2000, 2011) y Guarnieri y Ortiz de Zárate (2010).
- . El *Coaching* a través de Los Valores – promovido y estudiado por Dolan (2012)

- En el caso de que la clasificación se centre en a quién van dirigidos los procesos, encontramos dos tipos:

- . El *Coaching* Individual y El *Coaching* de Equipos –al que han dedicado su trabajo y estudio, tanto Equipo Alejandría (2012), como Whitmore (2011), entre otros autores.

Tras esta esquematización, nos vamos a centrar ya en la tipología de *coaching* que ocupa nuestra investigación.

1.2.8. El coaching en el ámbito de la educación. Las competencias docentes.

a) Características generales

De acuerdo con Bou (2007), la labor de los docentes y los resultados de su tarea tienen un alto valor estratégico en la sociedad actual, y también para los propios profesionales de la enseñanza, por eso el aprendizaje de técnicas para el desarrollo personal de los educadores es crucial en el buen funcionamiento de lo que ocurra en las aulas. Añade este autor que, en este sentido, el *coaching* es una técnica que favorece mejoras competenciales, conductuales, de habilidades y de actitudes en el desarrollo de la vida docente, y define el *coaching* educativo como “una disciplina que aboga por una nueva metodología de enseñanza, que conlleva una forma diferente de entender el concepto de aprendizaje” (Bou, 2013, p.19). Siguiendo los postulados que se expresan en dicha obra, pensamos que el *coaching* educativo puede trabajar orientado a diferentes objetivos e intereses. Uno de ellos serían los aportes metodológicos en el aula, otro la mejora de la capacitación de los profesionales de la enseñanza, y un tercero la mejora de las interrelaciones y la resolución de conflictos en el centro educativo.

Además, y atendiendo a las propuestas de López y Valls (2013), podemos decir también que el terreno emocional es uno de los ámbitos en los que el *coaching* educativo trabaja. El aprendizaje emocional, junto con el cognitivo y el reflexivo, constituyen así las bases del aprendizaje experiencial; un aprendizaje que desarrollado en el aula a través del *coaching*, favorece en el alumnado el pensamiento independiente y la capacidad reflexiva, aspectos entre otros que, posteriormente, les permitirán aprovechar sus fortalezas y potenciales en la vida adulta.

En resumen, y de acuerdo con Bou (2013), entendemos que el *coaching* en el ámbito educativo puede desarrollarse, bien llevando a cabo procesos individuales con los miembros de la comunidad educativa (directivos, docentes, personal auxiliar, alumnos o familiares); bien con procesos para equipos docentes y directivos; o bien aplicando, en la dinámica cotidiana del aula con los alumnos, diferentes herramientas utilizadas por esta metodología.

En lo que se refiere a la mejora de la calidad de los procesos de enseñanza aprendizaje y del éxito escolar, digamos que, según Gabriel (2012), en el ámbito de la educación, el *coaching* está estrechamente ligado a la motivación, que es un elemento unido a su vez a los de compromiso, elección y perseverancia escolar, y que además es impulsora del aprendizaje y de la construcción de la propia persona, de su percepción de sí

misma, de su confianza y de sus acciones; constituyendo así un componente esencial en el llamado éxito escolar. Por lo que, dada la ligazón entre la motivación y el *coaching* escolar, podremos decir que este también puede mantener una estrecha relación con dicho éxito escolar.

Y al hablar de éxito escolar, puede surgir otro aspecto relacionado con ello y planteado también por Gabriel (Ibídem): es el carácter de obligatoriedad o no del *coaching* dentro de la educación, para favorecer de forma más generalizada dicho éxito. Gabriel (2012) cita a Devillard (2005) quien argumenta que en el ámbito escolar el *coaching* no debería ser obligatorio, puesto que dicha metodología se basa en un trabajo de introspección del individuo sobre sí mismo, introspección que tiene carácter activo y voluntario. No obstante Gabriel (Ibídem) concluye que no son incompatibles: el desarrollo prescrito del *coaching*, con la aplicación de la metodología a petición de los interesados. Ambas posibilidades (vías de actuación) pueden darse en la escuela y dar buenos y similares resultados, si bien la actividad, es decir la manera en la que se lleven a cabo los procesos según se haya escogido una u otra vía, será diferente. Cuando la actividad sea voluntaria, se trabajará de forma mucho más rápida, de cara a la consecución de objetivos concretos y en más corto plazo. En el caso de que la actividad sea de carácter obligatorio, en el proceso de acompañamiento se deberá abordar primero el sentido de dicha obligatoriedad, así como la eliminación de posibles resistencias al proceso.

De todo lo dicho se deduce que al igual que en el ámbito general, en el *coaching* educativo, nos encontramos con algunos conceptos básicos a la hora de trabajar, y que Bou (2013) sintetiza en tres: objetivos, creencias y valores. Siguiendo a este mismo autor podemos decir igualmente que:

La esencia en el *coaching* educativo se sustenta en elevar la conciencia, mejorar la autoconciencia y desarrollar la responsabilidad de cualquier profesional de la docencia, y a su vez, en el alumno. La consecución de estos objetivos, aderezada de una actitud mental positiva y un adecuado estado de ánimo, son sin duda claves para el desempeño de cualquier actividad. (Bou, Ibídem, p. 161)

Al hablar de características generales del *coaching* educativo, hemos de hablar también de las fases de un proceso de acompañamiento con esta metodología que no difieren sustancialmente de las fases mencionadas, cuando nos hemos referido a los procesos en otros ámbitos y que, siguiendo a Bou (2013), en el aula con el grupo del alumnado las esquematizamos de la siguiente manera. La primera y la segunda serían la

toma de contacto, la creación de confianza y la observación y el análisis de la situación actual que se pretende mejorar. En la tercera fase se crearía la visión de la situación ideal, aquello que pretendemos conseguir. La cuarta consistiría en un proceso de aprendizaje en el que se contemplarían las motivaciones, la inducción al auto aprendizaje, la autoconciencia y la observación para propiciar un nuevo punto de vista constructivo que posibilite un cambio de proceder para obtener los resultados pretendidos. En la quinta se elaboraría el llamado plan de acción, y poco a poco a través del *feedback*, se irían replanteando metas si fuera preciso. Por último la sexta fase es la de seguimiento, en la que se profundizarían los pasos de la anterior, y se revisarían también las motivaciones y los compromisos para lograr la autonomía y responsabilidad de los alumnos en relación a su aprendizaje. Estas fases también son las que pueden darse en los procesos de acompañamiento fuera del aula llevados a cabo con equipos o de manera individual con cualquiera de los miembros de la comunidad educativa.

Concluiremos este sub-apartado diciendo que el *coaching*, como proceso experimental que es, ha de ser conocido y vivido en primera persona por quienes quieren luego llevarlo a la práctica con los demás (EEC Equipo Docente, 2012). Es decir, ha de ser conocido y vivido por los docentes, si es que quieren llevarlo a cabo luego con el alumnado. Y a través de esa vivencia y ese conocimiento, el *coaching* puede favorecer en el profesional docente, como afirma Wolk (2012), la pasión vocacional que se experimenta al comienzo de la vida profesional; una pasión, cuyas brasas, es necesario avivar en la formación continuada. Una pasión esencial para que el educador realice con éxito y satisfacción su labor docente y para que pueda contagiar a los alumnos su propia motivación por los procesos de enseñanza aprendizaje (Hué, 2008). Así, y de acuerdo con Wolk (Ibídem) definimos al *coach* como un soplador de brasas y, por ende, el docente *coach* puede ser también, aplicando las técnicas y herramientas del *coaching*, un soplador de brasas para sus alumnos, acompañándoles en su camino de aprendizaje y descubrimiento del saber, de sí mismos y de la vida.

b) Competencias: del docente, del *coach* educativo y del profesor *coach*.

Para Bou (2007) el profesor *coach* ejerce un nuevo formato de liderazgo en el aula, dando un singular protagonismo al alumno y haciéndolo corresponsable de su propio aprendizaje, basado en la motivación y la potenciación de sus fortalezas. Además, el liderazgo del docente conlleva un desarrollo de sus competencias, en el “Saber Ser y Saber Estar” y produce también su desarrollo como ser humano (Delors, 1996).

Pero antes de continuar adentrándonos en cada uno de los tres aspectos de este subapartado referido a competencias relacionadas con el *coaching* y la docencia, vamos a centrar un poco más el constructo de *competencia*; apuntemos que según la definición dada por Moliner (1999), se utiliza el término de “competencia” al referirse a la cualidad de una persona que es conocedora, experta o apta en algo. Así se le dice “competente” al que tiene autoridad, o aptitud para resolver cierto asunto.

En lo referente a *competencias*, en sentido genérico, de acuerdo con Arranz y García (2007), podemos considerar “competencia” a la capacidad para enfrentarse a una tarea en un contexto determinado, y hacerlo con garantías de éxito; estos autores hablan de “competencias personales”, refiriéndose a los comportamientos habituales y observables que dan razón al éxito de una persona en su función directiva o de gestión.

En el ámbito educativo del marco europeo, se ha impuesto el aprendizaje por “competencias”, entendidas como las habilidades que deben adquirir los estudiantes durante su periodo de formación. En este marco, también se conciben las “competencias” como las habilidades teórico-prácticas que han de desarrollar los docentes en el ejercicio de su profesión, haciendo más hincapié en el aspecto procedimental (Cano, 2005).

Autores como Hué (2008), que cita a Bisquerra (2004 a), estiman que las “competencias” son aquellas habilidades o conocimientos, además de capacidades y aptitudes, que permiten realizar algo con destreza o eficacia. Y si hablamos de clasificación de competencias; apuntemos también, siguiendo a Hué (Ibídem), que en los trabajos del proyecto europeo *Tuning*, para el ámbito universitario, se perfilan las competencias de cada campo de conocimiento y se habla de “competencias genéricas” y “competencias específicas”. En este sentido, traemos de nuevo aquí la clasificación de competencias a la que hace referencia el Informe de la UNESCO sobre la educación para el siglo XXI, coordinado por Jacques Delors, del que puede extraerse la clasificación de las competencias en cuatro áreas: En el “saber”, en el “saber hacer”, en el “saber ser” y en el “saber estar” (Delors, 1996). Las dos últimas abarcarían competencias transversales, para el liderazgo

Según lo visto, estas competencias pueden ser propias de toda persona, aplicables a los docentes, lo que nos lleva a la reflexión de que son también competencias docentes, necesarias en todo formador para desarrollar plenamente, a partir de ciertos valores universales, su trabajo. Podríamos decir que conllevan lo que Marchesi (2007) llama un compromiso activo, un componente moral (en el sentido más amplio de la palabra)

necesario en todo profesional docente, y que va unido a dar sentido a la educación de los alumnos; para propiciar su capacidad reflexiva, autónoma, crítica e integradora: en su coherencia vital, en su pensamiento, en su emoción y en su acción.

Así pues, a la vez que hemos ido abordando el concepto de competencia, hemos centrado también cuales serían las competencias que caracterizarían a todo docente. Cano (2005) ofrece una amplia gama de clasificaciones en este sentido. Según esta autora los docentes deberían poseer competencias que ella llama genéricas agrupadas en: interpersonales, cognitivas e instrumentales; y también competencias exclusivamente docentes; pero además cita la clasificación de ocho tipos de competencias elaborada por Scriven (1998), y una clasificación propuesta por Campo (2004) que hace referencia a las competencias específicas para directores. Cabe mencionar, también, las clasificaciones realizadas por Angulo (1999) quien determina cinco áreas, y por Perrenoud (2004) que contempla diez campos competenciales. Por su parte, Cano (2005) concluye con una clasificación globalizadora; en ella destaca siete bloques competenciales referidos a planificación, comunicación, establecimiento de relaciones interpersonales y resolución de conflictos, utilización de nuevas tecnologías, auto-concepto positivo, y autoevaluación constante.

En relación a las competencias de un *coach* en general y en concreto en el ámbito de la educación; para autores como: Ángel y Amar (2007), Méndez y Worth (2002), o Máñez, Navarro, y Bou (n.d.), algunas de estas competencias hacen referencia a:

- Saber aportar técnicas para facilitar el análisis de problemas que pueda haber en el centro educativo.
- Saber facilitar la ampliación del punto de vista o foco ayudando a adoptar nuevos posicionamientos fundamentados en la reflexión y en la aceptación de nuevas opiniones, para abrir el abanico de posibles soluciones.
- Saber profundizar en las circunstancias en las que se plantean las dificultades y en la búsqueda de herramientas para gestionarlas, diseñando un plan de acción centrando objetivos y seguimiento, acordes con la misión, visión y valores del centro y la comunidad educativa.
- Saber motivar a los integrantes de la comunidad educativa para lograr ambiente de diálogo, poniendo en valor la comunicación proactiva que facilite los procesos de *aprender a aprender* de la manera más eficiente.

- Saber introducir en el centro una nueva actitud ante los retos y una nueva dinámica de trabajo en equipo y de liderazgo.

En resumen, y de acuerdo con lo que argumenta Whitmore (2011) en el ámbito general, el *coach* en los centros de enseñanza también deberá impulsar a la toma de conciencia, por parte del profesorado y los directivos, de un nuevo estilo de liderazgo en la docencia y en la transformación del sistema educativo, que a su vez es base de la transformación social, animando al profesorado a ser líderes para un futuro.

En lo que se refiere a las competencias del profesor *coach*, hemos de destacar que no se trata de abordar habilidades para aplicar recetas magistrales, sino que se trata más bien, como dicen López y Valls (2013), de habilidades para llevar a cabo cambios desde dentro, y maneras distintas de concebir el rol del docente, pensando con los alumnos y no pensando por los alumnos, así como aprendiendo a trabajar las emociones a través del equilibrio entre contención y límites. Para estas autoras es esencial saber incluir enfoques de aprendizaje experiencial asumiendo la transformación metodológica que ello supone. No es solo el qué o el cómo hacer, sino con qué sentido, con qué nuevo concepto de enseñanza aprendizaje y de liderazgo; caracterizado por una actitud de escucha en la que el profesional sea consciente de que no tiene por qué saberlo todo y, en consecuencia, anime a los alumnos y alumnas a que exploren los conocimientos sustraídos de diversas fuentes y sean ellos mismos quienes los aporten al aula.

En esta línea están también Monclús, Pereira y Monclús (2016), cuando se refieren a la manera de actuar de los docentes *coach*, al afirmar que:

Efectivamente, el docente *coach* no es el *coach* de sus alumnos sino que, como docente utiliza competencias propias del *coaching* para ejercer determinado tipo de liderazgo educativo. El docente *coach* tiene objetivos académicos como cualquier docente, pero antepone a ellos el desarrollo personal de los estudiantes que tiene encomendados. (Monclús, Pereira y Monclús, *Ibidem*, p. 36.)

Por su parte Valderrama (2015) destaca la importancia de otra actitud esencial del docente *coach*, como es la de tener expectativas positivas sobre sus alumnos, para promover en ellos el desarrollo deseado:

(...) es crucial que los profesores y maestros desarrollen y comuniquen expectativas positivas sobre sus alumnos. Lo mismo se aplica al *coaching*. El efecto de las expectativas positivas sobre la actuación constituye un ejemplo de

profecía que se cumple en positivo generando un círculo virtuoso que se refuerza en la dirección deseada, el crecimiento personal (...). (Valderrama, Ibídem, p.77.)

Recordemos, siguiendo a Bou (2007), que los profesores *coaches* están llamados a desarrollar un nuevo estilo de liderazgo en el aula. En publicaciones posteriores de este autor (Bou, 2013), encontramos otra profundización más sobre esta idea y una amplia enumeración de competencias, que vamos a esquematizar a continuación. Él habla de cuatro grandes grupos de competencias:

- Las aptitudinales, referidas a los conocimientos, habilidades, así como a la inteligencia con visión para comprender las situaciones y ayudar a los alumnos; y con sabiduría, es decir, con el conocimiento profundo adquirido a través de la experiencia.
- Las de personalidad, que hacen referencia al carácter y forma de ser del profesor. Entre ellas estarían: humildad, curiosidad, flexibilidad, seguridad en sí mismo, paciencia, consistencia, coherencia, convicción y pro-actividad.
- Las relacionales, que son las que muestran qué dominio tiene el docente *coach* en ámbitos sociales y de relación con los otros. Aquí el autor se refiere a las relacionadas con la inteligencia emocional, y la capacidad para la resolución de conflictos.
- Las técnicas, son aquellas a través de las cuales el profesional demuestra su habilidad para el manejo de las herramientas necesarias para los procesos de *coaching* educativo.

En resumen, todas estas competencias que acabamos de mencionar, englobadas en cuatro grupos, evidenciarán las habilidades de estos profesionales, para desarrollar su actividad de forma solvente. Así el profesor *coach* sabrá escuchar a los alumnos, estará disponible, conocerá los procesos de aprendizaje y tendrá, entre otras, una actitud mental positiva; cristalizando todas estas aptitudes a través de una metodología propia del *coaching* con herramientas concretas.

c) Herramientas utilizadas con el *coaching* en el ámbito educativo

Recordemos que, de acuerdo con Bou (2013), el *coaching* en el ámbito educativo puede desarrollarse, bien como proceso con sesiones de acompañamiento individual o de equipos, bien como metodología pedagógica llevada a cabo por los

docentes en el conjunto del aula; utilizando diferentes herramientas. Es en este último aspecto en el que nos vamos a fijar.

Estas herramientas básicas aplicables en el aula, no se diferencian de las que se utilizan en los procesos de *coaching* en otros ámbitos, y que han sido recogidas por Catalao y Penim (2011). En lo referente al *coaching* educativo, siguiendo a Bou (2013), encontramos las herramientas siguientes: calibración, escucha empática, comunicación, intuición, pregunta mayéutica, etc. Por su parte, O'Connor y Lages (2010) hablan también de herramientas como: la rueda de la vida, la línea del tiempo, al igual que Cid y Cortés (2012), que mencionan las posiciones perceptivas, las metáforas, los anclajes, el apadrinamiento, el mandala del yo, entre otras varias, algunas de estas igualmente aludidas por Dilts (2014). Todas ellas sobre la base de la metodología mayéutica de preguntas socráticas, y con el apoyo de técnicas de PNL e Inteligencia Emocional.

Estas mismas herramientas son referidas por Bou (2013) quien las clasifica en dos grandes grupos: internas y las externas.

Las internas estarían relacionadas con las capacidades intrínsecas de la persona que hace el acompañamiento. En este grupo encontraríamos: la creación de contexto, la escucha empática, la calibración, la comunicación verbal y no verbal, el espejado, el parafraseo, las preguntas, el *feedback* y la intuición.

Las externas estarían relacionadas, según este autor, con los recursos externos de los que puede valerse la persona que hace el acompañamiento. Así encontraríamos las siguientes: el mandala de visión –creado por EEC Equipo Docente (2012)-, la escalera de inferencias, el modelo Grow, la ventana de Johari, la identidad o imagen pública, la autobiografía, las posiciones perceptivas, el ciclo de coordinación de acciones, la rueda de la vida, la línea del tiempo y las metáforas.

La alusión a las herramientas nos parece significativa dentro del marco teórico de nuestra investigación; pues fueron aprendidas, trabajadas y vividas por los alumnos del Diploma CLEF mientras lo cursaron. De igual manera, son herramientas mencionadas o utilizadas en otros estudios y experiencias de *coaching* educativo, que vamos a ver a continuación.

1.2.9. Investigaciones y experiencias de *coaching* en el ámbito educativo.

En la actualidad ha aumentado considerablemente el número de centros y profesionales de la enseñanza que se han interesado o formado en esta metodología del

coaching aplicado al ámbito educativo (Bou 2013). En España están trabajando en la investigación de este campo diferentes equipos y grupos de varias universidades; por ejemplo el equipo de investigación que lidera Rafael Bisquerra: Grupo de Recerca de Orientació Psicopedagògica, GROPE (n.d.) en la Universidad de Barcelona; o también el equipo de profesores en la Universidad de Zaragoza: Grupo Investigación *Coaching* Emprendimiento para el Desarrollo personal y profesional, GICED (n.d.). De igual manera, sobre este tema, se han ido publicando y han comenzado a proliferar artículos en revistas, o a escribirse tesis y trabajos de grado o de máster. El camino está aún por recorrer. Nuestro estudio es un aporte más. En este sub-apartado vamos a mostrar algunas investigaciones y experiencias realizadas a este respecto.

En España, una de las investigaciones más amplias, en número de participantes, llevadas a cabo sobre el tema, ha sido la realizada por la comisión de *coaching* educativo de la ICF (International Coach Federation), a través del trabajo elaborado por Cayuela et al. (2013), que citamos en primer lugar ya que (a pesar de que cronológicamente hubo otros trabajos anteriores en España) este estudio *ex post facto* fue realizado con una muestra muy amplia de participantes en numerosos centros de enseñanza de varias comunidades autónomas, sirviendo como fotografía fija descriptiva (estudio cuantitativo) del conocimiento, opinión y aplicación del *coaching* educativo, tanto por parte de profesionales de la enseñanza, como por parte de profesionales del *coaching*.

La investigación comenzó a realizarse en 2012 y abarcó una muestra de más de 300 personas entre docentes y *coaches*, que fueron las que habían cumplimentado las respectivas encuestas (con preguntas abiertas, cerradas y múltiples), de las más de 4000 que se habían remitido a 32 asociaciones y escuelas de *coaching*, y a 158 centros docentes, que era (en aquel momento) todos los centros públicos, privados y concertados de enseñanza secundaria obligatoria de Madrid y Cataluña, así como a los 100 mejores colegios de toda España.

Los resultados más destacados apuntan a que, entre los docentes, nueve de cada diez, consideraban “bastante o muy importante” el aplicar las competencias de promover la responsabilidad y ejercer una escucha activa, así como crear un marco de confianza en la relación con los alumnos, tal y como se trabaja con el *coaching*. Igualmente consideraban, en un 93%, que era beneficioso aplicar el *coaching* a la gestión del aula, en cuestiones como: la comunicación eficaz, el animar al alumno a participar, disminuir las tensiones en clase, la gestión de la conflictividad, y la mejora del trabajo en grupo. Además, el 95%

consideró que con metodología *coaching* era bastante o muy provechoso para los alumnos el aprender de los errores y gestionar la frustración, y el desarrollar los valores personales y la capacidad de elección. La totalidad de los encuestados de este grupo veían en el *coaching* una actividad necesaria de aplicación complementaria; y el 80% contemplaba que debería ser aplicada de manera transversal, como apoyo para la labor docente en clase, para el trabajo individual con alumnos y para con los compañeros. Como inconvenientes, el estudio reflejó que el 50% veía que era una metodología desconocida (todavía) y que tenían poca disponibilidad o tiempo para formarse en ella.

En cuanto a los *coaches* (que contestaron a una encuesta diferente a la de los docentes) el 50% manifestó que, tras trabajar el *coaching* en los centros, el *feedback* recibido era que se debería formar a los docentes en esta metodología y que debería haber más información sobre la misma y más apoyo institucional.

Con anterioridad al estudio que acabamos de mencionar, pero llevado a cabo con una muestra más reducida de participantes, encontramos el trabajo de Malagón (2011), realizado con dos pequeños grupos de alumnos de La Facultad de Ciencias de la Información de La UCM; uno era de alumnos de Máster y el otro de alumnos de 5º de Periodismo. En este caso el trabajo era de carácter cualitativo y se centraba en mostrar el *coaching* como un nuevo modo de enseñanza-aprendizaje, es decir, como un nuevo enfoque de comunicación educativa, que puede ayudar a mejorar el rendimiento de los/as alumnos/as, así como a impulsar su protagonismo, su responsabilidad y su autonomía durante la formación. En el primer grupo la experiencia se centraba en crear estructuras colaborativas entre alumnos, y entre alumnos y profesor, auto-gestionando los primeros su actividad formativa. En el segundo grupo la experiencia consistía en realizar, de forma periódica, ejercicios de co-autoevaluación. Además con los alumnos de ambos grupos que lo solicitaron el profesor llevó a cabo tutorías individualizadas aplicando (ocasionalmente) el tipo de conversación propia del *coaching*.

Entre las conclusiones destaca que tras la utilización de herramientas y metodología *coaching*, por parte del profesor, este tipo de acompañamiento se puede considerar como un medio para ayudar al alumnado a clarificar los problemas o las dificultades, así como a realizar un cuestionamiento y reflexión sobre sus valores, creencias y prácticas, ayudándole a que identifique aquello que le impide el desarrollo más pleno de sus capacidades, al tiempo que también le ayuda a descubrir los recursos en los que puede apoyarse para conseguir soluciones propias y eficaces para alcanzar sus metas.

Un año más tarde a la publicación del estudio hecho por Malagón (Ibídem), encontramos el interesantísimo trabajo de Jiménez (2012); en el que analiza el *coaching* como estrategia en la formación del profesorado. Este estudio también ofrece una visión del estado de la investigación sobre el tema (a fecha de su realización), a la vez que brinda pautas y bases para posibles futuras investigaciones en el ámbito que nos ocupa. El trabajo se realizó analizando un total de ocho artículos acerca del *coaching* educativo.

Entre las conclusiones que ofrece el estudio, queremos destacar una de ellas, que hace referencia a los efectos del *coaching* sobre la toma de conciencia del profesorado a través del diálogo y cómo esta influye en la práctica docente:

El *coaching*, como proceso formativo e investigador, se observa eficaz, por cuanto contribuye a elevar la conciencia del profesorado con respecto a diversas dimensiones (incluidas las emocionales y motivacionales) que condicionan las formas de actuación en los contextos educativos. En este proceso de formación, el diálogo, es el precursor de los cambios en la conciencia. El *coaching* permite cambiar la percepción de la realidad y esta se vincula a una transformación de la conciencia. La percepción de la realidad incide en las formas de relación con el entorno, con lo social. En la búsqueda de un profesorado más capacitado, la indagación sobre las fórmulas que permiten una mayor transferibilidad del conocimiento a la práctica resulta clave. Especialmente, cuando las formas propuestas contemplan y se articulan en las emociones, la identidad y los valores. (Jiménez, 2012, p. 250)

Entre los artículos analizados en el estudio anterior, vamos a reseñar el de Rodríguez et al. (2011), que versa sobre la utilidad del *coaching* (en su modalidad reflexiva entre iguales) como un instrumento de aprendizaje para el plano profesional, dentro del Practicum de estudiantes de Magisterio. La investigación se llevó a cabo con una muestra de 33 estudiantes. En los resultados se destaca la positiva valoración sobre la utilidad del *coaching*, en el sentido mencionado, por parte de los participantes. La propuesta que hacen Rodríguez et al. (Ibídem) es incluir la formación en *coaching* como estrategia complementaria en la formación del profesorado, ya que según concluyen estos autores esta modalidad de *coaching* es útil, entre los estudiantes del Practicum: “para mejorar su propia práctica y ayudar a mejorar la de otros” y para que “los problemas se analicen con mayor profundidad” añadiendo que “cabe esperar que les sirva también para el desarrollo

profesional en ejercicio y mejorar los centros docentes” (Rodríguez et al., 2011, pp. 374-375).

Otro estudio que nos parece digno de mención es el de Ramos, Merma y Gavilán (2013), quienes apuntan igualmente hacia la utilidad del aprendizaje y práctica del *coaching* por parte del profesorado, de cara a la mejora de la labor docente y de los resultados de los alumnos. Este estudio se realizó con veinte profesores de formación profesional, pertenecientes a un mismo centro de Alicante, que participaron voluntariamente en un seminario de formación cuyos objetivos, según palabras de los autores del trabajo, eran:

Comprender lo que significa la práctica de *coaching* como pilar fundamental en el seminario de formación, practicar como *coach*, desarrollando las competencias y habilidades necesarias para el ejercicio profesional, que los profesores se familiaricen con algunas de las herramientas que se aplican en los procesos de *coaching*, que adquieran el aprendizaje y la habilidad necesaria, que tomen consciencia para aplicarlas con posterioridad en la realidad docente diaria, que tengan una formación básica de esta temática para ayudar a alumnos a que realicen los cambios necesarios, ayudándoles a que definan sus objetivos. El profesor debe establecer un aprendizaje en estrategias positivas y un desaprendizaje de aquellos hábitos que le perjudican. (Ramos et al., 2013, p. 1399)

Una de las principales conclusiones que se muestran en el estudio elaborado por dichos autores es que el *coaching* es “un instrumento que posibilita la identificación tanto de fortalezas como de carencias del profesorado de secundaria, en el área de los recursos docentes para la promoción del involucramiento del estudiantado en el proceso educativo” (Ramos et al., 2013, p. 1423).

Aportamos ahora los resultados del estudio realizado por Fazel (2013), con un grupo de profesores estudiantes de *coaching*. Este autor asegura que la vivencia y conocimiento del *coaching* tiene un valor inherente en el marco del aprendizaje, y que ello ha de ser tenido en cuenta por los educadores; quienes pueden verse desafiados, al comprobar el enorme potencial de esta disciplina como modelo para el aprendizaje activo y colaborativo; un tipo de aprendizaje, especialmente atractivo para la educación en los adultos.

Añade que los docentes que se forman en *coaching*, o a los que se les hace un proceso de acompañamiento de este tipo, ven desarrolladas habilidades, competencias y cualidades como: la autoconciencia, la auto-aceptación y la autoconfianza. Y ven también mejorado su bienestar percibido, su equilibrio vital (rebajando el estrés), su capacidad de marcarse objetivos y de conseguirlos, así como sus habilidades de comunicación y de resolución de problemas. Y, además, experimentan una mayor confianza para abordar cambios y retos.

Con esta investigación, Fazel (2013) ha querido mostrar la contribución y la relación del *coaching* con la teoría del aprendizaje de adultos. Si bien admite que son necesarios más estudios para fundamentar, con más rigor, resultados como los obtenidos en su trabajo.

También nos parece muy interesante el estudio hecho por Roberts et al. (2015), entre un grupo de profesorado de infantil, sobre los factores que pueden influir en su aprovechamiento de una formación con metodología *coaching*. Este estudio (de carácter cuantitativo) se llevó a cabo en Estados Unidos, con un total de 205 participantes, maestros de infantil, con los que se realizó dicha intervención de formación.

El programa fue llevado a cabo por nueve profesionales *coaches* que también tenían experiencia en docencia. Los resultados previos mostraron que la asistencia a este programa de formación aumentaba la capacidad de comunicación e interacción de los profesores con los niños en el aula; y también que dicho aumento estaba relacionado con cómo habían aprovechado los profesores el programa de formación, y cómo este aprovechamiento (o respuesta al programa) dependía de diversos factores individuales y contextuales de los profesores.

Los resultados mostraron, por ejemplo, que factores psicológicos, como tener ansiedad, disminuían en los profesores su capacidad de respuesta a la formación; por otro lado, factores como la disposición al cambio o las creencias de auto-eficacia, por parte de los profesores, disminuían los efectos negativos que sobre ellos tenía el trabajar en aulas de niños con dificultades y entornos socioeconómicos desfavorables.

El interés de esta investigación radica, según sus autores, en que conocer dichos factores ayuda a mejorar la eficacia de los programas de formación; ya que aquellos se podrán tener en cuenta cuando se diseñen intervenciones formativas de este tipo, y se podrá incidir en ellos con los profesores antes de realizar las formaciones.

Concluimos esta revisión de artículos haciendo referencia al estudio realizado por Thomas, Bell, Spelman, y Brindy (2015) en cinco escuelas de primaria de Chicago. Esta investigación, de corte cuantitativo y longitudinal, se realizó a lo largo de tres años en el transcurso de los cuales se analizaron las sesiones de *coaching* realizadas con estudiantes de magisterio que hacían sus prácticas docentes en las mencionadas escuelas.

El propósito era determinar si había cambios significativos en los contenidos y en las formas de esas sesiones, que versaban sobre dichas prácticas docentes llevadas a cabo por los estudiantes; se pretendía también determinar qué impacto podían tener esos cambios en la manera de trabajar de estos docentes. En total fueron 26 maestros y 7 *coaches* los que participaron en el proyecto.

Los resultados apuntaron a que las cuestiones abordados en las sesiones fueron variando a lo largo del periodo del estudio; se observó que en las conversaciones había cada vez más interacción con la gestión de los maestros y con el desarrollo de sus experiencias docentes. Se observó también que esos cambios contribuyeron a que los maestros se encontraran en un clima de confianza y fiabilidad suficientes para dejar de lado reticencias y poder “deconstruir” creencias y prácticas de enseñanza ineficaces.

Por nuestra parte, en el apartado “Discusión” de este trabajo podremos comprobar cómo algunos de nuestros resultados coinciden con varias de las conclusiones de los estudios y experiencias que acabamos de reseñar.

1.2.10. Críticas al *coaching*.

Estimamos que una revisión de la literatura a propósito del *coaching* no está completa si no incluye también un epígrafe dedicado a argumentos críticos hacia esta metodología. Entendemos que el conocimiento y la reflexión sobre las críticas siempre serán enriquecedores y positivos. De la bibliografía, los artículos y los testimonios consultados, podemos resumir que dichas críticas al *coaching* se vertebran en torno a varios ejes:

- La falta de claridad y concreción a la hora de definir en qué consiste realmente el *coaching*.
- La carencia de nuevos aportes respecto a otras metodologías.
- Su fundamentación sobre disciplinas como la psicología positiva.

- Su posible utilización (junto con el pensamiento positivo irracional), como instrumento al servicio del capitalismo consumista y ferozmente competitivo, encaminado a la manipulación y control sobre los individuos.
- La tendencia a primar el logro rápido sin considerar valores como el esfuerzo y la constancia.
- La ausencia de un marco oficial y reglado para la formación, titulación y práctica profesional de los *coaches*, lo que puede conllevar mala praxis o intrusismo en otras disciplinas.

Las críticas al *coaching* que hacen referencia a su relación con la psicología positiva las vemos, entre otros autores, en Pérez-Álvarez (2012), quien compara a los profesionales de dicha psicología y a los *coaches* con predicadores de una nueva religión:

(...) la PsP deja mucho que desear como ciencia y no deja de tener su lado negativo tras su aparente inocencia. Su pretendido carácter científico puede que sea más que nada un marchamo cientifista. Una manera de encubrir su carácter ideológico dentro del pensamiento positivo tradicional y del capitalismo consumista actual (Becker y Marecek, 2008; Binkley, 2011; Cabanas y Sánchez, 2012; Christopher y Hickinbottom, 2008). Respecto a su lado negativo, se ha señalado la tiranía que la actitud positiva ha llegado a ser (Ehrenreich, 2011; Held, 2002; 2004). Una legión de “hapiólogos”, no solo psicólogos positivos, sino también *coaches*, oradores motivacionales y emprendedores de la industria de la autoayuda, predicán esta nueva psicología que tal parece que estuvieran promoviendo un tipo de religión (Larazus, 2003 a). Ser positivo y pensar en positivo parecen eslóganes de buena educación, según ya son lugares comunes en las conversaciones y disertaciones acerca de cómo hay que estar en la vida. (Pérez-Álvarez, 2012, pp. 183-184)

La orientación crítica, en la que se vincula al *coaching* y a los *coaches* con los peligros de la charlatanería, con el negocio de la autoayuda, y con la búsqueda a ultranza de la felicidad, del éxito y de la positividad, también la encontramos en Ehrenreich (2012). Para esta autora los *coaches* son instructores de la práctica del pensamiento positivo que, según ella, es algo pernicioso e irracional, ya que supondría que las cosas van a ir bien por el simple hecho de pensarlo así, o de creerlo así; añade que todo ello ha sido utilizado por el post-capitalismo consumista, en el que el éxito y el tener más son la principal máxima. Asegura que el pensamiento positivo que predicán los *coaches* es la herramienta que se

facilita a los individuos para conseguir rápidamente todo aquello que desean; a juicio de Ehrenreich (Ibídem), ello favorece un consumismo insostenible, así como una tendencia al individualismo, a la falta de empatía y de orientación hacia la mejora del mundo y de la vida de la colectividad, ya que lo que se busca son el beneficio y el éxito personales, eliminando, así, la conciencia social.

En línea con estas críticas, están las expuestas por Gori y Le Coz (2006), quienes afirman que con la práctica del *coaching* lo que se lleva a cabo es una nueva forma de control social. Califican a los *coaches* como gestores de almas que, con sus fórmulas y jergas de psicología y gestión, trabajan en los ámbitos más intrínsecos de las personas. Afirman estos autores que, bajo el pretexto de la realización personal de los individuos, lo que en realidad hacen los *coaches* es estandarizar sus singularidades para que interioricen, de manera homogénea, las exigencias de la competitividad y el rendimiento, eliminando en ellos su capacidad y espíritu críticos. Así, las prácticas del *coaching*, introducido en diversos ámbitos de la sociedad, estarían al servicio de los intereses económicos de quienes ven a las personas como micro-empresas para gestionar o como recursos humanos que explotar.

En consonancia con estos argumentos críticos están los de Guillaume (2009), quien remarca la paradoja de que el *coaching* (sobre todo en el ámbito de la gestión empresarial), aunque aparentemente pretende desarrollar los potenciales personales de los trabajadores y los equipos, en realidad lo que ocultamente puede llegar a conseguir es la sumisión de estos a los intereses de la empresa y del mercado. Por su parte Marzano (2008) también ve estas contradicciones, y hace una llamada de atención sobre la posibilidad de que el *coaching* esté sirviendo a nuevas fórmulas de explotación de las personas.

Como podemos ver, aunque la mayoría de estos argumentos se refieren principalmente al *coaching* desarrollado en el ámbito empresarial, de gestión, personal y de equipos, también nos parecen adecuados como puntos para la reflexión de cara a evitar malas prácticas dentro del *coaching* educativo. Muchas de estas críticas hacen referencia al *coaching* como herramienta al servicio de fines contrarios a los que aparentemente predica. Esta puede ser una llamada de atención interesante. Entendemos que una metodología de acompañamiento, como es el *coaching*, es una herramienta que podría utilizarse con fines muy diversos; y al igual que ocurre con un bisturí en un quirófano, donde los resultados de la intervención dependerán de para qué, cómo y quién lo maneje, con el *coaching* ocurre lo mismo. Por eso, y siguiendo a Dolan (2012) pensamos que para la mejora de la

educación y de la sociedad, no podemos abordar el desarrollo del *coaching* sin tener en cuenta el ámbito de los valores universales y la ética, así como la reflexión y toma de conciencia sobre nuestros propios valores. De ahí la importancia de trabajar con valores:

(...) no es solo un viaje personal sino que engloba a toda la humanidad. Las creaciones sociales como la democracia, los derechos humanos, la sostenibilidad global, el derecho a la alimentación, la educación, el asociacionismo y la atención son el desarrollo de un proceso continuo de aclaración de los valores. (Dolan, 2012, p.25)

En lo que se refiere a las críticas sobre la relación del *coaching* con la psicología positiva, recogemos la reflexión y crítica constructiva que hace Driver (2011). Este autor admite que en ocasiones estas disciplinas (*coaching* y psicología positiva) trabajan centrándose demasiado y poniendo todo el peso en los aspectos individuales de las personas y dejando más de lado otros aspectos como el contexto general y las situaciones que se dan en el entorno próximo de los individuos; por eso cree que cabe una llamada de atención a contemplar también las circunstancias que rodean a la persona con la que se esté trabajando en un proceso de acompañamiento. En relación al tema de la búsqueda a ultranza de felicidad y de lo positivo (de manera irracional) que se atribuye al *coaching* y a psicología positiva, Driver (Ibídem) cree que estas críticas no son justas con los auténticos principios de estas disciplinas, sino que más bien nacen de haberlos confundido con las estrategias de trabajo utilizadas por escuelas de desarrollo personal en los años sesenta, que predicaban lemas como *sonríe y se feliz*, que nada tienen que ver con la manera actual de trabajar de la psicología positiva, que a su juicio es rigurosa y está fundamentada en investigaciones y trabajos científicos; y piensa que está legitimada para poder desarrollarla en terapias o procesos de acompañamiento a las personas para contribuir a su felicidad y bienestar saludables. En este sentido nos parecen de interés las palabras de Teruel (2009) cuando clarifica lo siguiente:

La Psicología positiva pone de relieve el papel del optimismo y cómo este contribuye a nuestro bienestar subjetivo y favorece las relaciones sociales. Así, las emociones positivas afectan a nuestras relaciones con los demás, en el trabajo y en la salud. (Teruel, 2009, p. 220)

Para ir concluyendo este sub-apartado, recogemos ahora reflexiones, críticas constructivas y algunos retos pendientes, en relación al *coaching* educativo.

De interés en este sentido nos parecen los resultados del estudio hecho por Cayuela et al. (2013), quien refleja uno de los inconvenientes que tiene esta metodología de acompañamiento para su aplicación, consistente en su desconocimiento entre los profesionales docentes. Otro de los inconvenientes o retos es el que mencionan Sánchez y Boronat (2014), quienes aluden a que la mayoría de las resistencias que se tienen frente al *coaching* educativo se deben a las dudas que suscita, puesto que aún no es un modelo con consistencia y todavía necesita de más experiencias de aplicación e investigaciones que lo avalen.

Por último recogemos un enfoque crítico muy diferente, es el que hace Royo (2016), para el que el *coaching* educativo es una metodología poco definida y superficial, que se presenta con fórmulas comerciales bajo la bandera de la novedad y de ser la solución a los problemas de la educación en España; pero que, según él, cae en los mismos tópicos pedagógicos de siempre. Además, este autor estima que, disciplinas como el *coaching*, al poner el foco de manera tan principal en el terreno de la creatividad y la emocionalidad, dejan de lado lo que él considera que es realmente importante, los contenidos “En mi opinión, la creatividad no puede anteponerse al cometido fundamental de la enseñanza pública: la transmisión de conocimientos (es decir, de contenidos).” (Royo, *Ibidem*, pp. 61-62).

Arguye a sí mismo que con el *coaching* educativo no se da suficiente importancia al esfuerzo y al estudio tenaz por parte del alumno, y se promueve, sin embargo, el éxito fácil y rápido. Por otro lado cuestiona la validez de la formación en esta disciplina y su capacidad para hacer más competentes a los profesionales de la educación, preguntándose también si las competencias que supuestamente se adquieren con el *coaching* son las que debe tener un buen docente.

¿Podría el *coaching* educativo convertir a un profesor vulgar, apagado, desagradable, hosco, agrio y repelente en un profesor carismático, impactante, seductor, empático, simpático y atractivo, un líder con la habilidad innata de dar golpes de efecto cada dos por tres? ¿Es posible que un curso de *coaching* logre tal mutación? Ríanse ustedes de Peter Parker y Spiderman. Pero centrémonos mejor en lo evidente: ¿son esas las condiciones que deben exigirse a un buen docente? ¿Qué frívolos requisitos se están pidiendo a quienes tenemos la responsabilidad de formar a los futuros ciudadanos? (Royo, 2016, pp. 80-81)

Pensamos que todas estas críticas son un toque de atención sobre algunos posibles errores en los que no debe caer ninguna disciplina o metodología que quiera aspirar a la mejora de la educación, como en nuestro caso estamos planteando en relación al *coaching*. Pero nosotros nos preguntamos si los cuestionamientos de Royo (Ibídem) se están haciendo de manera suficientemente fundamentada, ya que apreciamos que este autor propone su evaluación desde un escaso conocimiento del *coaching* educativo, pues alude en su discurso a que solo conoce de él, la presentación pública de una asociación de *coaching* educativo, así como un único programa de formación, y un par de artículos en prensa. A nuestro entender esta no sería una base suficiente para hacer una crítica fundamentada a todo un amplio conjunto de experiencias y programas realizados hasta la fecha con esta metodología. Se queja este autor de que no ha llegado a saber lo que es el *coaching*, pero vemos que no refleja que él haya hecho una búsqueda de numerosos testimonios y artículos sobre definiciones de *coaching* educativo, cómo sí los hay (y que hemos venido ofreciendo en este trabajo). Además Royo (2016) al realizar su argumentación lo hace desde la perspectiva de la “oposición” sistemática y excluyente de conceptos –o este o el otro-; sin dar opción a la posibilidad de estimar como compatibles y complementarios diferentes enfoques, metodologías, y concepciones, sobre el sentido de la educación. Nosotros, siguiendo a Teruel (2009), creemos que en los procesos educativos pueden conjugarse eficiencia en obtención de logros con perseverancia, o afectividad con conocimientos; y que todo ello no tiene porqué implicar el abandono de valores y conceptos como el esfuerzo y el mérito personales:

Con todo, dado que nuestro aprendizaje emocional tiene lugar a lo largo de toda la vida, uno de nuestros desafíos es el de que tenemos la responsabilidad de educar, a través de una mirada positiva, en la formación de actitudes para que nuestros estudiantes sean capaces de proponerse metas claras, auto-motivarse, demorar la gratificación, aguantar el esfuerzo, tolerar la frustración... En definitiva, se trata del proceso de hacer el esfuerzo y “trabajarse” la felicidad, en el marco de una educación que mezcle los valores con el uso práctico de la inteligencia emocional y que conjugue los afectos con el conocimiento. (Teruel, 2009, p. 228)

Para ir terminando hemos de decir que hay algunos aspectos en los que sí estamos de acuerdo con Royo (2016), por ejemplo cuando habla de que no hay una regulación suficiente para la formación en *coaching*, bien sea para la aplicación en docencia o en otros campos. Y, siguiendo a Ravier (2005), contemplamos que aunque organismos y

asociaciones privadas velan por certificar y supervisar las formaciones que ofertan las escuelas de *coaches*, y por regular la conducta ética de estos; eso no es suficiente para lograr una total profesionalización, ya que no hay un consenso internacional homologado sobre credenciales, ni sobre una colegiación similar a la de otras profesiones.

A continuación pasamos al siguiente apartado de nuestro TFM, con el que concluiremos la primera parte del mismo.

1.3. Propósito

1.3.1. Finalidad

Nuestro proyecto tiene dos propósitos que están relacionados; por un lado perseguimos el estudio del *coaching* como proceso de acompañamiento, y como herramienta metodológica en el campo de la educación, generando de esta manera conocimiento científico y evidencia empírica; y para ello, por otro lado, pretendemos analizar los efectos y posibles beneficios de una formación de estas características en un grupo de docentes. Así pues, nos proponemos identificar cuáles podrían ser esas posibles ventajas del *coaching* educativo (con PNL e Inteligencia Emocional) en la formación de los docentes, y cómo estos posibles beneficios pueden ayudar a la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje en su ejercicio profesional, para así mejorar la calidad de la enseñanza y de la educación. En definitiva, queremos caracterizar los aprendizajes adquiridos por los educadores tras esta formación, conocer si les han sido útiles y si les han facilitado la labor con sus alumnos, así como la labor en las relaciones mantenidas con las familias, los compañeros, y con el resto de la comunidad educativa. Dicha finalidad se plasma en los siguientes objetivos.

1.3.2. Objetivos

- a) Caracterizar los aprendizajes adquiridos por los docentes tras su formación en el diploma CLEF (*Coaching* y Liderazgo en Educación y Formación)
- b) Identificar qué aprendizajes han implementado.
- c) Conocer para qué les han sido útiles dichos aprendizajes.
- d) Identificar los cambios en los planteamientos de los docentes sobre el sentido de su labor como educadores.

- e) Conocer su criterio sobre la conveniencia de que este tipo de formación llegue al resto de los integrantes de la comunidad educativa.
- f) Identificar las mejoras que deberían incluirse en este diploma CLEF, o en formaciones similares.

1.3.3. Presupuestos de Partida

Los presupuestos de partida, nacen de nuestro interés por contribuir a la mejora de la enseñanza y de la educación, encaminadas al desarrollo de las personas y de la sociedad; el interés se centra en la figura del docente y en el *coaching* dentro del ámbito educativo. Partimos del supuesto de que esta metodología de acompañamiento puede ser una herramienta y un apoyo útil en el quehacer cotidianos de los docentes, que les facilite la toma de consciencia de: sus planteamientos y decisiones, sus creencias sobre ellos mismos, sobre sus competencias docentes y sobre sus alumnos, al igual que sobre la labor educativa que realizan con el alumnado, y sobre las relaciones que mantienen con el resto de los agentes de la comunidad educativa.

1.3.4. Núcleos de Interés.

Acordes con la finalidad, los objetivos y los presupuestos de partida y preguntas de investigación de nuestro trabajo, nos planteamos varios núcleos de interés o categorías primarias para la investigación. Dichas categorías se enriquecerán más tarde con otras nuevas, de carácter emergente, que surgirán durante el proceso del análisis de los datos recogidos. Las categorías primarias son las siguientes:

Aportes, Aprendizajes, Utilidad, Implementación, Cambio, Refuerzo, Comunidad, Mejora, y Otros.

De dichos núcleos de interés y de los objetivos de la investigación se derivan las preguntas de la entrevista semi-estructurada en profundidad -que va a ser nuestro instrumento para la recogida de datos-, posteriormente hablaremos de ella con mayor detalle. Y, de igual manera, ahondaremos en las categorías (primarias y emergentes -o secundarias-).

Aproximación a los beneficios del coaching educativo. Estudio de caso en un grupo de docentes, alumnos del diploma CLEF: Coaching y Liderazgo en Educación y Formación.

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO

“La educación es amar y cuidar con ternura y dedicación una semilla, con la ilusión de que un día dará sus frutos”

Anónimo.

Aproximación a los beneficios del coaching educativo. Estudio de caso en un grupo de docentes, alumnos del diploma CLEF: Coaching y Liderazgo en Educación y Formación.

MÉTODO

A continuación vamos a explicar cómo hemos llevado a cabo el estudio empírico propiamente dicho.

2. Método

En este capítulo abordaremos las explicaciones sobre, la fundamentación, el diseño, los participantes, los instrumentos y el procedimiento de nuestra investigación y los criterios de científicidad.

2.1. Fundamentación Epistemológica y Diseño.

El diseño escogido, de metodología cualitativa y de carácter emergente, es un estudio de caso, sobre un grupo de once docentes, alumnos de la primera promoción del Diploma: *Coaching y Liderazgo en Educación y Formación*, homologado por el Gobierno de Aragón; diploma creado y elaborado por Esperanza Cid y Alejandra Cortés.

2.1.1. Fundamentación Epistemológica

Dicho lo cual, y de acuerdo con Sabirón (2007), estimamos que la fundamentación epistemológica de una investigación y de su diseño es un punto esencial en el proceso investigador. Siguiendo a Arraiz y Sabirón (2012) también pensamos que cuando en una investigación científica nos centramos en realidades en las que estén implicadas personas, quienes investigan han de adoptar una posición epistemológica que guiará de forma razonada y fundamentada la interpretación de los fenómenos que estudien. Es, por ello, por lo que al hablar del diseño en este apartado nos disponemos, antes de nada, a fundamentar su elección, dentro del mundo paradigmático de las ciencias socioeducativas. Recuerda, también, Sabirón (2007) que cuando el investigador elige una u otra corriente, este va a utilizar una serie de redes conceptuales coherentes con dicha corriente, conceptos y términos que adquieren un sentido u otro en función de la contextualización con la corriente escogida. De lo que se deduce que es preciso saber desde qué corriente se habla para llevar a cabo una mejor comprensión de lo que se dice.

Hemos de reconocer que la elección del paradigma desde el que íbamos a desarrollar nuestro estudio, ha sido fruto de una reflexión en la que ha cabido, en algunos momentos iniciales, la opción del *paradigma crítico*, siguiendo la terminología de

Popkewitz (1988). Y ello era así ya que partíamos de la convicción, de acuerdo con Robinson y Aronica (2009), de que es necesario encaminar los cambios educativos hacia la evolución de una escuela que no esté sustentada en las necesidades de la sociedad industrializada occidental, necesidades económicas y culturales de los siglos XIX, XX; unas necesidades que aún siguen influyendo hoy en día, inculcando una visión muy reduccionista de las capacidades personales y sobrevalorando unas determinadas aptitudes y habilidades relacionadas con materias vinculadas a los principios de la sociedad industrial. Este panorama escolar deja de lado otros ámbitos de la persona como la creatividad, la autonomía, la imaginación, o la reflexión crítica y el compromiso; elementos que, siguiendo a Robinson y Aronica (Ibidem), estimamos indispensables para la escuela del siglo XXI; una escuela en la que se tenga más en cuenta los intangibles, y en la que se potencie el gusto y el compromiso del alumno con su propio aprendizaje.

Desde este prisma, en un primer momento, creímos que posicionarnos en dicho *paradigma crítico* podía ser una opción válida; pero desistimos de esta idea, tras tener en cuenta lo que reseña Soler (2000) sobre los análisis socio-críticos; puesto que nosotros no íbamos a hacer un análisis de este tipo referido al sistema educativo. Así, finalmente, ya que nuestros pasos se encaminarían, más bien, a indagar en la identificación y en la comprensión de una realidad y de unos testimonios personales sobre determinadas experiencias vividas por los participantes de la investigación; optamos por un posicionamiento más acorde con ello, como es el del *paradigma naturalista cultural*, o *paradigma simbólico* según la terminología de Popkewitz (1988), que se centra en lo fenomenológico y en lo interpretativo.

Este segundo enfoque de la ciencia social puede denominarse “simbólico” (otros lo han llamado interpretativo, hermenéutico o micro-etnográfico). En lugar de entender los comportamientos como los “hechos” de la ciencia, el paradigma simbólico atiende a la interpretación y a las negociaciones que tienen lugar en las situaciones sociales, y por cuyo medio los individuos se definen mutuamente sus expectativas sobre qué comportamientos son adecuados. Por ejemplo, puede hablarse del rol de profesor de un modo abstracto y objetivado. Sin embargo, los significados y normas que rigen el comportamiento docente se desarrollan y se mantienen en la práctica de la enseñanza. (Popkewitz, Ibidem, p. 71)

Partiendo, pues, del *paradigma simbólico* o *naturalista cultural*, llevaremos a cabo una investigación científica de carácter emergente, con objetivos de identificación sobre

aquello que pueda ir surgiendo por parte de la población investigada. Es, así, una investigación con metodología inductiva en la forma de analizar la información y los datos recogidos (Losada y López-Feal, 2003), y cualitativa ya que, siguiendo a Ruiz, Aristegui y Melgosa (1998), ponemos el énfasis en estudiar los fenómenos, dando primacía a los aspectos subjetivos. Este paradigma, al que Pedraz, Zarco, Ramasco y Palmar (2014), denominan *Interaccionalismo Simbólico*, se sustenta en tres pilares, según Blumer (1969) citado por Ruiz et al. (1998). Dichos pilares son:

- Que las personas actuamos en relación a las cosas según el significado determinado que les damos a dichas cosas.
- Que esos significados son fruto de las interacciones con otras personas, y no tanto significados personales.
- Que los actores sociales, por medio de un proceso de interpretación (inferencias), atribuyen significados a situaciones, a personas, a cosas y a sí mismos.

De lo que se deduce que la elección de este paradigma es coherente con nuestro trabajo, ya que nuestra indagación ahondará, entre otros aspectos, en los significados que los participantes atribuyen a sus aprendizajes sobre el *coaching* y la utilidad de estos para su labor docente.

2.1.2. Diseño

En cuanto al diseño escogido, el estudio de caso, es uno de los más utilizados en este *paradigma naturalista cultural* y en investigación con metodología cualitativa en educación, tal y como afirman Simons (2011) y Sabirón (2007). De acuerdo con este último autor, creemos que este diseño nos facilitará identificar la complejidad y contextualización de los aprendizajes e intereses de los participantes. Además, y siguiendo a De La Orden (1985), citado por Bernardo y Calderero (2000), pretendemos la comprensión profunda de una única realidad singular -si bien está constituida por diversos participantes- la del conjunto de dichos docentes: estudiantes del diploma de *coaching*. Es un diseño que, de acuerdo con Walker (1983), citado por Bernardo y Calderero (2000), es muy apropiado para nuestras pretensiones, puesto que además de centrarnos en un caso (grupo unitario de participantes), lo hacemos con un cierto grado de intensidad y durante un periodo determinado relativamente breve.

Siguiendo a Bisquerra (2004 b), quien cita a Stake (1998) al hablar de las diferentes modalidades para los estudios de caso, entendemos que nuestro trabajo podría clasificarse como un estudio de *caso intrínseco* porque no estamos persiguiendo generalizar los datos y

además “tiene el propósito básico de alcanzar una mayor comprensión del caso en sí mismo. Interesa intrínsecamente y queremos aprender sobre él en particular” (Bisquerra, 2004 b, p. 314).

Podemos resumir que el estudio de caso está indicado para nuestro trabajo ya que, como afirma Simons (2011), el propósito es la investigación de lo particular, de lo singular, que para nosotros son las vivencias y experiencias del grupo de docentes que asistieron a esa primera promoción del diploma de *coaching*, CLEF; es decir, lo que Simons (Ibídem) denomina como “un aula”.

2.2. Participantes

Planteamos este estudio de caso para un grupo de once docentes, todos ellos (como ya se sabe) alumnos de un mismo curso de *coaching* educativo (Diploma CLFE, en su primera promoción).

El muestreo de participantes no es aleatorio, sino de conveniencia, siguiendo la terminología propuesta por Flick (2012) o intencional según Hernández et al. (2010). Se ha escogido a los docentes alumnos del curso de *coaching* por varios criterios: Por un lado, ya que son ellos los protagonistas de la realidad que queremos investigar –la instrucción en *coaching* educativo y sus beneficios para la labor docente-; por otro lado porque con ellos hay una fácil accesibilidad a la muestra, dado que la investigadora los conoce personalmente a todos y conoce su disponibilidad, y a esta disponibilidad responde también la tercera razón de su elección, que está relacionada con los principios éticos de toda investigación, de los que habla Simons (2011); uno de esos principios es la obtención del consentimiento de los informantes para participar voluntariamente en el proceso y dar su testimonio, como así ha sido en este caso.

Hay que reseñar que, en total, los alumnos que concluyeron la primera promoción del diploma de *coaching* fueron dieciocho, si bien, la muestra final para la investigación tiene once participantes; de los siete restantes, varios no han podido prestarse a la investigación por impedimentos laborales y, en otros casos, debido a que se han prestado para colaborar de forma directa con la investigadora -en varios pasos del procedimiento- en el transcurso del trabajo.

Hemos de aclarar que de acuerdo con Flick (2012) consideramos que la estrategia de selección o de muestreo influye y es determinante en relación a la capacidad de

generalización de los resultados de un estudio, siendo el muestreo de conveniencia, frente al muestreo aleatorio, el que menor capacidad tiene en este sentido. Pero como la generalización no era una de las pretensiones de nuestro trabajo, el muestreo de conveniencia no se contempla como un impedimento para los objetivos de la investigación; muy al contrario, es un muestreo adecuado, por las razones aludidas, entre ellas, la facilidad de acceso a los informantes y su voluntad, consentimiento y apropiada disposición para participar.

Entre los once docentes que han constituido el grupo de participantes, los hay con edades superior a cincuenta años e inferior a veinticinco. Respecto de su experiencia, algunos llevan trabajando cerca de treinta años, mientras que otros solo lo han hecho varios cursos. En lo referente a la enseñanza que imparten los hay que lo hacen en educación infantil, otros en primaria, secundaria o universidad, y también para adultos. En lo que se refiere al género hay mujeres y varones en casi igual proporción. Y por último decir que muy pocos de entre ellos han realizado, con sus alumnos u otros docentes, procesos al uso de *coaching* personal individual o por equipos, si bien todos han implementado en su vida y en su trabajo docente los aportes, las herramientas y la metodología, propios del *coaching*, aprendidos en el curso. De todas formas hemos de reseñar que los datos, sobre edad, sexo, años de experiencia o ámbito de enseñanza, no han sido significativos, de cara a establecer parámetros o categorías a la hora de analizar la información y de extraer resultados para esta investigación. Simplemente se han recogido por si fueran de utilidad para posteriores investigaciones. Siempre con las garantías de confidencialidad que marcan los principios éticos (Simons, 2011).

2.3. Instrumentos y técnicas de obtención de datos.

De acuerdo a Arraiz (2014), antes de seleccionar los medios para obtener los datos en una investigación, hay que considerar varios aspectos: las cuestiones éticas, los referentes epistemológicos, la propia unidad de análisis, y la propia naturaleza de los datos a recoger. Es en este aspecto en el que nos centraremos ahora. En una investigación como la nuestra, planteada desde el paradigma naturalista cultural, con metodología cualitativa, lo que obtenemos son “datos cualitativos”. Entre sus características están, por un lado, el énfasis que hacen en el lenguaje que puede: representar, construir y reconstruir la realidad (narrativas). Por otro lado, esta reconstrucción de la realidad la hacen a través de significados subjetivos e intersubjetivos, que les otorgan también una naturaleza social

objetiva y con valor científico, ya que los datos cualitativos están sometidos a un riguroso control metodológico.

En definitiva, los datos cualitativos son datos situados en relación a la identidad y a la cultura de los participantes en la investigación, por lo que desarrollan un sentido para la propia investigación. Todo esto hemos de tenerlo en cuenta, a la hora de elegir las estrategias para obtenerlos.

2.3.1. Instrumentos para la recogida de información

Nuestra estrategia principal de obtención de datos es la entrevista semi-estructurada en profundidad, de duración no estipulada. A partir de ellas se configuran los que podemos llamar “relatos de vida” de cada informante (participante en la investigación) sobre una misma temática: la realidad o fenómeno que queremos investigar. De acuerdo con Arraiz (2014), esta estrategia es una de las utilizadas dentro de las técnicas narrativas que, según afirman Ruiz e Ispizua (1989), también son adecuadas para diseños de “estudio caso” (de carácter emergente) como el nuestro. Complementaremos dicha estrategia con la elaboración de un cuaderno de apuntes, realizados a mano durante las entrevistas, sobre las impresiones de la investigadora ante las manifestaciones no verbales de los participantes. Estos apuntes podrán ser una fuente complementaria de datos, paralelos a los extraídos directamente de las transcripciones de las grabaciones de las entrevistas (discursos propiamente verbales de los informantes).

Partimos del concepto que da Rosell (1998) según el cual la entrevista es una técnica que, dentro del ámbito de las ciencias sociales –y la investigación educativa es uno de ellos- tiene muchas aplicaciones; una de ellas la de ser un instrumento para la obtención de información. Según Tylor y Bogdan (1987), la entrevista en investigación es un conjunto de repetidos encuentros cara a cara entre el entrevistador y sus informantes, encaminados hacia la comprensión de las perspectivas que dichos informantes tienen en relación a sus vidas, expectativas o situaciones.

Las entrevistas en profundidad semi-estructuradas -elaborada, en nuestro caso, *ad hoc*-, tienen carácter individual, con preguntas (generalmente) abiertas; y, de acuerdo con Ruiz (1996), las hemos llevado a cabo manteniendo, entre entrevistador y entrevistado, una relación amistosa, estableciendo, no tanto un interrogatorio, sino más bien una conversación, que ha sido el medio para llegar al fin. En este sentido queremos aclarar el término “conversación”. Acevedo y López (1990) entienden la conversación como un proceso que se da cuando dos personas se ven envueltas en un intercambio satisfactorio de

ideas, y en donde hay comunicación de manera indudable; si bien en la entrevista de investigación hay mucho más que conversación. En la entrevista se espera más que el mero intercambio verbal o la mera interacción personal. En la entrevista, según estos autores, debe obtenerse una mutua ilustración entre ambos actores intervinientes; el intercambio verbal es solo un camino para llegar al objetivo.

Por otro lado, siguiendo a Ruiz e Ispizua (1989), cabe destacar también que en las entrevistas en profundidad semi-estructuradas, el grado de control es medio, dentro de un diseño planificado, y con el objetivo de profundizar en el tema que nos ocupa.

A la hora de hacer una fundamentación epistemológica y metodológica de las entrevistas cualitativas, seguimos a dos autores:

- Uno de ellos es Kvale (2011), quien al hablar del enfoque postmoderno, afirma que la entrevista en investigación cualitativa ocupa el lugar de generación de conocimiento coherente, dada su naturaleza conversacional, narrativa, contextual e inter-relacional; y añade que las entrevistas nos dan acceso a una multiplicidad de narraciones que se plasman en los relatos de las historias, que posteriormente se abren hacia un discurso y una negociación de significados del mundo vividos por los protagonistas.

- El otro autor de quien tomamos referencias es Valles (2002) quien asegura que:

De las perspectivas existentes en la investigación cualitativa, *la fenomenológica* destaca con luz propia. (...) El sustrato fenomenológico estaría en el intento de interpretación de lo dicho o hecho por la gente desde su punto de vista. Más aún, en lo dicho o hecho por la gente estaría la huella de su visión del mundo. De ahí el interés en la observación y en el registro del lenguaje natural. (Valles, 2002, p. 41)

Es, pues, este interés por el registro del lenguaje natural, “de lo dicho” a través de la entrevista, lo que nos hace posible ir tras la huella de la visión del mundo del entrevistado, de su experiencia e interpretación del fenómeno que investigamos.

Todo lo que venimos diciendo justifica la entrevista como principal estrategia de obtención de información, elegida de forma coherente con nuestro planteamiento investigador del *paradigma naturalista cultural*, o *simbólico*, que se centra en lo fenomenológico. Apuntemos también, que las entrevistas tienen la ventaja, como afirman Bernardo y Calderero (2000), de que en ellas son los actores sociales o participantes, los que nos dan los datos sobre sus propias vivencias.

Simons (2011), entre las pautas que establece para realizar una entrevista en profundidad, apunta las que esquematizamos a continuación:

- El establecimiento de relación de comunicación.
- Escuchar de forma activa, preguntar de manera proactiva.
- Hacer preguntas abiertas (que es el tipo de preguntas que se hace en general para la entrevista no estructurada, pero sin que ello signifique que no se puedan realizar en ocasiones preguntas más centradas o directas).
- Dedicar el tiempo adecuado para que puedan surgir temas imprevistos que enriquezcan la investigación.

Dichas pautas son, básicamente, muchas de las premisas que han de tenerse en cuenta a la hora de establecer un proceso (entrevista-sesión) individual de *coaching*. Esta coherencia entre forma y fondo -el instrumento y la materia de la propia investigación- hace que sumemos un elemento más para poder justificar las entrevistas de este género como medio valioso y apropiado de cara a la recogida de datos en nuestro trabajo.

Como veremos en el apartado de procedimiento, nuestras entrevistas, elaboradas *ad hoc*, se han validado; y posteriormente, las conversaciones y testimonios mantenidos con los participantes se han grabado en audio.

Incluimos a continuación las dos entrevistas utilizadas a lo largo del proceso de la investigación. Una es la entrevista piloto -en la figura 1-; la otra es la entrevista definitiva -en la figura 2-.

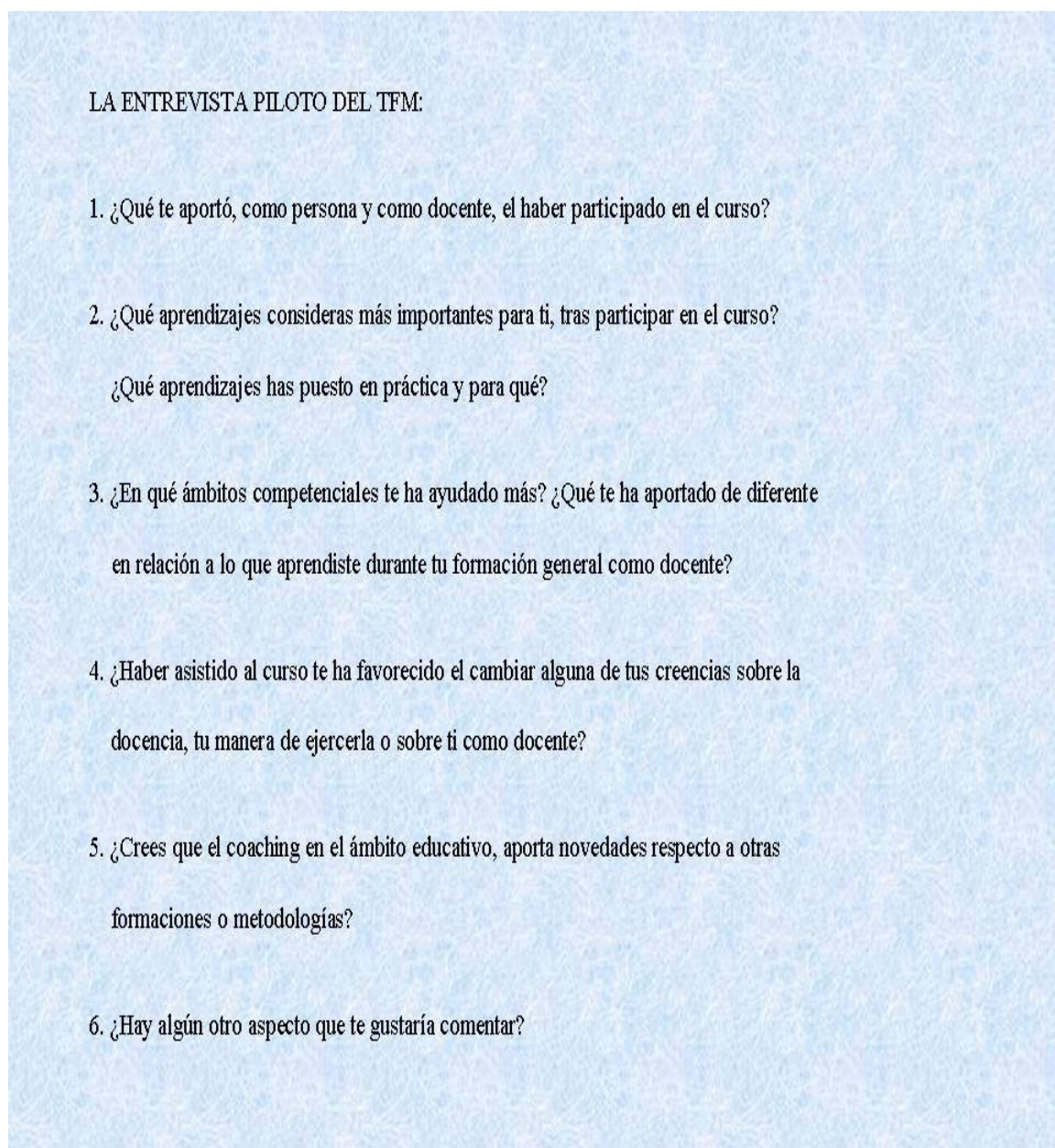


Figura 1. Sub-apartado 2.3.1. Instrumentos de recogida de información. Entrevista Piloto

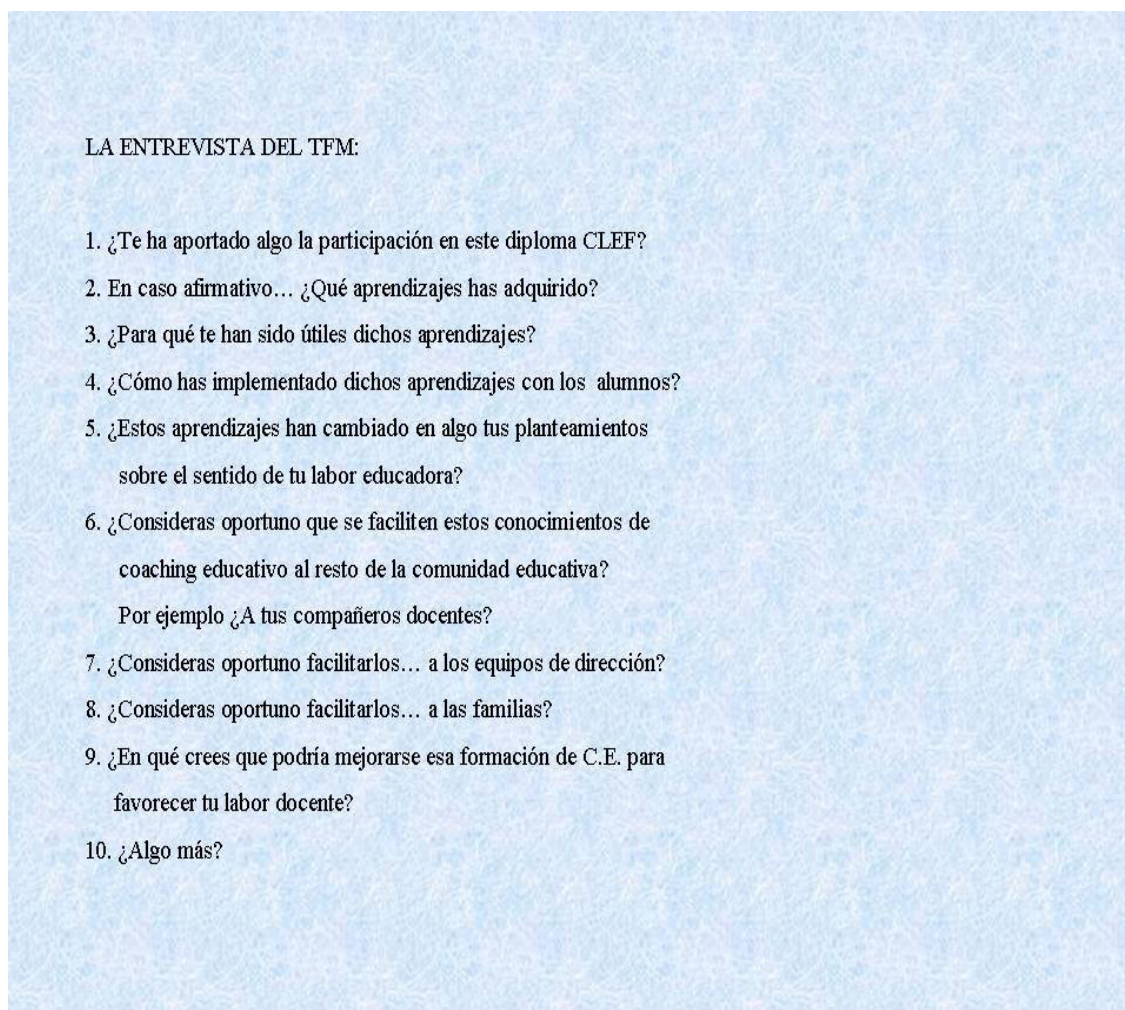


Figura 2. Sub-apartado 2.3.1. Instrumentos de recogida de información. Entrevista Definitiva.

En los anexos facilitamos transcripciones de las respuestas dadas por los participantes en el transcurso de las entrevistas definitivas. También incluimos en los anexos la plantilla enviada a los expertos para que hicieran la validación del instrumento.

2.3.2. Instrumentos para el registro y el análisis de la información

El instrumento técnico utilizado para el registro de audio de las entrevistas, se ha hecho con un grabador MP3, que es un medio adecuado para esta fase de la investigación - ya que registra, palabra por palabra (con sus tonalidades y pausas) lo dicho por los informantes, facilitando considerablemente que no se pierdan datos ni matices en la transcripción de dichas grabaciones- de cara al posterior análisis de la información obtenida.

Para el registro y el análisis de los datos recogidos en las entrevistas, de acuerdo a una de las propuestas que hacen Hernández et al. (2010), se ha utilizado como instrumento

el programa informático Atlas.ti. version 7.5.6., siguiendo la Guía Atlas.ti (n.d.). El ‘sistema’ de categorías, que hemos elaborado para el análisis, lo incluiremos en el apartado de “procedimiento”. Ahora pasamos a hablar de la fundamentación sobre la manera de hacer un análisis.

A la hora de analizar, Kvale (2011) apunta dos tipos básicos de análisis para las entrevistas, el que se centra en el significado y el que se centra en el lenguaje. Nosotros nos hemos decidido por el primero. Coincidiendo con Ruiz (1996) recordemos que con la metodología cualitativa -por la que hemos optado en nuestra investigación- se valoran los datos a través de narraciones. Con ello aspiramos a comprender las interpretaciones que hacen los participantes de sus experiencias. Eso es lo que nosotros hemos pretendido llevar a cabo con nuestro análisis; así, estamos desentrañando las estructuras de dichos significados. En el siguiente apartado daremos cuenta del proceso de análisis seguido.

2.4. Procedimiento

En cuanto al procedimiento, sus pasos quedarán resumidos en el cronograma expuesto en la figura 3, del que posteriormente iremos dando detalles; dichos pasos siguen de manera aproximada el esquema propuesto por Sabirón (2007) y por Hernández et al. (2010) para los estudios de caso, entre otras fases, contemplaremos: el inicio, la selección del caso, la elaboración de instrumentos y protocolos, el acceso al campo, el análisis de datos, la coincidencia con la literatura, y la elaboración de conclusiones. Especial interés hemos tenido en desarrollar un correcto procedimiento sustentado en la adecuada elección del diseño como alternativa metodológica que, como afirma Ruiz (2003), es determinante para asegurar la calidad de la investigación. En este sentido también nos hemos fijado en algunas de las pautas marcadas por Arraiz y Sabirón (2010) al hablar de diseños, técnicas y estrategias de investigación seguidos en varios estudios de caso, cuyas fichas incluían aspectos como: Finalidad, Muestreo teórico, Trabajo de campo, Tratamiento de datos y Discusión de resultados.

Nuestro trabajo empieza a realizarse en Diciembre de 2014 y concluye en Septiembre de 2016.

La figura 3, que incluimos a continuación, muestra el cronograma seguido durante el proceso.

ACTUACIÓN. fechas	D14	E/F15	Mz	A	My/Jn	S	O/N/D	E /Sep 16
Elección del tema y de Directoras. Cuaderno	x	x						
Reuniones Tutoriales	x	x	x		x	x	x	x
Revisión Bibliográfica	x	x	x	x	x	x	x	x
Cuestiones de investigación		x						
Establecimiento de objetivos		x			x			
Posicionamiento paradigmático		x						
Elección del caso y elaboración del diseño.		x						
Elección Muestra		x						
Contacto Participantes				x	x	x	x	
Consideraciones éticas y de calidad de la investigación		x				x	x	x
Elección y elaboración de instrumentos de recogida y análisis datos			x	x	x			
Validación Instrumento de recogida datos					x			
Desarrollo Entrevistas							x	
Transcripción Entrevistas							x	
Volcado informático y Análisis de Información							x	
Extracción Resultados Discusión y Conclusiones Prospectiva y Limitaciones							x	x
Redacción Borrador							x	
Redacción Informe final TFM							x	x

Figura 3. Apartado 2.4. Procedimiento. Cronograma.

2.4.1. Detalle de los pasos del procediendo

a) Primeros pasos.

El primer paso fue la reflexión para la elección del tema y el planteamiento de las preguntas de investigación, así como la elección de tutores (en nuestro caso directoras del trabajo). En ese momento comenzamos a ir tomando nota de las diferentes fases del proceso de investigación y de las experiencias y reflexiones que nos suscitara, tomando consciencia del papel que juega la “reflexividad” en relación al nuevo rol del investigador (Arraiz, 2014). El paso siguiente fue marcar los objetivos y presupuestos de partida. Si bien los objetivos se fueron redefiniendo durante varias etapas del proceso. Todo ello nos

llevó a necesitar delimitar nuestro posicionamiento epistemológico, con la elección de un paradigma que diera sentido a la elección del diseño y de los participantes; en nuestro caso el tipo de muestreo no fue aleatorio, sino intencional, siguiendo la terminología empleada por Hernández et al. (2010)).

Paralelamente a todo lo que acabamos de decir, y desde un primer momento, acudimos a las fuentes documentales para ir elaborando un marco teórico que fundamentara nuestra investigación. De igual manera elaboramos un plan, que se ha visto plasmado en el cronograma de la figura 3.

Posteriormente también nos planteamos la manera de acceder al campo (es decir, ponernos en contacto con los participantes, uno a uno en distintos momentos, para ir concertando las entrevistas), guardando los protocolos y los principios éticos, cuyas referencias hemos mencionado en el apartado correspondiente a “participantes”.

Así mismo, fuimos elaborando y nos fuimos proveyendo de los instrumentos necesarios, tanto de recogida, como de registro y análisis de datos. La elaboración *ad hoc* de las entrevistas fue acorde con los objetivos de la investigación y el marco teórico.

b) Validación del instrumento de recogida de datos: las entrevistas.

Para garantizar la validez de la entrevista, realizamos su triangulación por varios medios. Recordemos que según Ruiz (2003) la triangulación “implica un meta-análisis de replicación por el que se verifican, confirman o controlan las conclusiones de un estudio cualquiera” (Ruiz, *Ibíd.*, p. 80). Este autor, citando a Denzin (1978), señala cuatro tipos fundamentales de llevar a cabo la triangulación, según se refiera a: datos, investigadores, teorías y técnicas.

En un primer lugar, en relación al instrumento, nosotros hicimos una triangulación de datos, a través de una entrevista piloto que pasamos a varias personas que no iban a participar en la muestra de la investigación, pero cuyas condiciones eran similares a las de los participantes; una vez que dichas personas nos aportaron su *feedback* sobre el instrumento piloto, este se reelaboró. Así, avanzamos hacia un segundo tipo de triangulación -la referencia con el marco teórico-. Y posteriormente dimos otro paso más: la validación del instrumento entre expertos. Una vez hecho lo cual, se pudo redactar el documento definitivo que sirvió para llevar a cabo las entrevistas a los participantes. Los modelos de las entrevistas -piloto y definitiva- se han incluido en el sub-apartado 2.3.1. de

este trabajo, referido a los instrumentos; y por otro lado, en los anexos se incluyen las plantillas dadas a los expertos para la validación de la entrevista definitiva.

c) Pase de las entrevistas.

A la hora de pasar las entrevistas, se realizaron de forma individual en una única sesión (o conversación) con cada uno de los participantes por separado y en distintas fechas según las posibilidades de cada persona; la duración temporal de la misma dependió de la voluntad de intervención del entrevistado, debido al carácter emergente de la investigación, que deja fluir los acontecimientos y da protagonismo a los aportes de los participantes (Arraiz, 2014). Durante las entrevistas, además de la grabación, la investigadora iba tomando notas de gestos y detalles expresivos de los participantes, que pudieran servir posteriormente para enriquecer la información aportada con el discurso verbal de los informantes; para así complementar la comprensión de significados.

d) Registro y Análisis de los datos recogidos.

En este momento de la investigación, siguiendo a Sabirón (2007) y a Hernández et al. (2010), hay que tener en cuenta el referente teórico utilizado para el análisis, que para nuestro caso, fue el de *Grounded Theory* o “Teoría Fundamentada”, que justifica la generación de conocimiento teórico en la investigación cualitativa y emergente (la teoría se genera siendo fundamentada en los hechos). Así, de acuerdo a Arraiz (2014), con el *método comparativo constante* se plantearon diversas fases.

- Establecimiento de categorías primarias de forma más intuitiva.
- Saturación de categorías
- Desarrollo de las categorías

El proceso comenzó con la transcripción de las grabaciones de las entrevistas y su volcado al programa Atlas.ti con el que procederíamos al análisis de los datos (teniendo también en cuenta las notas tomadas durante las grabaciones); así creamos la “Unidad Hermenéutica”. Siguiendo a Hernández et al. (2010), y en concordancia con el tipo de diseño emergente que guía nuestro trabajo, elegimos este programa ya que nos dio la posibilidad de establecer las citas (segmentos de datos) y las categorías primarias (también llamadas pre-categorías) o núcleos de interés previos (que en el programa se denominan *códigos*).

Codificación implica, además de identificar experiencias o conceptos en segmentos de los datos (unidades), tomar decisiones acerca de qué piezas “embonan” entre sí para ser categorizadas, codificadas, clasificadas y agrupadas para confirmar los patrones que serán empleados con el fin de interpretar los datos. (Hernández et al., 2010, p. 449)

En nuestro caso, las categorías primarias fueron establecidas y definidas (aunque - también- de forma intuitiva) acordes con los objetivos de la investigación y el marco teórico. A la hora de hacer el primer análisis, a cada cita seleccionada del texto se le atribuyó, al menos, una categoría; y en algunos casos se le pudo atribuir a una misma cita más de una de estas categorías. En la figura 4, se muestran esas categorías primarias y sus respectivas definiciones.

CATEGORÍA PRIMARIA	DEFINICIÓN
Aportaciones	Se refiere a todo lo que el docente diga que le ha aportado, que le ha enriquecido en cualquier aspecto. Personal y profesional.
Aprendizajes	Se refiere a todo lo que el docente diga que ha aprendido, bien sea una herramienta, una metodología, una enseñanza vital o de planteamientos personales y laborales.
Utilidad	Se refiere a aquello para lo que el docente ha utilizado sus aprendizajes. La finalidad con la que ha aplicado los aprendizajes y le haya dado resultado.
Implementación	Se refiere a aquello que el docente ha puesto en marcha (o que se ha llevado a la práctica con los alumnos, o con otros miembros de la comunidad educativa, o en su vida personal.
Cambio	Se refiere a los cambios de visión del docente sobre él, sobre la educación, sobre su manera de trabajar, sobre su forma de estar y hacer con los alumnos.
Refuerzo	Se refiere a cuando el docente dice que con el <i>coaching</i> se le ha reforzado su visión y planteamientos de la educación y su profesión, así como su manera de trabajar, que en sí misma ya era algo innovadora a su juicio.
Comunidad	Se refiere a lo que el docente diga sobre la mayor o menor conveniencia de que las enseñanzas y aprendizajes del <i>coaching</i> lleguen a diferentes miembros de la comunidad educativa: Directivos, compañeros, familias.
Mejora	Se refiere a lo que el docente dice sobre los aspectos en los que podría mejorarse el contenido del Diploma CLEF: curso de <i>coaching</i> en el que ha participado.
Otros	Otros aspectos reseñables que los informantes manifiestan, por lo general al final de las entrevistas, sobre lo que piensan de la educación, del <i>coaching</i> y de la relación entre ambos.

Figura 4. Sub-apartado 2.4.1. d. Registro y análisis de los datos recogidos. Categorías Primarias.

Una vez llevado a cabo el primer análisis, en función de las citas seleccionadas y las categorías primarias, extrajimos los primeros resultados e hicimos la primera interpretación; posteriormente contemplamos nuevos núcleos de interés llegando a la saturación de las categorías emergentes, que definimos, para su posterior ajuste. También

llevamos a cabo el proceso de relacionar las categorías entre sí, siempre bajo el método de comparación constante. Así llegamos al momento de desarrollar las categorías.

En la siguiente figura 5, se muestran las categorías emergentes y sus respectivas definiciones.

CATEGORÍA EMERGENTE	DEFINICIÓN
Personal	Todo aquello que se refiera a un aspecto del ámbito personal del participante
Profesional	Todo aquello que se refiera a un aspecto o ámbito profesional del participante.
Intrínsecos	Las aportaciones, aprendizajes o aspectos que hagan referencia al ser del participante, a sus reflexiones, sentires, etc. También se refieren a competencias y habilidades docentes, liderazgo, y experiencias vivenciales
Herramientas	Las aportaciones, aprendizajes o cualquier otro aspecto que haga referencia al hacer del participante, a sus actuaciones y actividades, por ejemplo: línea de la vida, mandala, preguntas poderosas, u otro tipo de actividades que pueda hacer o realizar, en su ejercicio docente.
Comunicación	Todo lo que haga referencia a la comunicación y las habilidades comunicativas, al lenguaje y a cómo lo utilizamos, a la importancia del lenguaje, etc. A lo que decimos y cómo lo decimos.
Emocional	Todas aquellas referencias, en general, que hagan alusión a lo emocional: las fortalezas, las potencialidades, el autoconocimiento, la autoestima, la valoración del otro, las auto-reflexiones de nuestras emociones, etc.
Mapas	Todo aquello que haga referencia a los mapas mentales y a las posiciones perceptivas, al respeto mutuo, al abrirse a otras formas de pensar, a otras orientaciones vitales u a otros conceptos diferentes a los nuestros. Aceptación de la forma de pensar de otros.
Familias	Todo lo que haga referencia a las familias (dentro de la comunidad educativa)
Docentes	Todo lo que haga referencia a los compañeros docentes (o a los docentes en general)
Directivos	Todo lo que haga referencia a los equipos directivos o a la labor directiva de los centros
Alumnos	Todo aquello que haga referencia a alumnos: cómo valorarlos, cómo relacionarse con ellos, cómo comunicarse con ellos etc.
Logros	Lo que haga referencia a lo conseguido por el docente, en general, en su labor y en su centro, o con los alumnos. Por ejemplo: que se porten mejor, que hagan los deberes, que respondan en clase, que estén atentos, que tengan más rendimiento, que sean más responsables, más conscientes, más autónomos, que tengan más autoconfianza, que estén más motivados (un logro específico puede ser mejorar la convivencia en el centro).
Disciplina (convivencia)	Todo lo que haga referencia a la disciplina, el orden y el comportamiento en la vida del centro educativo. Y sobre todo a la convivencia en el centro educativo. Esta categoría sería una especificación de la anterior.

Figura 5. Sub-apartado 2.4.1. d. Registro y Análisis de los datos. Categorías Emergentes.

e) Aumentar la garantía de la calidad del dato cualitativo.

Para confirmar esta garantía, al realizar el análisis de las entrevistas, con la consiguiente categorización a través del método comparativo constante, contamos con la colaboración de otras dos investigadoras juezes, que posibilitaron un proceso de triangulación; con dichas juezes fuimos concluyendo algunos pasos del análisis final, para elaborar el informe de resultados.

f) Pasos finales.

Por último, y una vez habíamos realizamos el volcado de los datos en los diferentes *output*; y habíamos ido creando redes de relaciones entre categorías, fue cuando empezamos a llevar a cabo la extracción final de resultados, la discusión, las conclusiones y después abordamos las limitaciones, prospectiva y más adelante la restitución al campo (dicha restitución se hará después de que defendamos ante el tribunal el presente informe).

A lo largo de todo el proceso hemos trabajado en continua comunicación con las tutoras del TFM y hemos llevado a cabo una constante búsqueda y consulta del marco teórico de referencia; también hemos tenido una preocupación por respetar los principios éticos que deben caracterizar a toda investigación, así como por mantener los niveles adecuados de científicidad.

2.4.2. Criterios de científicidad

De acuerdo a lo que afirman Hernández et al. (2010), en la investigación cualitativa han ido apareciendo diversos criterios para establecer similitudes o paralelismos con la validez, confiabilidad y objetividad que se caracteriza la investigación cuantitativa. Coincidiendo con este autor y con Sabirón (2007), vemos que en investigación de carácter cualitativo, para garantizar la científicidad, esos criterios se traducen en: Dependencia; Credibilidad; Confirmación; y Transferibilidad; así como la Utilidad.

Por nuestra parte, para acercarnos a la “dependencia”, hemos evitado que nuestras opiniones afectaran a la coherencia y sistematización de los datos obtenidos, y también hemos evitado sacar conclusiones antes de analizarlos y considerarlos en su totalidad. Para ello hemos aplicado un método de manera coherente (Teoría Fundamentada), y hemos utilizado un programa informático (Atlas.ti), que nos ha permitido hacer revisiones exhaustivas de dichos datos, y una codificación y análisis bien definidos.

En cuanto a la “credibilidad” una de las maneras de conseguirla es aplicando métodos de triangulación a lo largo del proceso; otra es con la reflexividad.

Respecto de la triangulación, recordemos que puede realizarse en relación a las teorías, los métodos, los investigadores y los datos (y en este último caso, respecto de los instrumentos, las fuentes y los tipos). Nosotros hemos llevado a cabo varios tipos de triangulación:

- Triangulación de datos, validando el instrumento para su obtención (la entrevista), contando con la colaboración de expertos y llevando a cabo una experiencia de pase piloto.
- Triangulación de datos, obteniéndolos a través de distintas fuentes: a) los participantes directos en la investigación; b) los colaboradores que se prestaron a la experiencia piloto; c) tener en cuenta también los datos obtenidos paralelamente del discurso verbal de los participantes, por medio de las notas sobre su comunicación no verbal durante las entrevistas.
- Triangulación de investigadores, a la hora de realizar el análisis de los datos.
- Triangulación de datos, obteniéndolos a través de distintos métodos: complementando las entrevistas con grupos de discusión. Esta triangulación está por realizar, cuando hagamos un grupo de discusión con los participantes para hacer la restitución al campo, una vez hayamos defendido el TFM.

Sobre la reflexividad estimamos, siguiendo a Arraiz (2014), que tiene un papel primordial, ya que el investigador ha de ser consciente: de cómo puede influir su relación con los participantes durante la obtención de datos, así como de la influencia de sus juicios y prejuicios a la hora de analizar la información y de realizar -en general- las distintas fases de la investigación.

La reflexividad implica una mirada distinta y una concepción diferente a la *clásica* sobre el rol del investigador; quien ha de cuestionarse continuamente cómo puede estar influyendo su subjetividad en la investigación, y ha de ser consciente de qué hace y de cómo lo hace. Esta toma de consciencia le favorecerá para ser más objetivo en sus decisiones. En nuestro estudio, hemos practicado esa reflexividad, por medio de: las auditorías con las tutoras, las conversaciones con las investigadoras colaboradoras y los participantes, y también por medio de la revisión y consulta constante del marco teórico, de los presupuestos de partida, y de las anotaciones en nuestro cuaderno sobre cómo estábamos viviendo intelectual y emocionalmente el proceso investigador.

Respecto a la “confirmación” (o confirmabilidad), Hernández et al. (2010) -citando a Guba y Lincoln (1989) y a Mertensen (2005)- dicen de ella, que está relacionada con la credibilidad y que se refiere a demostrar que se han minimizado los sesgos y tendencias del investigador. Por su parte Sabirón (2007) menciona de nuevo la triangulación y la

elaboración del diario del investigador como técnicas aplicables para conseguir dicha “confirmación”.

Y en relación a la “transferibilidad” (o transferencia), en Hernández et al. (2010) podemos leer que “Se refiere a que el usuario de la investigación determine el grado de similitud entre el contexto del estudio y otros contextos” (Hernández et al., *Ibidem*, p. 478). Así dicha transferencia no la hará el investigador, sino el lector del estudio. Entre las técnicas propuestas para facilitar la transferencia, siguiendo a Sabirón (2007), hemos procurado definir detalladamente el contexto, y hemos intentado expresar meticulosamente todos los momentos del proceso.

Por último nos referiremos a la “utilidad”, que es indispensable en este tipo de investigaciones (Sabirón, *Ibidem*). Al comienzo del presente informe expresábamos que uno de nuestros compromisos se vinculaba a la utilidad de nuestro estudio, tanto para la sociedad como para los participantes y para nosotros. En este sentido, confiamos que podremos verificar -en parte- dicha utilidad, al recibir el *feedback* de los participantes cuando les demos a conocer las conclusiones del estudio. En cualquier caso, para nosotros y nuestro aprendizaje ya ha sido útil. Con esto concluimos el capítulo dedicado al método.

Aproximación a los beneficios del coaching educativo. Estudio de caso en un grupo de docentes, alumnos del diploma CLEF: Coaching y Liderazgo en Educación y Formación.

RESULTADOS

A continuación pasamos a ofrecer los resultados, que vamos a organizar y redactar en función de los objetivos de la investigación; también vamos a ir plasmando algunas citas textuales de los participantes, así como los gráficos con las redes de categorías y su relación con los contenidos manifestados por los docentes.

3. Resultados

Antes de desarrollar este capítulo, queremos explicar que para extraer los resultados nos hemos servido de los informes ó *output* con los que Atlas.ti posibilita hacer un volcado tras el análisis. Estos *output* se refieren a la relación entre las citas y los códigos. Recordemos que dichos códigos se identifican con los núcleos de interés o categorías de nuestra investigación, bien sean primarias o emergentes. Vemos que las diversas categorías guardan relaciones entre ellas; para plasmar esas relaciones nosotros hemos diseñado algunos gráficos (*network*, o “redes semánticas”, siguiendo la terminología del programa informático que estamos utilizando) que nos han parecido pertinentes, y que nos permitirán tener una visualización rápida de dichas redes de relaciones entre aspectos que puedan ser relevantes para reflexionar sobre ellos. Gracias a esos gráficos observaremos, además de los diferentes nexos entre categorías primarias, cuales son los bloques de relación formados por las categorías emergentes, por ejemplo:

En primer lugar, como aspecto emergente esta la distinción que, por lo general, hacen los docentes en sus testimonios, entre el nivel “personal” y el nivel “profesional”.

Un segundo bloque de categorías emergentes son las relacionadas, bien con lo “intrínseco” (que tiene que ver con su personalidad o su pensamiento), bien con las “herramientas” (que tiene que ver con lo que hacen; con sus actos y proceder).

De igual manera, de sus aportaciones emerge otro bloque de categorías, que aluden a tres aspectos: “la comunicación”, “lo emocional” y “los mapas mentales” (este último tiene que ver con los planteamientos personales y los significados atribuidos a las experiencias).

Además, vemos que hay otro conjunto de cuatro categorías emergentes, como son las referidas a los distintos miembros de la comunidad educativa: “las familias”, “los compañeros docentes”, “los equipos directivos de centro”, y “los alumnos”.

Por último hemos observado otras categorías emergentes relacionadas entre sí: “los logros” y “la disciplina para la convivencia en el centro”.

3.1. Resultados en función del primer objetivo:

Caracterizar los aprendizajes adquiridos por los docentes tras su formación en el diploma CLEF (Coaching y Liderazgo en Educación y Formación).

En relación a este primer objetivo, comprobamos que las categorías primarias “Aportes y Aprendizajes” se unifican, no habiendo distinción en las respuestas dadas por los docentes cuando les preguntábamos por uno u otro concepto. Lo que unos entienden como aporte, otros lo identifican como aprendizaje y viceversa. Sin embargo, sí han surgido dos categorías emergentes muy destacadas: lo personal y lo profesional.

Como se verá (a excepción de dos o tres aprendizajes) la gran mayoría de los docentes manifiesta aprendizajes diferentes para lo personal y para lo profesional. Además de esta observación, también podemos apreciar que tanto en los aprendizajes de carácter personal como profesional aparecen otras categorías emergentes referidas, respectivamente, a la “comunicación”, lo “emocional”, y los “mapas mentales”, cuyos significados ya hemos explicado al comienzo del capítulo. Hemos de puntualizar que un mismo aprendizaje puede pertenecer a dos categorías. Las relaciones entre las categorías y los aprendizajes las plasmaremos al final de este apartado en la Figura 3.

3.1.1. Aprendizajes en lo personal.

- a) Mayor conocimiento de sí mismos, de sus creencias
- b) Mayor confianza en sí mismos y un crecimiento personal
- c) Mayor capacidad de reflexión y de priorizar lo importante en la vida
- d) Aprender a reconducir el pensamiento
- e) Haber conocido un grupo de compañeros con el que crear sinergias
- f) Mayor amplitud de miras y de aceptación del “otro” con respeto y escucha
- g) Aprender a gestionar las emociones y la comunicación y relación con los “otros”
- h) Aprender a empatizar
- i) Más capacidad de cohesión de vida y trabajo
- j) Refuerzo en idea de la necesidad de un cambio en la educación

Entre los testimonios alusivos a estos aprendizajes destacamos las siguientes citas.

- . *“Para mí fue un curso de autoconocimiento”*
- . *“Una vía personal hacia mi interior, el conocimiento de mí mismo hacia el desarrollo personal”*
- . *“Me ha hecho modificar la visión que tenía de mí mismo”*
- . *“Es un aprendizaje y una forma de tener la posibilidad personal de aceptar a todo el mundo”*
- . *“El ponerte más en el lado, en la mirada de los otros. La empatía. El hacerte pensar, te ayuda en las relaciones con los otros. Cosas que quizá ya hacías pero te lo refuerza y te lo hace ver”*
- . *“Es el cambio que se produce en la persona que está con el niño, en el docente, lo que va a hacer el cambio en el aula”*

3.1.2. Aprendizajes en lo profesional

- a) Aplicación inmediata de estrategias y herramientas docentes en el aula con un aumento de las posibilidades colaborativas
- b) Herramientas para conocer, entender y motivar más al alumno
- c) Aprender a empatizar con el alumno
- d) Poner el foco en lo positivo y en sus fortalezas y en las de los alumnos
- e) Aprender mayores habilidades comunicativas en el aula. Escucha activa
- f) Herramientas para trabajar con padres, docentes y directivos
- g) Tener mayor iniciativa personal y en el desarrollo de sus funciones. Liderazgo
- h) Saber hacer cambios profundos en la manera de actuar y decidir
- i) Saber encontrar momentos para fortalecerse: “recargar pilas”
- j) Reafirmar la conciencia de la importancia de la educación emocional, al concebir a la persona de manera integral
- l) Tomar conciencia de que lo importante es acompañar
- m) Tomar conciencia de su proyecto con los alumnos
- n) Tener más cohesión.

Entre los testimonios de los aprendizajes alusivos a lo profesional destacamos las siguientes citas.

. “El efecto de carácter inmediato que tiene, es decir, lo que se estaba trabajando en el curso, correspondientemente, se aplicaba ya más, como algo orientado al aula”

. “Desde mi perspectiva una mayor capacidad o habilidad comunicativa eh, una mayor empatía con mis alumnos, y también una mejora en el desarrollo de funciones”

. “Luego también el poner el foco en las cosas positivas, que las tienen, porque hasta el más ‘destalentado’ tiene algo bueno. Si te empeñas en fijarte solo en lo malo y no le potencias lo bueno que tiene, estás perdiendo la oportunidad de ‘rescatar’, entre comillas, a esa persona”.

A continuación, en la figura 6, ofrecemos un gráfico con las relaciones detectadas entre las categorías y los contenidos.

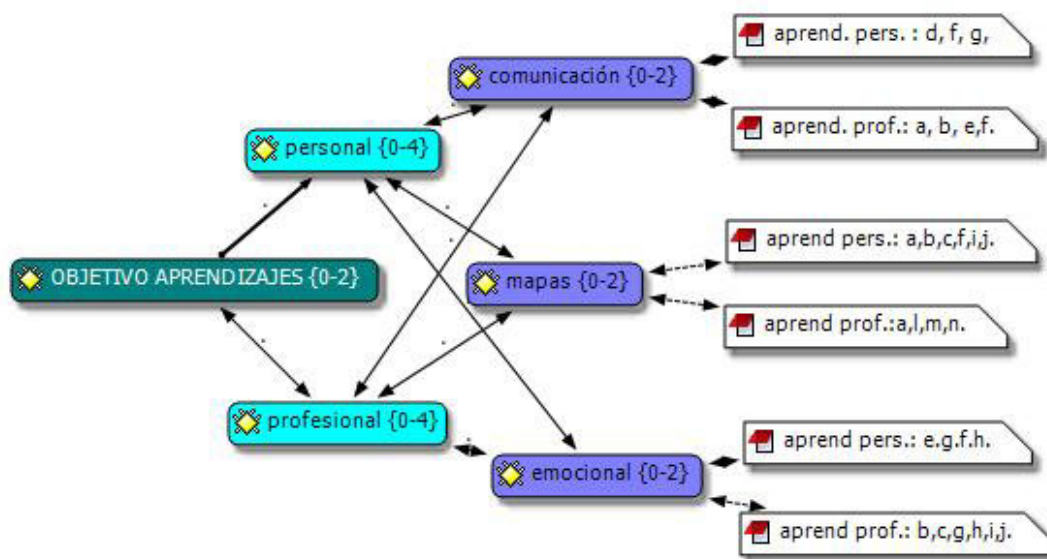


Figura 6. Apartado 3.1. Resultados Primer Objetivo: Aprendizajes. Red de relaciones.

3.2. Resultados en función del segundo objetivo.

Identificar qué aprendizajes han implementado (o aplicado).

En relación a este segundo objetivo los resultados nos vienen definidos por el núcleo de interés o categoría primaria del mismo nombre. Y en ella encontramos dos categorías emergentes destacadas: una son las “herramientas” propiamente dichas (denominadas así en el ámbito del *coaching*, como hemos visto en el apartado de revisión

de la literatura). Consideramos herramientas a las actividades concretas que los docentes han enseñado o realizado, bien exclusivamente con los alumnos/as, bien con todos los miembros de la comunidad educativa. La segunda categoría emergente es la denominada “intrínsecos”, que se refiere a aquellos aprendizajes implementados, que no son considerados como una actividad propiamente dicha, sino que son considerados como experiencias, reflexiones, o cualidades y competencias del docente, en relación con todos los miembros de la comunidad educativa: los compañeros, los padres y madres, los equipos de dirección de los centros. Según esta última apreciación hemos detectado otro bloque de categorías emergentes las referidas a los diferentes integrantes de la vida de los centros, denominadas: “docentes”, “familias” “directivos”. A continuación pasamos a detallar los aprendizajes implementados, las citas alusivas y la figura con la red de relaciones entre categorías y contenidos.

3.2.1. Herramientas.

- a) Ejercicios de *coaching*, PNL e Inteligencia Emocional, llevados a cabo con alumnos: La línea de la vida. La escucha activa. El *feedback* positivo (o apadrinamiento). Los planes de acción. Re-encuadres. Mandalas. Preguntas poderosas. Posiciones perceptivas. *Feedback* 360 grados (cómo nos ven los demás). La introspección con visualizaciones y relajaciones. Los anclajes.
- b) Ejercicios y estrategias comunicativas que han practicado con diferentes miembros de la comunidad educativa: Los tres estilos de comunicación (asertiva, pasiva, agresiva). Dar importancia y practicar el lenguaje positivo. La comunicación *V.A.K.* (según la vía de percepción por los sentidos -visual, auditivo y *kinestésico*-). Cambios a una metodología más abierta relacionada con el aprendizaje por modelado, dirigido a todos los integrantes del centro en casos de situaciones de conflicto. Procesos de *coaching* a los docentes.

Entre los testimonios alusivos a la implementación de estos aprendizajes, destacamos las siguientes citas.

. *“La implementación con los alumnos; en una primera fase explicaba los instrumentos de PNL y de coaching, fundamentalmente, en la labor de entender el lenguaje y la importancia del lenguaje”*

. *“Hay herramientas muy valiosas de coaching que también se pueden utilizar ahí, desde la línea de vida que te he mencionado, hasta el apadrinamiento para la*

autoestima, pasando por el reencuadre, además de la escucha activa, eh, mandalas”

. “Entonces en el aula lo que he hecho ha sido reafirmarme en que a los alumnos hay que darles confianza, en que hay que partir de lo que ya saben, hay que trabajar todos los aspectos de su vida, hay que trabajar tanto visual, auditivo, emocional”

. “Un cambio de mirada de los niños hacia la escuela. Cuando a nosotros nos surgió hace dos años un conflicto de un alumno que viene con una situación social bastante compleja, y el aceptar a ese alumno tal como viene y hacerle entender o ayudarlo a entender que la escuela es un centro donde puede ser acogido, donde él va a estar a gusto y donde va a estar bien; pues creo que ha hecho que hayamos cambiado esa forma de cambiar la metodología a la hora de (no sabría cómo explicarlo). Hay un cambio. Que eso mismo que hemos hecho con este alumno lo hayan visto los demás, lo hayan visto los profesores, pues poco a poco (porque está siendo una labor de ir poco a poco), ha hecho que se viera la educación, se viera los niños, se viera las familias de otra manera, dentro del centro educativo. La apertura a un alumno con dificultades, más la apertura a su familia, eso ha hecho que las personas de alrededor lo hayan visto de otra manera”.

3.2.2. Intrínsecos.

- a) Toma de conciencia de la necesidad del respeto a los demás y de no juzgar sus posibles formas de pensar diferentes en cada persona (los mapas mentales).
- b) Toma de conciencia de la importancia de la comunicación no verbal en las conversaciones.
- c) Toma de conciencia de la necesidad del autoconocimiento emocional y de la atención a la educación y aspectos socio-emocionales en todo el centro.
- d) Toma de conciencia de la necesidad de desaprender para aprender

Entre los testimonios alusivos a la implementación de estos aprendizajes destacamos las siguientes citas.

. “Eh, que hay que respetar los diferentes puntos de vista, que cada uno tiene su mapa mental”

. “Pues mira, por ejemplo, sobre todo, eh, piensa que yo doy clase sobre tutoría, entonces, cómo entrevistar, la comunicación no verbal, por ejemplo en las entrevistas con los padres y madres”

. “Me gustan, sobre todo para el autoconocimiento y para la escucha. También he integrado en los talleres para formar mediadores entre iguales”.

A continuación, en la figura 7, ofrecemos un gráfico con las relaciones detectadas entre las categorías y los contenidos.

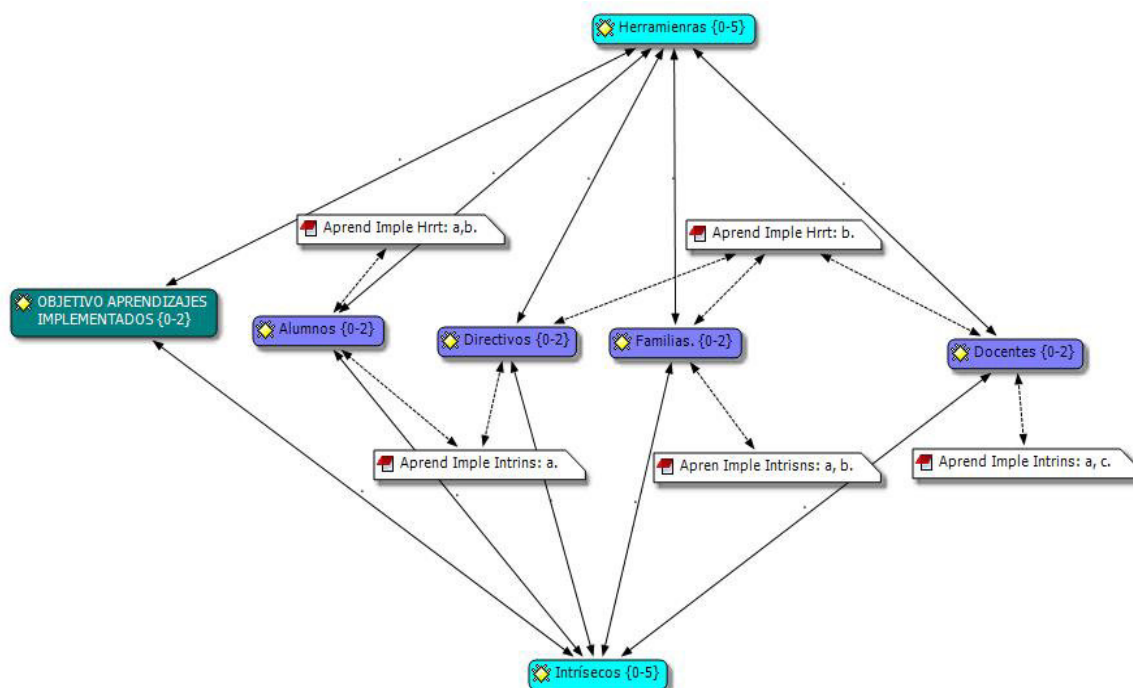


Figura 7. Apartado 3.2. Resultados Segundo Objetivo: Aprendizajes Implementados. Red de relaciones.

3.3. Resultados en función del tercer Objetivo.

Conocer para qué les han sido útiles los aprendizajes.

De igual manera que ocurría con el anterior objetivo, en este tercero los resultados nos vienen definidos por el núcleo de interés o categoría primaria del mismo nombre; de los testimonios recogidos también se desprende que aparecen varias categorías emergentes. Una de ellas es la que refiere esa utilidad a la relación con los “alumnos”; otra a los “logros” obtenidos con ellos; la tercera hace alusión a las relaciones con “familias”, la siguiente se referencia a la utilidad en el desarrollo de las capacidades “intrínsecas” de los docentes y la última a la utilidad de cara a la “disciplina” para mejorar la convivencia en el centro. Como en apartados anteriores pasamos ahora a detallar los contenidos de los resultados, las citas y seguidamente a mostrar en un gráfico la red de relaciones.

3.3.1. Alumnos.

- a) Para conocer emociones y poder entender mejor a los alumnos
- b) Para conversar y estar de otra manera con los alumnos
- c) Para dar al alumno estrategias de autoconocimiento
- d) Para explicar a los alumnos el modelo *V.A.K.* de comunicación

Entre los testimonios alusivos a estas utilidades destacamos las siguientes citas.

. *“Fue un cambio mío que siento que hizo que yo estuviera de otra manera con los alumnos”.*

. *“Me ayuda muchísimo a entenderles y a explicarles de una u otra manera”*

. *“Vas a estar mucho mejor con tus alumnos. Y como tú vas a estar mejor, todo va a ir mejor. No vas a saber enseñar mejor las matemáticas, no vas a saber enseñar mejor la música, no vas a saber enseñar mejor la historia, vas a saber estar mejor para los alumnos y vas a saber reconocer que ellos son muy importantes estén como estén, vengan como vengan a la clase, y por lo tanto el ambiente que se va a crear y la situación que se va a crear va a ser mucho mejor para que ellos aprendan las competencias que emanan currículo”.*

3.3.2. Logros

- a) Para favorecer en los alumnos discapacitados el quitar barreras
- b) Para favorecer su autoestima y autoconocimiento
- c) Para formar mediadores entre iguales
- d) Para que aprendieran por modelado
- e) Para que aprendiesen a *aprender a aprender* y su competencia consciente
- f) Para que fueran más flexibles
- g) Para que dándoles *feedback* positivo (apadrinamiento) vieran lo positivo y valioso de ellos
- h) Para que fueran más felices y fueran a gusto al centro educativo
- i) Para mejorar su comportamiento y el rendimiento académico
- j) Para que reflexionasen, maduraran y crecieran

Entre los testimonios alusivos a estas utilidades destacamos las siguientes citas.

. *“Que fueran los propios alumnos los que desarrollaran materiales de autoestima y de comportamiento de ellos mismos”*

. *“Pues a los críos les hablaba de que hay que ser bambú, flexible... que tienen que aprender a aprender... o sea la competencia consciente”*

. *“Bueno esto con los alumnos me parece increíble, pero no que el profesor actúe de una manera con los alumnos porque ha aprendido esto, no, sino que se hable de estas cosas con los alumnos, porque cuando te haces más consciente a edades más tempranas de cómo puedes ampliar tu manera de ver a las personas, tu manera de verte a ti mismo, de cuántos recursos tienes, etc.. Esos niños van a vivir muchísimo mejor. Además si el profesor sabe verlos de una manera amplia y los acepta tal y como son y tiene recursos, y si además los padres también...”*

. *“Cuando el alumno se siente mirado, se siente querido, se siente participe de su propio aprendizaje, y todo esto lo pueden dar determinadas herramientas del coaching educativo”.*

3.3.3. Familias

a) Para afrontar mejor las tutorías con los padres y madres

b) Para mejorar el cómo escuchar a las familias y devolverles el mensaje al hablar con ellos y que se comuniquen mejor con sus hijos.

Entre los testimonios alusivos a estas utilidades destacamos las siguientes citas.

. *“Pues todo el tema de emocional, todo el tema de gestión de las emociones, de comunicación con los hijos; todo eso lo he estado trabajando con los padres de niños de cuatro años. Me parece ‘muy muy’ productivo y además los padres me lo han agradecido, y han flipado, porque me lo han estado comentando”*

. *“Cuando mejoras la comunicación con las familias de una forma humilde, de una forma serena, de una forma transparente (es una palabra que iría muy bien para todo esto), todo fluye mejor”.*

3.3.4. Intrínsecos

a) Para tomar consciencia de situaciones

b) Para Recibir *feedback* de los alumnos y aprender y mejorar

c) Para la escucha

d) Para cambiar la visión de uno mismo y ampliarla

e) Para aceptar al otro y abrirse

Entre los testimonios alusivos a estas utilidades destacamos las siguientes citas:

. *“Fue que en mi cabeza, la manera de ver a las personas cambió”*

. *“Sobre todo consciencia. El saber dónde estoy, cómo estoy, qué es lo importante, auto-regularme, cosas que creo que son bastante difíciles con uno mismo y con los alumnos”*

. *“Yo creo que estas herramientas son para la vida, no son solo para enseñar, son para la vida. Si tú estás abierto, adiestrado, atento a tu estado y a tu manera de relacionarte con los demás ese cambio se va a dar”.*

3.3.5. Disciplina

a) Para mejorar comunicación y las interrelaciones

b) Para poder ir a la causa de los problemas de convivencia y mejorarla

c) Para mejorar el bienestar en clase y en el centro con alumnos y con todos, sacar lo mejor de las personas y motivarlas

Entre los testimonios alusivos a estas utilidades destacamos las siguientes citas.

. *“Mejorarían las personas y en el ámbito educativo. Yo he disfrutado de clases mucho más tranquilas. He podido trabajar con los alumnos tranquilos, contentos, disciplinados”*

. *“Ha mejorado mucho el nivel de convivencia. En momentos difíciles; y que es verdad que como equipo directivo hay que saber en cada momento qué herramientas utilizar para tocar determinadas cosas”*

. *“Para los problemas de convivencia en el centro con los niños yo utilizo muchísimo el coaching, y creo que tiene muchos más resultados que otra terapia que haya utilizado en otras ocasiones”*

A continuación ofrecemos el gráfico correspondiente con las relaciones detectadas entre las categorías y los contenidos, que se pueden ver en la Figura 8.

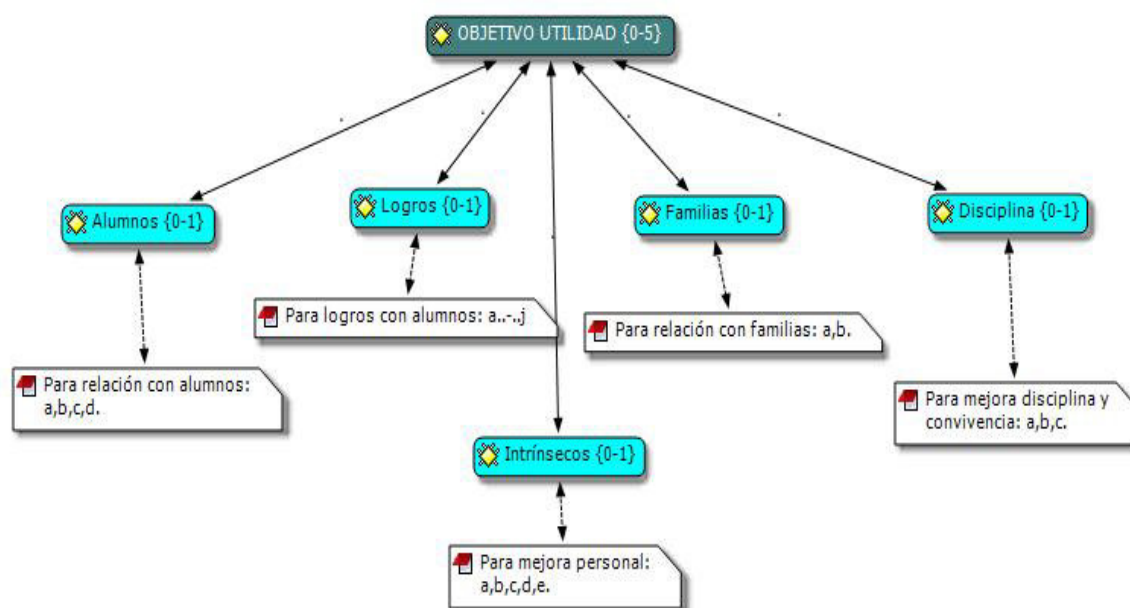


Figura 8. Apartado 3.3. Resultados Tercer Objetivo. Utilidad Aprendizajes. Red de relaciones.

3.4. Resultados en función del cuarto objetivo.

Identificar los cambios en los planteamientos de los docentes sobre el sentido de su labor como educadores.

Los testimonios recogidos hacen referencia a los dos núcleos de interés que aparecían dentro de las categorías primarias en nuestro estudio, “cambios” y “refuerzo”. Para unos participantes su paso por el diploma supuso el que, a partir de ese momento, se planteasen su trabajo y sus relaciones con los alumnos de forma nueva. Para otros supuso un reafirmarse en planteamientos y actuaciones que tenían antes de manera intuitiva y que tras su conocimiento y vivencia del *coaching* educativo se han visto reforzados. En este apartado haremos un listado breve con la identificación de dichos cambios y refuerzos y luego aportaremos las citas de los testimonios que estimamos, en este caso, muy ilustrativas. Vemos que aparecen varias categorías emergentes; una tiene que ver con lo que hemos denominado “intrínseco” de los participantes, es decir, con sus ideas y competencias de docentes y de liderazgo, y otra con su manera de actuar, de relacionarse y comunicarse con los alumnos y con los compañeros y el centro; son las categorías denominadas: “herramientas”, “comunicación”, “alumnos”, “docentes”, “directivos”.

3.4.1. Cambios.

- a) Cambio de actitud hacia positivo en la visión de sí mismos como persona
- b) Cambio de visión como docente y en relación a la docencia.

- c) Cambio tras reflexiones sobre la manera de relacionarse con alumnos y docentes
- d) Cambio en la manera de tomar decisiones y ejercer el liderazgo docente.

Entre los testimonios de esta categoría destacamos las siguientes citas:

. *“Anteriormente era más una mayor atención a la asignatura y un centrar más en los contenidos; y ahora el objetivo es sensiblemente distinto, es decir, mirar primero la persona a la que van dirigidos esos contenidos y después ir adaptando los contenidos, o sea, realmente a la persona”*

. *“Fue un cambio mío, que hizo que yo estuviera de otra manera con los alumnos”*

. *“Me abrió ventanas que antes estaban cerradas... te deja ver otra forma de crecer y cuando uno crece, crece el resto de tus compañeros y de los alumnos”*

. *“Siempre he sido un profesor cuya visión personal era que yo tenía el poder, y los alumnos tenían que aprovechar eso que les estaba transmitiendo yo. Y actualmente es todo lo contrario, mi comprensión es que ellos son los que tienen el poder y mi misión es ponerles caminos para que ellos experimenten el poder y decidan que vías llevar”*

. *“He cambiado en la manera de tomar decisiones... otras cosas antes no me planteaba tanto... ahora quiero que mi colegio sea tolerante, emocional, creativo ... me ha cambiado la vida por completo a nivel laboral ahora tomo las decisiones siempre mirando por los niños, lógicamente, y para que sirva de enseñanza a los demás”.*

3.4.2. Refuerzo.

- a) Refuerzo en la visión educadora
- b) Enriquecimiento con herramientas para transmitir las y dar confianza a los alumnos

Entre los testimonios de esta categoría destacamos las siguientes citas.

. *“Ha sido reafirmarme en que a los alumnos hay que darles confianza”*

. *“Yo ya iba en esa dirección, consolidada, doy clase a maestros y sí que es verdad que a ellos les transmito las herramientas que yo he aprendido”*

. *“Siempre aprendes... en la línea que yo llevaba, lo que pasa es que esto me lo ha enriquecido y me lo ha reforzado”*

. *“Me di cuenta de que mi perfil de docente encaja bastante bien con lo que es el coaching docente, aunque yo no le ponía ese nombre”*

. “Me reafirmó en algo que yo tenía en una creencia, y alguien nos corroboró que además de una creencia era algo estudiado”

. “La idea primordial de que hay que cambiar algo, esa la llevaba yo ya intuitivamente, y ahí le puse nombre”.

A continuación mostramos, en la figura 9, las redes de relaciones entre categorías y contenidos de este apartado.

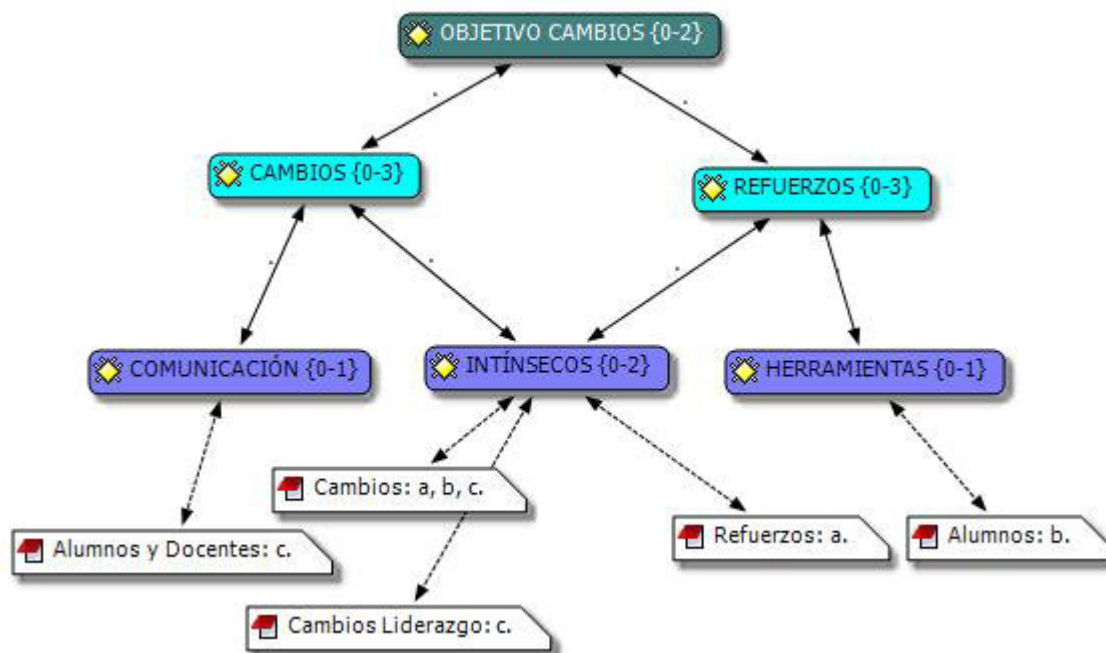


Figura 9. Apartado 3.4. Resultados Cuarto Objetivo: Cambios. Red de relaciones.

3.5. Resultados en función del quinto objetivo.

Conocer su criterio sobre la conveniencia de que este tipo de formación llegue al resto de los integrantes de la comunidad educativa.

Los participantes se mostraron, en general, partidarios de que el *coaching* educativo se diera a conocer a los diferentes miembros de la comunidad educativa, además dieron su opinión sobre los beneficios que ello tendría para la educación en general y para los centros y los alumnos en particular. Pero también alertaron de que este tipo de formaciones ha de impartirse con convencimiento, rigor y ética. Entre los testimonios recogidos han emergido varias categorías relacionadas con la categoría primaria “comunidad” educativa, son las denominadas: “alumnos”, “docentes”, “familias” y “directivos”; así como con otras áreas: “intrínseco” y “herramientas”, o “comunicación”.

3.5.1. Comunidad.

- a) Sería beneficioso dar formación primero a los equipos directivos porque ayudaría en el tema del liderazgo, la toma de decisiones, la comunicación y el bienestar docente
- b) Sería beneficioso enseñar herramientas de *coaching* a los docentes para su trabajo en el aula y en las tutorías
- c) Es conveniente que se aborden y realicen estrategias de *coaching* con los alumnos
- d) El *coaching* podría aportar a padres y madres estrategias de comunicación con los hijos
- e) Se debería dar formación de *coaching* educativo a quienes estén dispuestos y comprometidos a *vivenciar* esta metodología de acompañamiento, para que sea efectiva, rigurosa y ética.
- f) Sería beneficioso dar este tipo de cursos porque el *coaching* trabaja aspectos de la docencia que no se están impartiendo en la formación universitaria de los educadores.

Estas son las citas que hemos destacado, correspondientes a los contenidos esquematizados dentro de este sub-apartado.

“Sobre todo de educación emocional a través del coaching, tanto en niños como en los docentes, como en el personal de la comunidad educativa; también el conserje y la cocinera”

“Lo considero muy oportuno para los equipos directivos, lo que pasa es que lo veo más complicado porque ellos están por muchas otras labores, pero sí, me parece que sería necesario”

“Sobre todo igual para la gestión del liderazgo, para tratar al resto del claustro, yo creo que da herramientas importantes”

“Creo que sería más eficiente que fuera una formación inicial del equipo directivo, para después profundizar esos conocimientos y talleres al resto”

“Yo creo que sería una de las formaciones fundamentales. Ayudaría a mucha gente a ser más honesta en su trabajo; y a ser más eficaces, a disfrutar más de la clase y a tener otra vinculación con los alumnos. Dentro de los cursos de formación que nos ofrecen a los docentes, para mí, que tendrían que introducir el coaching”

. “Lo considero necesario y fundamental, para esos ámbitos que prácticamente no se trabajan en la universidad, en el desarrollo de un profesor que quiera serlo”

. “Hay que cuidar mucho la manera de impartirlo... por obligación hace que se pierda la esencia y no creo que se obtengan los resultados que se obtienen cuando lo haces porque crees tú en que son válidas las herramientas y lo que aportan a las personas... por eso (la formación) con cuidado para que el coaching educativo sea algo riguroso y nos aseguremos de que está bien entendido”

. “Bueno esto con los alumnos me parece increíble... esos niños van a vivir muchísimo mejor... las estrategias... no son solo para enseñar son para la vida”

. “Les he dado muchas estrategias a los padres del coaching educativo... todo el tema de la comunicación con los hijos... me parece muy, muy, muy productivo y además los padres me lo han agradecido y han flipado, porque me lo han estado comentando”.

A continuación ofrecemos el gráfico con las relaciones de categorías y contenidos, que se muestran en la figura 10.

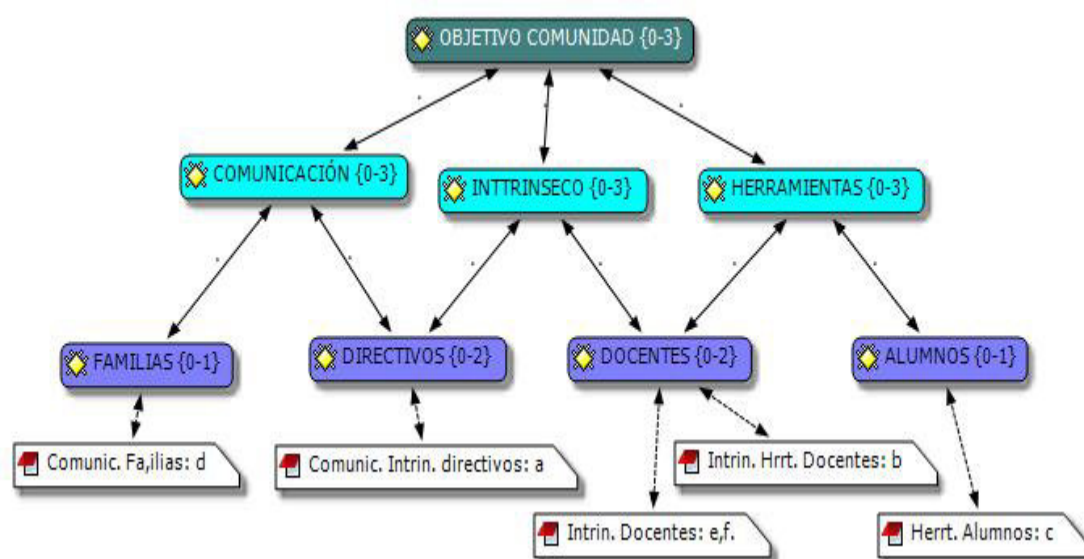


Figura 10. Apartado 3.5. Resultados Quinto Objetivo: Comunidad. Red de relaciones.

3.6. Resultados en función del sexto objetivo.

Identificar las mejoras que deberían introducirse en este diploma CLEF, o en formaciones similares.

Los participantes aportan con sus testimonios varias sugerencias para la mejora de este tipo de formaciones; a continuación vamos a identificarlas de manera esquemática.

Cabe destacar que una de las sugerencias, en la que casi todos han coincidido, ha sido la necesidad de realizar más prácticas de procesos de *coaching* de manera tutorizada, considerando este aspecto como primordial.

3.6.1. Mejora

- a) La realización de más prácticas de procesos de *coaching* tutorizados
- b) Más tiempo para profundizar en las ponencias
- c) Incluir temas de neurociencia
- d) Más estrategias para trabajar con las familias de los alumnos
- e) Incluir formación de *coaching* de equipos en el *coaching* educativo
- f) Qué esta formación llegue a más docentes consiguiendo apoyo institucional
- g) Hacer más reflexiones sobre la profesión docente.

Para ilustrar este resumen de las sugerencias, aportamos algunas de las citas extraídas de sus testimonios.

. *“Sobre todo prácticas muchas prácticas... prácticas entre iguales y con niños, prácticas tutorizadas. Y echo en falta una mayor profundidad en las ponencias, haría falta más tiempo para poder profundizar”*

. *“Creo que podrían explicarse más las fases de un proceso de coaching”*

. *“Sí, incluiría la neurociencia... y también el coaching de equipos”*

. *“Pero a la hora de trabajar con las familias... que necesitan ayuda... y tú no sabes a lo mejor cómo llegar a ellos. A lo mejor alguna estrategia para trabajar con padres, quizá”*

. *“Echo de menos que esta formación no esté en mi colegio o en mi ciudad”*

. *“Sí, sí podría ser mejorable... hacer reflexiones a los profesores en que son unos privilegiados. Y luego que tendría que llegar a la gente que pasa de estos temas”*

. *“Cabe mejorar los participantes que van al diploma. Porque... somos gente con inquietudes y ganas de mejorar, pues ¿cómo acercar este diploma a los otros docentes que no tienen estas expectativas? Creo que una forma más institucionalizada sería más fácil. A través de los centros de profesores del Gobierno de Aragón, difundir esto”.*

La imagen siguiente de la Figura 11, muestra gráficamente las opiniones de los participantes sobre las posibles mejoras en formaciones de *coaching* educativo.

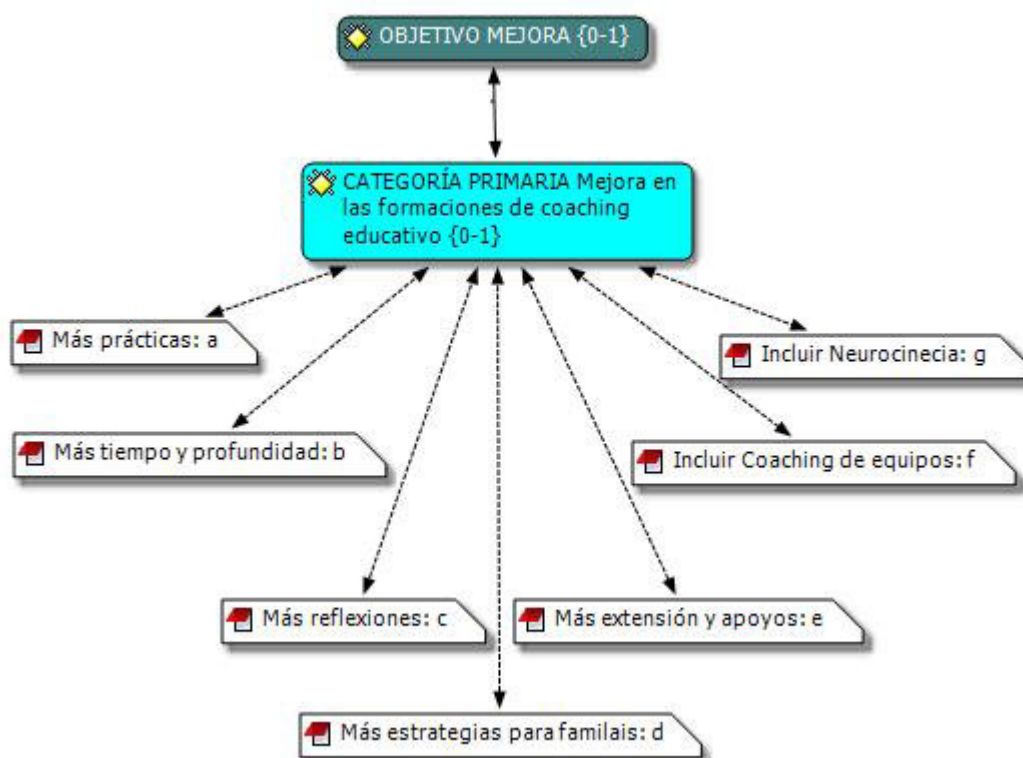


Figura 11. Apartado 3.6. Resultados Sexto Objetivo. Mejora. Red de relaciones.

3.7. Resultados en función del núcleo de interés “Otros”.

Opiniones y comentarios de los participantes sobre coaching y educación.

Este último apartado no está relacionado directamente con ninguno de los objetivos iniciales marcados en el trabajo; pero los testimonios agrupados en él son reseñables ya que dan a conocer la opinión de los participantes sobre el *coaching* educativo en general y sobre los posibles campos a investigar en él. Los contenidos vienen marcados por uno de nuestros núcleos de interés o categorías primarias, bajo la denominación de: “Otros”. Es interesante tener en cuenta estas opiniones de cara a las conclusiones y la prospectiva. Esquematizamos ahora las más destacadas o mencionadas por los docentes.

- a) El *coaching* es vivencial y favorece un nuevo liderazgo docente, a través de la reflexión, el autoconocimiento y la motivación para los cambios a mejor
- b) El *coaching* favorece el autoconocimiento y el desarrollo emocional y profesional del docente
- c) El *coaching* favorece el desarrollo integral de los alumnos y ayuda al docente a sacar lo mejor de ellos, en lo personal y en lo académico

- d) El *coaching* favorece la convivencia en los centros, entre todos los miembros de la comunidad educativa, haciendo hincapié en una comunicación asertiva con relaciones basadas en la empatía, el respeto y la aceptación de los demás.
- e) El *coaching* es una metodología de acompañamiento, que ayuda a mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje. Si bien los resultados suelen apreciarse de inmediato, no siempre es así y se requiere paciencia y humildad.
- f) Para que la metodología *coaching* sea asequible y pueda conocerse y aplicarse con rigor (redundando en beneficio de la educación para todos), es necesario fundamentarla con valores éticos y científicamente.

Extraemos a continuación las citas ilustrativas de la relación de testimonios que acabamos de esquematizar.

. *“El coaching es una vivencia, una experiencia de un proceso personal, y no hay que olvidar eso. No puede haber un proceso de conversión sin un proceso de experimentación personal”*

. *“Y lo primero de todo, con quien lo he implementado es conmigo”*

. *“Así que ya ves, en mi vida ha habido un antes y un después”*

. *“Dar el paso hacia el cambio en los colegios y en el personal cuesta, cuesta estar preparado...una vez traspasada la puerta de la experimentación es cuando se consigue verdaderamente el cambio”*

. *“Cuanto mejor es la comunicación, mejor es la convivencia en el centro educativo, creo que es la base de la paz en el centro”*

. *“Hay niños de una manera y niños de otra, hay niños distintos; a esos niños hay que saber llegarles, y a través del coaching hemos sabido llegarles mucho mejor”*

. *“Creo que el papel del docente tiene que ser diferente al que haya sido en la escuela tradicional, y sin honestidad yo creo que no sería posible, y para que funcione el coaching es necesaria la honestidad, es muy importante”*

. *“Lo relaciono con algo más emocional; en ese aspecto es una parte de la formación de profesorado que sería importante”*

. *“Desde la humildad, pensando que esas herramientas no son mágicas se consiguen muchas cosas”*

- . *“En educación esto (herramientas) no lo teníamos, basábamos todo en la buena voluntad.... Esas herramientas que ya están en el mundo de la empresa vamos a traerlas al mundo de la educación”*
- . *“El coaching educativo; primero hace reflexionar a las personas; segundo sabe sacar lo mejor de ellas; y tercero, beneficiarte tú tanto como las otras personas de ese enriquecimiento personal; y el saber que estás haciéndolo bien”*
- . *“Y hace que aprendan de una manera muy emocional, teniendo en cuenta su punto de vista, hacerlos autónomos... yo creo que esto en el coaching se hace”*
- . *“A mí me parece que a todo el mundo nos iría bien un curso de coaching”*
- . *“Es el cambio que se produce en la persona que está con el niño, el docente, lo que va a hacer el cambio en el aula”*
- . *“Muchas veces estamos pensando en el niño, pero muchos esfuerzos los tenemos que hacer con los padres también”*
- . *“Que el coaching no se perciba como técnica especializada de alto coste, sino que podamos utilizarlo en cualquier contexto”*
- . *“Mejora las relaciones entre familias, profesores, alumnos, es decir todas las interrelaciones”*
- . *“A veces no existen herramientas. La herramienta es la espera, el tiempo y la aceptación”*
- . *“No solo el niño... ahora hablo del profesor, cuando se siente partícipe del proceso educativo de sus alumnos, se siente valorado, apoyado, lo que mejora son las competencias del alumno”*
- . *“Es muy útil, quizá nos faltaría que se considerara útil para el rendimiento de los alumnos, y eso nos lo daría un estudio de aquellos centros donde se han aplicado este tipo de herramientas. Ese estudio falta por hacer”*
- . *“La enseñanza es ahora lógico comprender, tiene que ser individualizada”*
- . *“Es importante, me ha servido para saber que las personas son más importantes de lo que pensaba y que hay que ocuparse de ellas”*
- . *“El coaching es el proceso de acompañamiento para sacar de la persona (bueno, se lo saca ella, tú le desparas un poco el camino) lo mejor de esa persona; le ayudas a estar*

mejor como persona y luego revierte en lo académico... estará más motivado, estudiará mejor, se portará mejor en clase”

. “Yo lo he entendido así, para encargarme del lado humano de las personas que repercutirá en un mayor bienestar en la comunidad educativa... y el resultado será mejor. Pero por encima de todo has ayudado a la persona”.

La figura 12 ilustra gráficamente el esquema de los testimonios que acabamos de enumerar.

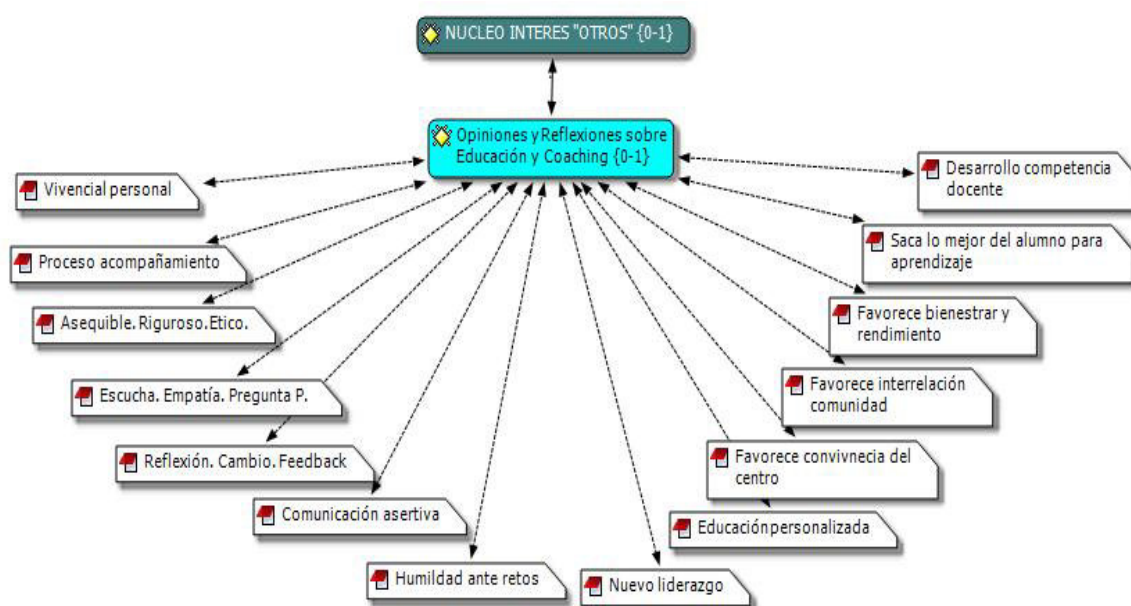


Figura 12. Apartado 3.7. Resultados último núcleo "Otros". Red relaciones.

Con esto concluimos el capítulo de Resultados y pasamos al de Discusión.

DISCUSIÓN

En el presente capítulo vamos a reflejar el proceso de interpretación de los resultados, cotejando los mismos con los datos que obtuvimos con la revisión de la literatura en el marco teórico.

4. Discusión.

La interpretación nos aporta una primera evidencia; lo que los participantes han expresado que vivieron y aprendieron, tras su participación en el diploma CLEF está en consonancia con aquello que reflejan, tanto la bibliografía, como diversos estudios e investigaciones sobre los beneficios y aprendizajes que las personas obtienen después de experimentar un proceso o formación de *coaching*, y tras haber trabajado con herramientas de esta metodología de acompañamiento, bien sea en ellos mismos o hacia los demás. Pasamos a identificar las más destacadas.

Los testimonios ponen de manifiesto que, para los participantes, el *coaching* es un proceso vivencial personal, que facilita la autoconciencia, la autoconfianza, la potenciación y utilización de los propios recursos y fortalezas, la estimación ponderada de las debilidades, el desarrollo emocional y la apertura de miras, de cara a la aceptación de nuevas creencias y otras ideas, propias o ajenas; lo que favorece un cambio sustancial en las posibilidades de mejora del bienestar percibido, tanto vital como profesional, así como en su comunicación, interrelaciones y empatía con los demás. Todos estos aspectos vienen reflejados en Gabriel (2012) cuando hace alusión a los beneficios del *coaching*. Así como en los resultados mostrados por la investigación de Fazel (2013).

Los docentes de nuestro estudio afirman que todo lo anterior, redundando en la apertura de nuevos cauces para conseguir mejores rendimientos de cara a retos que antes no parecían alcanzables, bien en sus experiencias personales cotidianas, bien en su desarrollo de la profesión y nuevo liderazgo docentes, así como de la convivencia en el centro educativo. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Thomas et al. (2015) en su estudio. De igual manera son argumentos recogidos tanto por Bou (2013) en lo que se refiere a los beneficios y efectos del *coaching* en el ámbito de la enseñanza, como por Hué (2008) y Marina (2014) al hablar del bienestar docente y de la autoconfianza; al igual que por Wolk (2012) al mencionar que el *coaching* favorece el mejor rendimiento de las

habilidades y competencias de las personas. En esta misma línea también se han manifestado, fundamentalmente, Whitmore (2011) y Gallwey (2009).

Otro de los principales resultados extraídos de las aportaciones de los participantes en nuestra investigación, es que ha promovido en ellos una nueva disposición y forma de relacionarse con los alumnos para potenciarlos y sacar lo mejor de ellos; algo que también aparecía en las conclusiones de la investigación de Roberts et al. (2015). Por otro lado esa nueva manera de relacionarse con los alumnos ha favorecido en estos: mejor comportamiento y gestión emocional, más reflexión, autoconocimiento, autovaloración, autonomía, maduración, responsabilidad, iniciativa, espíritu crítico, creatividad, así como más disfrute y rendimiento académicos y una mejor preparación para su vida adulta, cuestiones contempladas por Bou (2013), y por Gabriel (2012) cuando dice que el *coaching* en la enseñanza está ligado a la motivación, el compromiso y la perseverancia escolar, entre otros aspectos. En López y Valls (2013) también encontramos afirmaciones en este sentido, relacionadas con el rol del docente, y con el aprendizaje emocional y experimental desarrollado en el aula a través del *coaching*. De igual manera, estudios como el de Malagón (2011) ponen de manifiesto beneficios similares. También podemos referenciar los beneficios del *coaching* en los alumnos, con las propuestas -acerca del sentido de la educación- hechas por Bona (2015) a través de sus experiencias; y con lo afirmado por Robinson y Aronica (2009) cuando tratan el tema de la creatividad. Por último no olvidemos a Freire (2009, 2012) y sus postulados de la educación emancipadora.

En cuanto a la mejora de la convivencia, la comunicación y las interrelaciones entre los miembros de la comunidad educativa en los centros de enseñanza, los docentes han testimoniado que aplicando la metodología *coaching*, los beneficios que ellos han experimentado han sido notables; tanto con otros profesores, como con equipos directivos, o con las familias del alumnado, y en las tutorías, en definitiva, la mejora en sus centros. Estos aspectos los vimos contemplados en las conclusiones a las que llegaron Rodríguez et al. (2011), en su investigación. Nuestros participantes también afirmaron que esas mejoras les han hecho llegar a la conclusión de que lo primordial es ocuparse de las personas, y que ello redundará en lo académico. Dichos beneficios han sido posibles gracias al desarrollo de capacidades como la empatía, la escucha atenta, la apertura de ideas y de miras, y la aceptación y respeto hacia los otros; actitudes fundamentales aprendidas en el diploma de *coaching*. Unas actitudes aludidas por Echeverría (2010, 2011) al mencionar que el *coaching* da especial importancia (en la comunicación y las interrelaciones) al respeto y a

la aceptación de “el otro” como diferente, legitimándolo en su capacidad para tomar decisiones de forma autónoma de nosotros, y añade que para ello es también imprescindible esa actitud de escucha activa y empática. El tema de los beneficios que el *coaching* ofrece en las interrelaciones y la mejora en las comunicaciones en el ámbito de la enseñanza, también se ha evidenciado en investigaciones como la de Jiménez (2012).

Al hilo de lo que acabamos de mencionar, vemos que la empatía y la aceptación respetuosa hacia los demás y hacia sus ideas (dos características del *coaching*) han sido algunas de las herramientas, actitudes y competencias aprendidas y puestas en práctica por este grupo de docentes. Hemos de destacar también otras manifestadas por ellos de forma reiterada, como, la escucha activa, las preguntas poderosas (preguntas mayéuticas), la rueda de la vida, el plan de acción, el *feedback*, la retroalimentación positiva (o apadrinamiento), el lenguaje positivo, los anclajes, la actitud empática, la comunicación asertiva y la gestión emocional. Estas herramientas las hemos encontrado caracterizadas como propias del *coaching* en autores como: Bou (2013), Catalao y Penim (2011), Whitmore (2011), O'Connor y Lages (2010) y Dilts (2014), entre otros.

En cuanto a la forma de aplicar el *coaching*, nuestros participantes, por lo general, han llevado a cabo dinámicas con herramientas propias de esta metodología (tanto en las actividades cotidianas en el aula, como en el resto del centro); esta modalidad la hemos visto documentada en Bou (Ibídem). Este autor apuntaba también la posibilidad de implementar el *coaching* educativo haciendo procesos individualizados o por equipos, dicha modalidad (salvo en casos puntuales) no ha sido llevada a cabo por nuestro grupo de docentes.

En lo que se refiere a la conveniencia de que el *coaching* sea conocido por los diferentes miembros de la comunidad educativa, así como que sea parte de la formación de los docentes, los participantes de nuestro estudio lo estiman adecuado; esta idea se refleja también en otras investigaciones como la de Rodríguez et al. (2011) y la de Ramos et al. (2013), que muestran la utilidad del *coaching* como estrategia complementaria en la formación de los educadores, para un mejor desempeño de sus competencias, un mayor aprovechamiento académico de los alumnos, y para la mejora de los centros educativos.

Otro aspecto que queremos abordar es lo expresado por nuestros informantes sobre dos cuestiones. Por un lado, la necesidad de que se realicen más estudios sobre *coaching* educativo, argumento que también encontramos en las conclusiones de investigaciones como las de Fazel (2013) y Sánchez y Boronat (2014). Y por otro lado, la importancia de

que en las formaciones de *coaching* educativo se realicen más procesos de prácticas tutorizadas, para afianzar sus competencias y habilidades en esta metodología, para poderla llevar a cabo con el mayor rigor posible. Al hilo de lo que estamos diciendo, señalemos que los participantes en nuestra investigación han insistido en dicha necesidad del rigor y valores éticos a la hora de implementar el *coaching* en la enseñanza, para que sea un modelo accesible y consistente, algo que también se contempla en el estudio de Sánchez y Boronat (Ibídem), y en los postulados hechos por Dolan (2012). En este sentido, a través de la revisión de la literatura, ha quedado fundamentada dicha necesidad (a nivel general), según argumentan autores como: Whitmore (2011) y Ravier (2005), señalando que en el *coaching* la ética es el punto de unión clave entre la teoría y la práctica, y es también la línea divisoria entre la buena y la mala práctica. Concluido el capítulo Discusión, pasamos al de Conclusiones.

CONCLUSIONES

En el presente capítulo abordaremos tanto las conclusiones de la investigación, como las limitaciones y potencialidades que hemos observado en la misma.

5. Conclusiones generales.

De todo lo dicho hasta ahora, tras la documentación consultada, el análisis de los testimonios y la discusión de los resultados, nos parece oportuno concluir diciendo de manera general que el *coaching* en la enseñanza es un proceso de acompañamiento a las personas integrantes de la comunidad educativa, que aportaría a los docentes estrategias para el mejor conocimiento, comprensión, valoración y motivación de ellos mismos y de sus alumnos; facilitando en estos los procesos de enseñanza aprendizaje y de maduración personal, conclusiones coincidentes con Bou (2013), Thomas et al. (2015), Fazel (2013) y Ramos et al. (2013), entre otros autores y estudios; y que también pueden responder a varios de los objetivos de nuestra investigación: caracterizar los aprendizajes obtenidos por docentes con la formación de *coaching*, identificar cuáles han implementado, conocer para qué les han sido útiles, y cómo han podido favorecer cambios en sus planteamientos.

De igual manera esta metodología podría facilitar la vida de los centros de enseñanza y las relaciones con las familias; lo que redundaría en la mejora de la educación. Por ello cabría plantearse que se incluyera en la formación continuada de los educadores, con el apoyo de la administración educativa. Si bien, cualquier implementación pública o privada, debería llevarse a la práctica con valores éticos, rigor y accesibilidad para todos, y con una formación adecuada en esta metodología. En este sentido tienen cabida nuevos estudios de investigación que puedan seguir fundamentando dichas apreciaciones, tal y como apuntaban (Sánchez y Boronat (2014). Estas conclusiones dan respuesta a otro de los objetivos de nuestro estudio, conocer el criterio de los participantes sobre la conveniencia de que el conocimiento del *coaching* llegue a la comunidad educativa.

5.1. Conclusiones específicas

A continuación vamos a plasmar de manera más explícita estas conclusiones que se desprenden de lo dicho por los participantes en esta investigación, sobre los beneficios que ha supuesto para ellos haber recibido la formación del diploma CLEF, y sobre lo que para ellos es el *coaching*.

- a) Es un proceso vivencial personal que marca un antes y un después en el individuo (docente, alumno, padre/madre, directivos, personal de centro en general), favoreciendo en él cambios intrínsecos positivos y potenciadores, que le abren nuevas vías de solución a sus problemas y nuevos cauces para conseguir sus objetivos. Coincidente con los resultados obtenidos por Thomas et al. (2015).
- b) Es un proceso de acompañamiento valioso para trabajar con cada alumno, que les ayuda a conocerse, a sacar lo mejor de ellos, a valorarse, rendir mejor, ser más autónomos, responsables y creativos, y a estar más motivados. Conclusiones similares las encontramos en Ramos et al. (2013).
- c) Es una metodología que favorece la educación personalizada para ayudar mejor a los alumnos.
- d) Es una metodología que favorece en los docentes la reflexión, la autoconsciencia, la motivación y el bienestar personal; lo que redundará en un mejor desempeño de sus competencias docentes y en el mayor rendimiento de los alumnos a través de un nuevo estilo de liderazgo por parte del profesor/a. Aspectos apreciados en las conclusiones de Fazel (2013).
- e) Trabajar con metodología *coaching*, favorece la comunicación y el desarrollo del ámbito emocional en los procesos de enseñanza aprendizaje, así como en la convivencia de los centros educativos, mejorando las interrelaciones que se dan en ellos -argumentaciones que aparecen en las investigaciones de Rodríguez et al. (2011)-. Y hace tomar consciencia de que, si bien lo académico es importante, lo más primordial son las personas.
- f) Sería beneficioso que el *coaching* llegara de forma amplia a los centros de enseñanza y a todos los miembros de la comunidad educativa. Si bien aún es difícil acceder a este ámbito de manera generalizada. Para ello haría falta darlo a conocer con experiencias concretas y fundamentándolo con investigaciones sobre ellas. Esa necesidad de más investigaciones la vemos en los trabajos de Sánchez y Boronat (2014).
- g) La metodología *coaching* debería ser accesible y tener apoyos por parte de las administraciones educativas públicas. Siendo también conveniente que pudiera incluirse, de alguna manera, en la formación del profesorado; algo que aparece

en el estudio de Cayuela et al. (2013). Dichas formaciones deberían sustentarse e incluir valores éticos, rigor y buena praxis.

- h) Trabajar con herramientas de *coaching* es positivo, pero estas no son infalibles; la metodología *coaching* debe llevarse a cabo con humildad, paciencia, apertura de miras, empatía, respeto y aceptación de las ideas ajenas (Bou, 2013; y Ravier 2015).

5.2. Limitaciones

Una de las limitaciones se relaciona con los medios para la recogida de información en la fase inicial. La herramienta utilizada ha sido la entrevista en profundidad semi-estructurada, que no ha podido ser complementada con los grupos de discusión. Ello hubiera aportado mayor validez, calidad y rigor a los datos y a la investigación. Los grupos de discusión no pudieron realizarse, en su momento, debido a las dificultades que plantearon los participantes para compaginar horarios y lugares de encuentro, ya que viven en tres ciudades distintas. No obstante esta limitación intentaremos subsanarla cuando hagamos con los participantes la restitución al campo, dándoles a conocer los resultados del trabajo; en ese momento esperamos poder realizar dichos grupos de discusión.

También observamos como limitación el no haber podido ampliar la participación del número de docentes como informantes. Cuestiones de falta de disponibilidad personal y laboral, por su parte, lo impidieron.

Otra limitación ha sido nuestra propia inexperiencia como investigadores y nuestro desconocimiento, hasta el momento de empezar el trabajo, sobre teorías y posicionamientos paradigmáticos; factores que han hecho que la investigación se alargara en el tiempo más de lo previsto, para poder asentar y fundamentar debidamente los argumentos expuestos.

5.3. Potencialidades

Siempre desde la condición de sabernos investigadores noveles, estimamos que la potencialidad más destacada de la investigación es la riqueza de los testimonios recogidos y el trabajo de análisis que se ha realizado con ellos; unos testimonios que han sido fruto de la generosidad y disponibilidad de los participantes que atendieron nuestra propuesta,

algo que es digno de agradecer y admirar, puesto que con dichos testimonios han aportado calidad y profundidad a la investigación.

Consideramos, igualmente como potencialidad, el conocimiento y experiencia que teníamos anteriormente en los ámbitos de la educación y del *coaching*, constructos de este estudio. Ese conocimiento nos ha sido muy útil a la hora de comprender la terminología empleada por los participantes en sus testimonios.

Así mismo creemos que es positivo el haber incluido en el marco teórico aspectos y posicionamientos críticos hacia el *coaching*, lo que sin duda ha posibilitado un mayor nivel de reflexión constructiva y (quizá) nuevas vías de investigación.

Nos parece también una potencialidad, el que debido a nuestra relación personal con los informantes, las entrevistas se pudieron realizar en una situación distendida y de confianza, favoreciendo aportaciones de mayor calado. Y para que la confianza y el conocimiento, a los que nos referimos, siguieran siendo una potencialidad y no se conviertan en limitación; hemos evitado, en todo momento, contaminar con nuestra “mirada” sus testimonios, y hemos tenido especial cuidado en mantenernos conscientemente en una actitud reflexiva mientras realizábamos el análisis y tratamiento de los datos.

Recordemos, por otro lado, que como seguimos en contacto con los participantes, podremos comunicarles los resultados del estudio, ya que ellos mostraron interés en conocerlos para enriquecerse y aprender con lo que les aportaran las reflexiones hechas por el resto de compañeros. Esa comunicación y su *feedback* posterior podrán aportar más rigor y científicidad a la investigación.

En consonancia con lo anterior, también estimamos como potencialidad la utilidad de nuestra investigación para los propios participantes y para nosotros mismos, tanto como personas, como docentes y como investigadores aprendices.

Por último, y con humildad, creemos que también es una potencialidad la implicación y compromiso personales, así como el honesto interés que nos mueve en todos los temas relacionados con la educación y con su mejora para el desarrollo de las personas y de la sociedad. Sin duda, estos han sido nuestra real motivación en los momentos de desánimo y sensación de impotencia o incompetencia como investigadores.

PROSPECTIVA

Una vez elaborado este trabajo fin de máster (TFM) que puede ser el preámbulo de una futura tesis, nos parece adecuado contemplar las posibilidades que abre, en general, de cara a cualquier otro tipo de investigaciones sobre el tema.

6. **Prospectiva.**

Destacamos que los participantes han evidenciado la necesidad de que se sigan haciendo trabajos de investigación de este tipo para ir aportando rigor al *coaching* educativo, como una herramienta válida en la mejora de la educación.

Además, tal y como hemos visto en el proceso de revisión de la literatura, hay también argumentaciones críticas a esta metodología, lo que incide en la necesidad de seguir investigando por esa vía, de cara a la reflexión que favorezca sus buenas prácticas, y evite el intrusismo en otras disciplinas. En este sentido, también sería interesante investigar sobre experiencias de *coaching* en el ámbito educativo que no hayan dado los resultados esperados, y comprender a qué se ha debido. Ello podría orientar sobre cuáles y cómo deberían ser los contenidos que hayan de incluirse en formaciones de *coaching* educativo.

Recordemos que esta investigación surgió de preguntas como: ¿qué beneficios aporta el *coaching* a los docentes? Ahora surgen nuevas preguntas: ¿qué inconvenientes plantea? Y también: ¿qué aporta de nuevo, en relación a otras iniciativas o innovaciones pedagógicas y de inteligencia emocional? Para responderlas, podría ser interesante hacer estudios comparativos en este sentido.

Otra línea que se abre es la que apuntaban los docentes informantes en nuestro estudio, y que relaciona el *coaching* con las neurociencias, asentando así los principios del *coaching* en relación a este campo.

En definitiva, estamos de acuerdo con los participantes en que, para ir introduciendo en el ámbito de la educación iniciativas eficientes, estas han de estar lo más fundamentadas posibles. Así será más sencillo abrir puertas a metodologías acordes con las necesidades de la sociedad actual y de las comunidades educativas del siglo XXI. Futuros estudios podrían profundizar y focalizarse separadamente -más de lo que lo hemos hecho en el nuestro- en cada una de las colectividades que forman la comunidad educativa (familias, alumnos, docentes, directivos etc.).

Sabemos que aún hay camino por recorrer, ya que los propios docentes, en general, desconocen o recelan de actividades como el *coaching*, hasta ahora vinculadas más al mundo de la empresa que al de la educación, si bien esto está cambiando por momentos. Así pues, se abren nuevas posibilidades para posteriores análisis y estudios, y somos conscientes de que para acometerlos debemos mejorar nuestras competencias investigadoras.

Cerramos este capítulo con una cita que recoge la experiencia vivida por esta investigadora en el proceso de realización de nuestro trabajo.

“En lo más profundo del crudo invierno descubrí, por fin, que dentro de mí hay un verano invencible”

El Verano. Albert Camus.

REFERENCIAS

A continuación se detalla el listado de autores y citados directamente en el texto del trabajo.

7. Referencias

- Acevedo, A., y López, A.F.A. (1990). *El proceso de la Entrevista*. México D.F.: LIMUSA S.A.
- Acosta, J.M. (2011). *PNL en una semana*. Barcelona: Grupo Planeta.
- Ángel, P., y Amar, P. (2007). *Guía práctica del coaching*. Barcelona: Paidós.
- Angulo, F. (1999). Entrenamiento y *coaching*: los peligros de una vía revitalizada. En A. Pérez, J. Barquín, y J.F. Angulo (Coords.) *Desarrollo profesional del docente: Política, Investigación y Práctica*. Madrid: Akal, pp, 467-505.
- Aranda, I. (2013). *Emociones Capacitantes*. Madrid: Rasche.
- Arraiz, A. (2014). Metodología cualitativa vertebrada desde la interacción. Presentaciones -no publicadas- correspondientes a la asignatura *Metodología cualitativa en el tratamiento de datos*. Dentro del Máster de Aprendizajes a lo largo de la vida. Universidad de Zaragoza.
- Arraiz, A., y Sabirón, F. (2010). Las Narrativas personales en la comunicación y su discusión metodológica. En S. Nieto, y M. A. Escamilla (Eds.). *Investigación y conocimiento científico*. Salamanca (España)- Querétaro (México).
- Arraiz, A., y Sabirón, F. (2012). *Orientación para el aprendizaje a lo largo de la vida: modelos y tendencias*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Arranz, P., y García, E. (2007). El nuevo rol del profesor: de enseñante a catalizador del aprendizaje. En A. Herrera, F.J. Serón, y M.V. Sanagustín (Coords.). *Innovación docente, tecnologías de la información y la comunicación e investigación educativa en la Universidad de Zaragoza: caminando hacia Europa*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Bernardo J., y Calderero, J.F. (2000). *Aprendo a Investigar en Educación*. Madrid: Ediciones Rialp S.A.

- Bertolotto, G. (1997). *Programación neurolingüística*. Desarrollo personal. Madrid: LIBSA.
- Bisquerra, R. (2004 b). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla S.A.
- Bisquerra, R. (2008). *Coaching un reto para los orientadores*. *Revista Española de orientación Vol 19 (2)*, 123-170.
- Biswas-Diener, R. (2010). *Practicing positive psychology coaching: Assessment, Activities and Strategies for Success*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Bona, C. (2015). *La nueva educación*. Madrid: Plaza y Janés.
- Bou, J.F. (2007). *Coaching para docentes*. Alicante: ECU.
- Bou, J.F. (2013) *Coaching educativo*. Madrid: LID.
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes*. Barcelona: Graó.
- Catalao, J.A., y Penim, A.T. (2011). *Herramientas de coaching*. Madrid: Lidel E.T..
- Cayuela, C., Arribas, A., De la Torre,A., Castellano, C., García, A., Negeuruela,J.M., Requena, I.,y Sellés, R. (2013). Investigación sobre *Coaching Educativo en España: Conocimiento y aplicación en Centros Escolares*. *Cuadernos de Coaching de ICF 11*, 14-17.
- Cid, E., y Cortes, P.A. (2012). *Diploma de Coaching y Liderazgo en Educación y Formación*. Zaragoza: IberCaja Obra Social y Cultural.
- Coll, C., y Sánchez, E. (2008). El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación. *Revista de Educación 346*, 15-32.
- De La Cruz Gil, R. (2015). Reflexiones sobre el *coaching* desde la epistemología sistémica y compleja. *Mundocoaching Magazine*. Recuperado el 05-09-2016 en: <http://www.mundocoachingmagazine.com/reflexiones-sobre-el-coaching-desde-la-epistemologia-sistemica-y-compleja/>
- Delors, J (Coord). (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Dilts, R. (2014). *Coaching. Herramientas para el cambio*. Barcelona: Urano.
- Driver, M. (2011). *Coaching Positively: Lessons for coaches from positive psychology*.

- Berkshire: Mc Graw Hill. Open University Press.
- Dolan, S. (2012). *Coaching por valores*. Madrid: LID.
- Echeverría, R. (2000). *La empresa emergente: la confianza y desafíos de la transformación*. Buenos Aires: Granica.
- Echeverría, R. (2009). *El observador y su mundo I*. Buenos Aires: Granica.
- Echeverría, R. (2010). *Actos de lenguaje. Volumen I: La Escucha*. Buenos Aires: Granica.
- Echeverría, R. (2011). *Ontología del lenguaje*. Buenos Aires: Granica.
- EEC Equipo Docente. (2012). *Curso de coaching ejecutivo y personal*. Madrid: Escuela Europea de Coaching.
- Ehrenreich, B. (2012). *Sonríe o muere*. Madrid: Turner Ediciones.
- EMCC (n.d.). Código ético de European Mentoring & Coaching Council. Recuperado el 05-09-2016 en:
http://www.emccouncil.org/webimages/EMCC/Global_Code_of_Ethics.pdf
- Equipo Alejandría. (2012). *Coaching en acción*. Alicante: Fundesem Editorial.
- Falbel, A. (n.d.). *Herramientas con qué construir y pensar*. Recuperado el 05-09-2016 en:
http://cmapsinternal.ihmc.us/rid=1119466899370_1782138410_508/Herramientas%20con%20que%20construir.pdf
- Fazel, P. (2013). Teacher-Coach-Students coaching model: A Vehicle to improve efficiency of adult institution. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 97, 384-391.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flores, F. (1997). *Inventando la empresa del siglo XXI*. Buenos Aires: Granica.
- Frankl, V. (2009). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. (2th ed.) Madrid: Siglo XXI.
- Gabriel, G. (2012). *Coaching escolar para aumentar el potencial de alumnos con dificultades*. Madrid: Narcea S.A. Ediciones.

Gallwey, T. (2009). *El juego interior del tenis*. Málaga: Sirio. (Traducción castellana de: "The Inner Game of Tennis". Pan 1989)

GICED (n.d.). Grupo Investigación *coaching* Emprendimiento para el Desarrollo personal y profesional. Recuperado el 05-09-2016 en:
<http://giced.unizar.es/>

Giner, A., y Lladó, R. (2015). *El Coaching en Educación. Coaching para personas implicadas en la educación propia o ajena*. Barcelona: Horsori.

Goleman, D. (1996) *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.

Gori, R., y Le Coz, P. (2006). *L'Empire des coaches*. París: Albin Michel.

GROP (n.d.). *Grupo de Recerca en Orientació Psicopedagògica GROP*.
Recuperado el 05-09-2016 en:
<http://www.ub.edu/grop/castellano/>

Guarnieri, S., y Ortiz de Zárate, M. (2010). *No es lo mismo* (2th. ed) Madrid: LID.

Guía Atlas.ti. (n.d.). *Versión 7*. Recuperado el 05.09.2016 en:
https://s3.amazonaws.com/flex-soft/QuickTour_a7_es_04.pdf

Guilhaume, G. (2009). *L'Ère du coaching*. París: Syllepse.

Hashuel, P. (2012). *El coaching llega a la educación*. (Libro digital en Tagus) Recuperado el 05-09-2016 en:
<http://www.casadellibro.com/ebook-el-coaching-llega-a-la-educacion-ebook/9789872240059/2106587>

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México D. F.: McGraw-Hill.

Hué, C. (2008). *Bienestar docente y pensamiento emocional*. Madrid: Wolters Kluwer España. S.A.

IAC (n.d.). Principios éticos de International Association of Coaching. Recuperado el 05-09-2016 en:
<https://certifiedcoach.org/about/ethics/>

ICC (n.d.). Estándares de referencia éticos de International Coaching Community.
Recuperado el 05.09.2016 en:
<http://www.internationalcoachingcommunity.com/es/estandares-y-etica-de-la-icc>

- ICF (n.d.). Código deontológico de International Coach Federation. Recuperado el 05-09-2016 en:
<http://www.icf-es.com/mwsicf/etica-icf/codigo-deontologico-icf-espana>
- Jiménez, R. (2012). La investigación sobre *coaching* en formación del profesorado: Una revisión de estudios que impactan en la conciencia sobre la práctica docente. *Revista de currículum y formación del profesorado Vol 16, 1*, 238-252.
- Junquera, F. (2015). *Coaching, Ciencia y Salud*. (Libro digital en Admin). Recuperado el 05-09-2016 en:
<http://pdflibros.net/3439-coaching-ciencia-y-salud-francisco-junquera-yebes.html>
- Kepler, K. (1999). Investigación en la enseñanza: implicaciones para los programas de formación del profesorado. En A. Pérez, J. Barquín, y J.F. Angulo (Coords.). *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. (pp. 339-363). Madrid: AKAL.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Kuhn, T.S. (1987). *La estructura de las revoluciones científicas*. (12th ed.) Méjico: Fondo de Cultura Económica.
- León, M.A. (2010). *Coaching de PNL. Zen de PNL*. Madrid: Gaia Ediciones.
- López, C., y Valls, C. (2013). *Coaching educativo: las emociones al servicio del aprendizaje*. Madrid: S.M.
- Losada, J.L. y López-Feal, R. (2003). *Metodología de investigación en ciencias y sociales*. Madrid: Thomson.
- Malagón, F.J. (2011). *Coaching Educativo y académico: un nuevo modo de enseñar y aprender*. *Educación y Futuro 24*, 49-66.
- Máñez, C., Navarro, B., y Bou, J. F. (n.d.). *Curso de Coaching para docentes*. Recuperado El 05-09-2016 en:
<http://ieselchaparil.org/documentos/curso1213/TUTORIA%20COMPARTIDA/Libro-coaching-docentes.pdf>
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marina, J.A. (2007). *Aprender a convivir*. España: RBA Coleccionables, S.A.

- Marina, J.A. (2014). La era del aprendizaje. *Conferencia impartida el 6 de febrero en el ciclo Educar para el futuro 2014*. Patio de la Infanta (Documento no publicado). Zaragoza: IberCaja Obra Social.
- Marzano, M. (2008). *Extensión du domaine de la manipulation*. París: Grasset.
- Méndez, J.L., y Worth, C. (2002). *Abre el melón*. Madrid: Aguilar.
- Miedaner, T. (2011). *Coaching para el éxito*. Barcelona: Urano.
- Moliner, M. (1999). *Diccionario de uso del español. Tomo A-H*. Madrid: Gredos
- Monclús, A., Pereira, F., y Monclús, M. (2016). *Guía de coaching para docentes*. Barcelona: El Grano de Mostaza Ediciones.
- O'Connor, J., y Lages, A. (2010). *Coaching con PNL*. Barcelona: Urano.
- Passmore, J., y Oades, L.G. (2014). Positive psychology coaching: a model for coaching practice. *The Coaching Psychologist* 10 (2), 68-70.
- Pedraz, A., Zarco, J., Ramasco, M., y Palmar, A.M. (2014). *Investigación Cualitativa*. Barcelona: El Servier.
- Pérez, N. (2011). *Coaching: Un arte con método científico*. *Cuadernos de Coaching de ICF* 7, 10-11.
- Pérez-Álvarez, M. (2012). La Psicología positiva. Magia simpática. *Papeles del Psicólogo* Vol 33 (3), 182-201.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Popkewitz, Th. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual*. Madrid: Mondadori.
- Ramos, C., Merma, G. y Gavilán, D. (2013). El *coaching* como una estrategia a utilizar por el profesor de formación profesional: Experiencia realizada. *Actas del XVI Congreso Nacional. Investigación e Innovación Educativa. Septiembre 2013*. 1396-1403. AIDIPE. Universidad de Alicante.
- Ravier, L. (2005). *Arte y ciencia del coaching*. Buenos Aires: Dunken.
- Roberts, A.M., LoCasale-Crouch, J., DeCoster, J., Hamre, B.K., Downer, J.T., Williford, A.P., y Pianta, R.C. (2015). Individual and contextual Factors Associated with pre-kindergarden teacher's responsiveness to the MyTeachingPartner coaching intervention. *Prev Sci* 16 (8), 1044-1053.

- Robinson, K., y Aronica, L. (2009). *El Elemento*. Barcelona: Randon Housse Mondadori S.A.
- Rodríguez, A., Esteban, R.M., Aranda, R., Blancherd, M., Domínguez, C., González, P., Romero, P., Sanz, E., Mampaso, A., Vitón, M.J., y Messina, C. (2011). *Coaching reflexivo entre iguales en el practicum de la formación de maestros*. *Revista de Educación*. Mayo-Agosto, 355-379.
- Rogers, C.R. (1973). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós.
- Rosell, T. (1998). *La Entrevista en el Trabajo Social*. Barcelona: BIBLARIA SCCL.
- Royo, A. (2016). *Contra la nueva educación*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Ruiz, J.L., Aristegui, I., y Melgosa, L. (1998). *Cómo elaborar un proyecto de investigación social*. *Cuadernos monográficos del ICE n° 7*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz, J.L., e Ispizua, M.A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz, J.L. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz, J.L. (2003). *Técnicas de triangulación y control de calidad en la investigación socioeducativa*. Bilbao. Fundación Horreum Fundazioa.
- Sánchez, B., y Boronat, J. (2014). *Coaching Educativo: Modelo para el desarrollo de competencias intra e interpersonales*. *Educación XXI 17 (1)*, 221-242.
- Sabirón, F. (2007). *Métodos de investigación etnográfica en Ciencias Sociales*. Zaragoza: Mira Editores.
- Seligman, M. E.P. (2015). *La auténtica felicidad*. (4th ed.) Barcelona: Ediciones B.
- Simons, H. (2011). *El Estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Soler, J.R. (2000). *Hacia una comunidad crítica en contextos educativos democráticos: una cuestión controvertida en la gestión escolar*. *Anuario de pedagogía 2*, 163-196.
- Teruel, P. (2009). *A propósito del optimismo*. *Revista interuniversitaria de formación del Profesorado 66*, 217-230.
- Thomas, E.E., Bell, D.L., Spelman, M., y Briody, J. (2015). *The Grow of instructional*

- coaching partner conversations in a preK-3rd grade teacher professional development experience. *Journal of Adult Education Vol 44 (2)*, 1-6.
- Tylor, S. J., y Bogdan, H. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Useche, M.C. (2004). El *coaching* desde una perspectiva epistemológica. *Revista. Ciencias Sociales 105*, 125-132.
- Valderrama, B. (2015). *Fundamentos psicológicos del coaching*. Madrid: ediciones EOS
- Valles, M. S. (2002). *Entrevistas Cualitativas*. Madrid: CIS.
- Whitmore, J. (2011). *Coaching. El método para mejorar el rendimiento de las personas*. Madrid: Espasa Libros S.L.U.
- Whitworth, L., Kimsey-House, K., Kimsey-House, H. y Sandahl, P. (2007). *Coaching Co-Activo*. (2th ed.) Madrid: LID.
- Wolk, L. (2012). *Coaching. El arte de soplar brasas*. Buenos Aires: Gran Aldea Editores.

ANEXOS

En este capítulo, con el fin de ilustrar y complementar el estudio que hemos realizado, vamos a incluir varios documentos.

8. Anexos

- El anexo uno es un listado de referencias de algunos de los autores que aparecen en el texto citados por otros autores, pero que no han sido consultados directamente.
- El anexo dos es la ficha enviada a los expertos para la validación de la entrevista definitiva.
- El anexo tres son imágenes del cuaderno de investigación.
- El anexo cuatro son las transcripciones de las entrevistas hechas a los participantes.

8.1. Anexo 1. Referencias complementarias.

Listado de referencias de algunos de los autores que han ido apareciendo en el texto a través de citas de otros autores, pero que no han sido consultados directamente en el transcurso de la investigación.

Bisquerra, R. (2004 a). Competencias emocionales y educación emocional. En *IV Jornadas Técnicas de Orientación Profesional*. Zaragoza: Consejo Aragonés de Formación Profesional. Citado por Hué (2008).

Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Berkeley: University of California Press. Citado por Ruiz et al. (1998).

Campo, A. (2004). Se busca director o directora. *Organización y gestión Educativa*, 3. Citado por Cano (2005)

De La Orden, A. (1985). La Investigación educativa. En *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Anaya. Citado por Bernardo y Calderero (2000).

Denzin, N.K. (1978). *The Research Act*. Nueva York: Mc Graw-Hill. Citado por Ruiz (2003)

Devillard (2005). *Coacher*. Paris: Dunod. Citado por Gabriel (2012)

- Guba, E.G. y Lincolh, Y.S. (1989) *Fourth generation evaluation*. Newbury Park: Sage.
- Mertens, D.M. (2005) *research and evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (2a. ed.). Thousand Oaks: Sage
- Mouton, P. (2002). *Le coaching individuel dans les entreprises: état des lieux d'une pratique en plein essor. Mémoire de licence en psychologie. UCL.* Citado por Gabriel (2012)
- Sánchez-Barranco, A. (2002). *Historia de la Psicología*. Madrid: Pirámide. Citado por Ravier (2005)
- Scriven, M. (1998). Duties-based teacher evaluation. *Journal of Personal Evaluation in Education*, 8 (2). Citado por Cano (2005).
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata. Citado por Bisquerra (2004 b)
- Walker, R. (1983). La realización del estudio de casos en educación: ética, teoría y procedimientos. En *Nuevas reflexiones sobre investigación educativa*. Madrid: Narcea. Citado por Bernardo y Calderero (2000).

8.2. Anexo 2. Ficha para expertos.

Ficha enviada a los expertos para la validación de la entrevista definitiva que sirvió como instrumento de recogida de datos. Lo que va entre las líneas azules es el contenido de la ficha.



El Tema de mi investigación es:

Los beneficios y utilidades del *coaching* educativo para la labor de los docentes.

Los objetivos de mi investigación son:

- . Caracterizar los aprendizajes adquiridos por los docentes tras su formación en el Diploma CLEF
- . Identificar qué aprendizajes han implementado.
- . Conocer para qué les han sido útiles dichos aprendizajes
- . Identificar los cambios en los planteamientos de los docentes sobre el sentido de su labor como educadores.

En relación a lo anterior...

En la entrevista lo que se pide que valores de sus preguntas es:

- Si tienen importancia para el tema
- Si son pertinentes en relación a los objetivos que se quieren conseguir
- Si tienen algún sesgo ideológico
- Si son unívocas (preguntas claras)

La valoración de cada pregunta puedes hacerla en una escala de 1 a 4, siendo:

- 1 = NADA;
- 2 = POCO;
- 3 = BASTANTE;
- 4 = MUCHO.

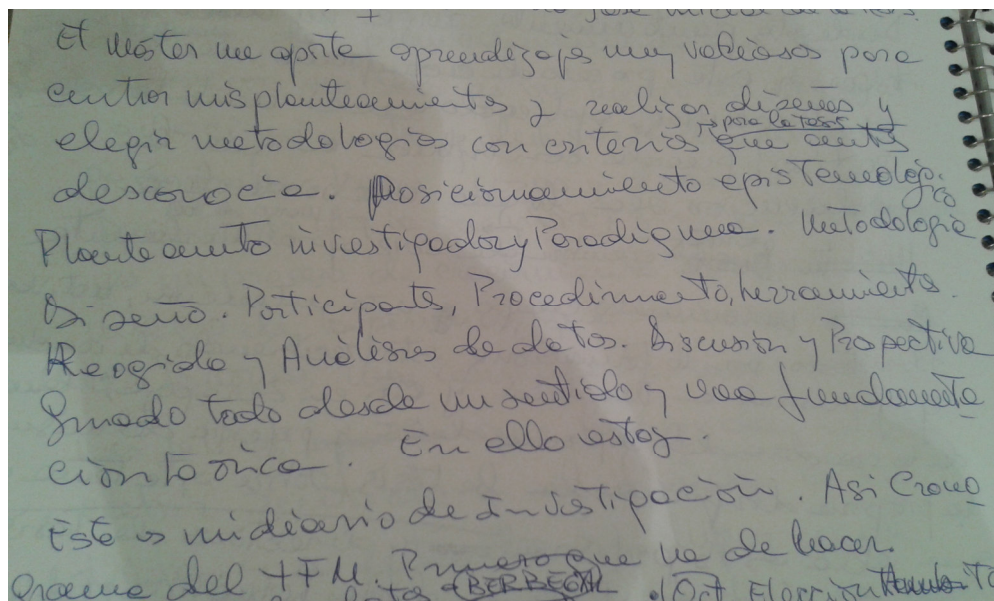
También se pide que añadas si lo consideras oportuno cualquier comentario que estimes conveniente. U alguna otra pregunta si lo estimas adecuado.

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

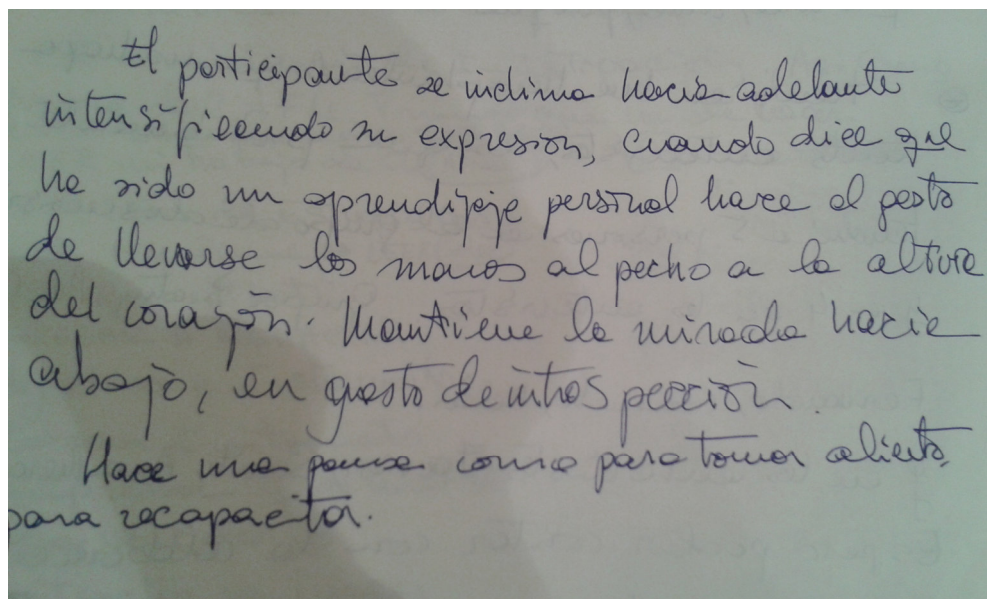
PREGUNTAS	importancia	pertinencia	sesgo	unívoca	comentario
¿Te ha aportado algo la participación en este Diploma CLEF?					
En caso afirmativo ¿Qué aprendizajes has adquirido?					
¿Has implementado dichos aprendizajes con los alumnos/as?					
¿Para qué te han sido útiles dichos aprendizajes?					
¿Estos aprendizajes han cambiado en algo tus planteamientos sobre el sentido de tu labor educadora?					

8.3. Anexo 3. Fragmentos cuaderno.

En este anexo incluimos imágenes de varios fragmentos del cuaderno (diario) de investigación; reflejan notas tomadas a mano a lo largo del proceso, bien sobre reflexiones de la investigadora, bien sobre aspectos relevantes durante las entrevistas con los participantes.



Fotografía de las primeras notas manuscritas del cuaderno.



Fotografía de notas manuscritas durante las entrevistas.