Facultad de Educación

MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Educación Secundaria, bienestar y aprendizaje para el Siglo XXI: aportaciones desde el coaching.

Secondary Education, wellbeing and learning in 21st Century: contributions from coaching.

Carmen González Valderas

Especialidad: Lenguas Extranjeras

Directora: Susana Lázaro Visa

2013-2014

ÍNDICE

Índice 1
1 Justificación 2
2 Introducción 3
3 Los cambios estructurales del siglo XXI en educación. 4
3.1 Contexto socioeconómico español. 4
3.2 Qué se espera de la educación del siglo XXI 6
3.3 Rol del docente del siglo XXI 10
4 Coaching 15
4.1 Orígenes del Coaching y Tipología 16
4.2 ¿Qué es coaching? 18
4.3 Principios de Coaching: Aprender a ser y aprender a vivir 19
4.3.1 La toma de conciencia 20
4.3.2 La importancia del lenguaje 21
4.3.3 Responsabilidad 24
4.3.4 La acción 25
4.4 Objetivos del coaching 26
4.4.1 El máximo potencial 26
4.4.2 Confianza en uno mismo. 27
4.5 Metodología y Proceso: Aprender a conocer y aprender a hacer 28
4.5.1 La metodología coaching 28
4.5.2 El proceso de coaching 30
4.6 La relación de coaching: Aprender a vivir juntos 32
5 Coaching en educación 33
5.1 Estado de la cuestión en los países anglosajones 35
5.2 Estado de la cuestión en España 39
6 Nuestra propuesta 40
7 Conclusión 44
8 Referencias bibliográficas 45

1 JUSTIFICACIÓN

La idea de este TFM parte, por un lado, de una visión personal de compromiso con la sociedad, y no desde una perspectiva altruista de la necesidad de hacer algo por lo demás; sino más bien de una percepción de ser uno con los otros, de un sentimiento de pertenencia a la sociedad como algo propio y no ajeno (Willber, 2000). Se parte de la convicción de que todos formamos un solo ente social y de ahí surge la responsabilidad social. En cierto sentido, tiene que ver con el desarrollo de unos objetivos que van más allá de uno mismo y cuyo cumplimiento formaría parte del propio desarrollo como ser humano.

Por otro lado, también se tiene en cuenta que la construcción de lo nuevo y de los cambios que hacen falta en educación ha de hacerse en positivo de manera que, de forma gradual, unas prácticas más inclusivas (Susinos, 2011), más positivas (Seligman, 2009) y más creativas (Robinson, 2006) vayan sustituyendo las formas tradicionales de hacer que ya no sirven en esta nueva era más compleja. Hay que construir con la confianza de que se puede hacer e ir dando pasos hacia la consecución de este objetivo.

Después de una formación en coaching y la experiencia sobre cómo funciona, se pensó que esta metodología podía aportar algo a la escuela del siglo XXI. Se trata de un nuevo modelo de hacer y de vivir, coincidente con conceptos y proposiciones filosóficas y psicológicas, en las que se indagará más adelante, que se han visto materializadas en un método para lograr objetivos prácticos.

De igual manera que ya se está aplicando en el ámbito del deporte o de la empresa (Gallwey, 2009; Whitmore, 2003) se cree que también se puede aplicar en educación. Tanto en la educación del alumnado como en la formación del profesorado, desde Primaria a la Universidad, porque coaching se centra en el logro de objetivos, pero, sobre todo, en desarrollo del potencial humano. Como dicen Argos y Ezquerra (2013, p. 13): “el liderazgo personal y la identidad docente han de ir de la mano”.

Para corroborar una primer intuición, a lo largo de este máster se pudo comprobar, a través de algunas asignaturas, que las nuevas técnicas y estrategias en psicología y pedagogía hablaban el mismo lenguaje que el

coaching de manera que esta nueva técnica podía convivir con otras que ya se están desarrollando y reforzar así el avance hacia un nuevo paradigma educativo (Robinson, 2006) más acorde con los tiempos que vivimos.

2 INTRODUCCIÓN

Mediante este trabajo se pretende pues averiguar cómo se puede aplicar esta metodología que ya se comienza a utilizar en la esfera de la empresa y del deporte en el ámbito de la educación. El coaching propone formas de hacer que aunque se empezaron a desarrollar en los años setenta, todavía están en fase de puesta en marcha principalmente porque abogan, como dice Whitmore (2003), por una transformación fundamental de estilo y de cultura de la gestión. Nosotros nos preguntamos si esta transformación de estilo y cultura también es necesaria en las aulas y si el coaching puede contribuir a la transformación.

Gallwey, desde su perspectiva del deporte, dice que el coaching "consiste en liberar el potencial de una persona para incrementar al máximo su desempeño […] en ayudarle a aprender en lugar de enseñarle" (Whitmore, 2003, p. 20). Por otro lado, según un informe de la Federación Internacional de Coaching (ICF, 2013) las empresas en las que se ha puesto esta técnica en marcha no dudan de la eficacia del método y, aunque no llevan a cabo análisis formales, la mayoría coincide en que se produce una mejora en el desempeño y desarrollo del liderazgo, aumentan los niveles de compromiso por parte de los empleados, se reduce la resistencia y se mejora el trabajo en equipo.

En la escuela también se busca liberar el potencial de las personas (profesorado y alumnado), que mejore su aprendizaje y su desempeño, ayudarles a aprender en lugar de enseñarles… que se produzca un desarrollo del liderazgo, un aumento de los niveles de compromiso, que se mejore el trabajo en equipo… ¿Se podría trasladar el coaching a la escuela para lograr los objetivos básicos de la educación? ¿Se obtendrían los mismos resultados que en la empresa? ¿Se puede convertir en una herramienta lo suficientemente práctica para que realmente sea útil para lograr el aprendizaje y el bienestar del alumnado?

A nivel académico ya hay propuestas para tener el coaching en cuenta en educación (Bisquerra, 2008; Bou 2009; Obiols y Giner, 2011; Jiménez, 2012; Sánchez y Boronat 2014). “Tal vez ha llegado la hora de introducir las técnicas del *coaching* en educación. Esto requeriría en primer lugar la formación de tutores, y profesorado en general, en los principios, técnicas y estrategias del coaching. En segundo lugar la puesta en práctica de estas propuestas en la práctica educativa” (Bisquerra, 2013). Al igual que en la empresa o en el deporte, utilizar esta metodología implicaría una gran transformación.

Para avanzar en esta reflexión, vamos a ver, en una primera parte, cuáles son las condiciones socioeconómicas en las que se tienen que dar los cambios en educación, para qué hay que preparar al alumnado y, además, cómo se está formando al profesorado o cómo se debería estar haciendo. En una segunda parte, se verá en detalle qué es coaching y cuáles son sus principios y fundamentos, de dónde viene y dónde se está aplicando para, finalmente, ver cómo se está aplicando en educación y presentar una propuesta para introducirlo en Educación Secundaria.

3 LOS CAMBIOS ESTRUCTURALES DEL SIGLO XXI EN EDUCACIÓN.

3.1 CONTEXTO SOCIOECONÓMICO ESPAÑOL.

La escuela del siglo XXI se sitúa en un contexto socio económico globalizado completamente diferente al de la escuela española del siglo XX. Vivimos en un mundo de grandes cambios que afectan a todos los aspectos de nuestra vida y hacen que surjan grandes interrogantes que necesitan respuestas. También en educación. Todavía son muchos los que miran atrás buscando soluciones, pero este momento necesita de un nuevo modelo (Pozo 2006; Robinson 2006) que atiendan a este nuevo contexto.

Cuando en Europa y el resto de países desarrollados ya se estaban planteando nuevas formas de enfocar el aprendizaje de los alumnos, en España seguíamos anclados en unas formas de hacer más concordantes con los modelos heredados de otra época (Pozo, 2006). Sin embargo, con la llegada de la digitalización a la vida cotidiana, las fronteras de la información se disuelven y el

conocimiento traspasa todo tipo de barreras para hacerse universal. De igual manera, las teorías, conceptos y enfoques sobre educación circulan de manera libre y son de fácil acceso de tal suerte que la modernidad líquida, que nos describe Zygmund Bauman (2013), la alcanza como queriendo empeñarse en derretir unas estructuras que ya se perciben como caducas.

Desafortunadamente, en este panorama de la libre circulación de la información, también circula, como dice Fernández Enguita (2010), una cantidad ingente de basura. Se vierte lo bueno y lo malo: el conocimiento y la desinformación, la posmodernidad y la decadencia, la democracia social y la tiranía económica… Igual que se gana, se pierde, convirtiéndonos en una aldea globalizada caracterizada por la zozobra y la incertidumbre.

Precisamente en este contexto, la educación se percibe como uno de los instrumentos más poderosos para realizar el cambio necesario en nuestros estilos de vida y nuestros comportamientos y orientar nuestros pasos hacia un desarrollo sostenible (Morín 1999). Así también la interpreta Santos (2010) que descubre en ella un valor compensatorio de los valores como el pacifismo, solidaridad, tolerancia, justicia, autenticidad, igualdad... en una sociedad que, en buena medida, se muestra en los medios como violenta, insolidaria, intolerante, injusta, falsa y discriminatoria...

A estas características de incertidumbre, velocidad, variedad de la información y contradicciones se le ha venido a sumar la crisis económica en la que llevamos años inmersos. La época de bonanza que este país vivió, donde los valores éticos también se diluían en pos de la generación de riqueza personal, ha dado paso a una situación económica cada vez más precaria. Especialmente preocupante es el veloz crecimiento de la pobreza severa en los hogares con niños (Cantó y Ayala, 2014) que, en España, es mucho mayor que en la mayoría de los países de la unión europea. La desigualdad observada en los hogares con niños es una de las principales fuentes de los altos niveles de desigualdad de la sociedad española lo que podría ser el germen de la desigualdad de oportunidades futuras.

Así el panorama estructural, la escuela pública universal recupera todo su significado. Con mucha más responsabilidad ahora que nunca. Para que pueda

cumplir sus objetivos básicos socializadores (Pérez 1995), como la incorporación futura en el mundo del trabajo o la intervención en la vida pública. Porque que la escuela sea pública significa que la escuela somos todos, de todos y para todos y, de esta manera, resulta más fácil asumir el compromiso social con los que menos tienen, poniendo al alumnado, su aprendizaje y su bienestar por delante de otros objetivos de corte mercantil más relacionados con el llamado "capitalismo académico" (Rodríguez, Navarro y Rojo, M. R. 2010).

El motivo de este estudio, de acercar el coaching a la educación, va en consonancia con esta necesidad y este sentimiento de responsabilidad social y el objetivo sería defender el traspaso de este método desde ámbito privado, donde se está desarrollando con especial celeridad, al ámbito de lo público. Para ello harán falta estudios sobre cómo funciona este método en el ámbito educativo que, como veremos más adelante, ya se están empezando a desarrollar en nuestro país.

3.2 QUÉ SE ESPERA DE LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI

Padres, profesores y gobiernos coinciden en la necesidad de una educación eficaz y, aunque cada uno tiene su perspectiva a la hora de describir cómo sería ésta, el objetivo es común: que el alumno tenga éxito. Como señalábamos más arriba, esto podría materializarse, a simple vista, en la consecución de un trabajo que garantice la autonomía necesaria para cubrir las necesidades básicas (Masllow, 1991a) como requisito previo a cualquier contribución social o cualquier realización personal. Pero la escuela y la educación, en la actualidad, no es garantía de éxito. Como nos muestra Pérez (2010a) su susceptibilidad de mejora es evidente cuando un tercio de los alumnos no consigue acabar la etapa obligatoria o cuando el rendimiento académico de éstos depende notablemente del nivel cultural de los padres.

Por otro lado, mientras se dilucida cuál es la mejor forma de preparar a los alumnos para el futuro, no podemos olvidar sus situaciones presentes, lo que a ellos les preocupa y lo que necesitan. Su felicidad es un requisito imprescindible para aprender (Seligman, 2009) y promover su bienestar tiene una mejora significativa en el rendimiento (Flay y Allred, 2003; Geenberg et al., 2003; Zins et

al., 2004 citados en Pertegal, Oliva y Hernando 2010). Muy negativos son los datos que acaba de publicar la Organización Mundial de la Salud al respecto de la felicidad en su primer informe completo sobre los problemas de salud de los adolescentes, elaborado con los datos proporcionados por 109 países. Según este informe, la depresión es la causa predominante de enfermedad entre los adolescentes (OMS, 2014a)[1]. En este informe también se nos ofrece unas propuestas para prevenir los problemas de salud mental (OMS, 2014b) como son potenciar la sociabilidad, la capacidad para resolver problemas y la confianza en uno mismo.

Según estas consideraciones, la nueva educación tiene que atender a dos frentes intrincados que se retroalimentan: por un lado, preparar a todos los alumnos para que puedan hacer frente a estas nuevas necesidades coyunturales y dotarles de aprendizajes que le sirvan para el futuro, teniendo en cuenta las contingencias de la nueva era (Bárcena y Melich, 2000), sin olvidar, por otro lado, la importancia de su bienestar, presente y futuro (López, Carpintero, Del Campo, Lázaro y Soriano, 2006; Seligman, 2009; Pertegal *et al*. 2010) y que estén capacitados para vivir en armonía con su entorno (Morín 1999).

En esta línea, en el informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI para la UNESCO, Delors (1996) había señalado la necesidad de unas políticas gubernamentales que llevaran a los alumnos a desarrollar lo que ellos consideran aprendizajes básicos para favorecer la comunicación, el vínculo social y el desarrollo personal en esta “aldea planetaria”. La educación a lo largo de la vida, según este informe, se ha de basar en cuatro pilares:

- aprender a conocer, que también implicaría aprender a aprender para aprovechar las posibilidades que ofrece la educación;
- aprender a hacer, para no solo adquirir una cualificación profesional, sino además una competencia que capacite para hacer frente a diferentes situaciones;
- aprender a vivir juntos, desarrollando la comprensión del otro y

[1] Con el ánimo de facilitar el acceso a la información desde el documento digital, hemos tenido a bien aprovechar las ventajas de la tecnología y poner un enlace directo a la página web cuando se recojan datos de instituciones a través de internet.

- aprender a ser, para que florezca lo mejor y actuar con autonomía.

Estos cuatro aprendizajes básicos nos parecen de especial relevancia y por eso cuando hemos estudiado las características del coaching hemos buscado articularlas en torno a ellos. Esto nos permitirá entender el coaching como un modelo completo para favorecer la comunicación, el vínculo social y el desarrollo personal del que se nos habla más arriba en cuanto que promueve los cuatro tipos de aprendizaje.

En 1999, Morín, también para la UNESCO, escribió sobre los siete saberes básicos: el conocimiento, la pertinencia de este, la condición humana, la identidad terrenal, el enfrentamiento a la incertidumbre, la comprensión y cultura planetarias y la ética del género humano. Morín proponía reconsiderar la reorganización del conocimiento, derribando las barreras tradicionales entre las disciplinas, que se tomara al ser humano como un todo consigo mismo y con la especie y el planeta y, a su vez, también invitaba a reformular las políticas y programas educativos con la mirada puesta en el largo plazo.

En las dos últimas décadas ha habido una gran actividad para diseñar la nueva educación basándose en las competencias que cada país considera básicas según su propia idiosincrasia. Según Pérez (2009), estas competencias son muy lejanas a las competencias de carácter conductista pues tienen un carácter holístico, multidimensional e integrado y son sistemas abiertos de conducta humana integrados por múltiples elementos y factores que abarcan conocimientos, habilidades, actitudes, valores y emociones que están interviniendo en la definición del sentido de ese sistema.

En este trabajo se ha tenido a bien mirar a Estados Unidos donde la Asociación Nacional de Educadores (NEA) se embarcó en un movimiento llamado las "Competencias del Siglo XXI" del que lograron extraer, junto con otras, las cuatro que consideraron más importantes para la innovación y que, desde este trabajo, nos parecen de especial relevancia para desarrollar en el alumnado (NEA, 2002): el pensamiento crítico y reflexivo, la comunicación, la colaboración y la creatividad. Aunque no podemos enfocarnos en ellas individualmente, este tipo de competencias nos parecen indispensables para desarrollar el propio aprendizaje, sobre todo en lo relacionado a la necesidad de adaptación a los

nuevos tiempos; pero también, para ir más allá de la mera adaptación e introducir los cambios estructurarles necesarios para una sociedad más justa.

En España la inquietud por desarrollar las competencias se plasmaron en la LOE en las ocho competencias básicas, comunes y transversales a todas las áreas y asignaturas de la educación Primaria y ESO (MEC, 2006); que ahora se han reducido a siete con el *Real Decreto 126/2014.* Las competencias, según la nueva LOMCE, serían: Comunicación lingüística, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de iniciativa y espíritu emprendedor y, finalmente, conciencia y expresiones culturales. El objetivo de estas competencias es "establecer puentes entre las materias para una integración de los contenidos que sea significativa, es decir, que produzca conocimiento; dicho de otro modo, que permita interpretar crítica y constructivamente el mundo que nos rodea y la sociedad en que vivimos" (López J., 2006, p.3).

Esta definición de las competencias hace referencia a dos de los cuatro aprendizajes básicos que recomendaba Delors (1996) y que señalábamos más arriba, relacionados con el aprender a conocer y el aprender a hacer y, además, también incluirían una de las recomendaciones de Morín (1999) sobre la necesidad de volver a aprender de manera interdisciplinar. Sin embargo, los aprendizajes básicos también hablaban de la importancia del bienestar del alumnado y su felicidad dentro de los apartados relacionados con aprender a vivir juntos y aprender a ser. Aunque éstos podrían verse reflejados en la quinta competencia, no tienen asignatura propia por lo que no hay ninguna manera de desarrollarlos de manera formal.

Existen propuestas de programas promotores del desarrollo positivo adolescente para mejorar la convivencia y promover una relación sana con uno mismo y con los demás (López *et al*., 2006; Pertegal *et al*. 2010; Oliva et al 2010) y se aconseja que se incluyan de manera sistemática en las escuelas; pero, normalmente no se hace porque se está más preocupado por el rendimiento académico de los alumnos. No se tiene en cuenta el vínculo demostrado entre la educación social y emocional y la mejora en las habilidades sociales y

emocionales, en las actitudes, el comportamiento y los resultados académicos (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger, 2011).

Estos programas tienen que ver con el desarrollo de la autoestima y el autoconcepto y que los alumnos confíen en sus posibilidades y capacidades para lo que se proponen potenciar las capacidades de los adolescentes (López *et al*., 2006) de manera que éstos puedan alcanzar su propio bienestar y ayuden a colaborar con el bienestar de los demás.

Parece que a nivel institucional y a nivel teórico está muy claro qué tienen que aprender los alumnos, con respecto a sus competencias, a su contribución y a su bienestar y, sin embargo, todavía queda otro nivel donde estas ideas no han acabado de cuajar y es el nivel práctico del aula. Por un lado, se promueven las competencias y habilidades sociales y el manejo de destrezas de comunicación, matemática o de conocimiento del mundo para que los alumnos puedan resolver situaciones reales mientras que, en las aulas de las escuelas, pero también de la universidad, se siguen enseñando contenidos inconexos. Como dice Pozo (2013), en la escuela se enseñan contenidos del siglo XIX, con profesores del siglo XX y alumnos del siglo XXI.

Ante estas consideraciones, nos parece que el coaching podría ser una herramienta útil en cuanto a que en él, como método, convergen las dos perspectivas: la de los resultados y aprendizaje, por un lado, y, por el otro, la del bienestar. Más adelante en este trabajo analizaremos cómo este método promueve el bienestar, potenciando las capacidades de las personas, de manera previa y en paralelo a la consecución de cualquier objetivo material. Además, al igual que los programas promotores del desarrollo positivo, coaching gira en torno a unos objetivos básicos relacionados con la búsqueda de la confianza en uno mismo así como la responsabilidad necesaria para ser autónomos.

3.3 Rol del docente del siglo XXI

El docente de Secundaria del siglo XXI se encuentra ante unos retos para lo que nadie les preparó. Como hemos visto, las transformaciones socioeconómicas, los avances tecnológicos y las nuevas maneras de relacionarse con el conocimiento necesitan una transformación de igual relevancia en el ámbito educativo. Hace no tantos años, el profesor era una autoridad en su materia y

su único cometido era traspasar esos conocimientos a sus alumnos. Hoy en día el conocimiento está al alcance de todos y por la tanto la función del profesor de transmisor de conocimientos pierde todo su significado (Pozo, 2006). Sobre todo, porque el nuevo contexto socioeconómico demanda que los alumnos estén preparados para hacer frente a otro tipo de problemas.

En el plano de las investigaciones pedagógicas ha habido un gran avance a la hora de interpretar cómo debería ser la nueva función del docente basándose en teorías cognitivas pero, sobre todo, constructivistas sobre cómo aprende el alumno (Pozo 2013). Ambas comparten la importancia de la actividad mental del alumno en la realización de sus aprendizajes escolares. Piaget, el constructivista cognitivo por excelencia, desarrolló un modelo para explicar la génesis y evolución de las formas de organización del conocimiento, situándose sobre todo en el interior del alumno, rescatándolo como aprendiz activo y autónomo y defendiendo las metodologías didácticas por descubrimiento y el papel antiautoritario del profesor (Díaz y Hernández, 1998). A la teoría constructivista de Piaget, Vygostky le añadió el componente cultural porque para él el conocimiento se producía en contexto (Santrock, 2004) lo que en educación se traduciría en poner el énfasis en la función mediadora del profesor, el trabajo cooperativo y la enseñanza recíproca entre pares. Ausubel (Ausubel, Novak y Hanesian, 1976), por su parte, incorporó el concepto de aprendizaje significativo según el cual, la nueva información que recibe el alumno debe relacionarse de modo sustancial con lo que ya sabe, dependiendo también de la disposición de éste por aprender, así como de la naturaleza de los materiales o contenidos de aprendizaje. Gergen, desde el construccionismo, señala una perspectiva más al asegurar que el aprendizaje se da en las interacciones lingüísticas; para los construccionistas, lo importante es el contexto discursivo (Cubero, 2005).

Según estas teorías sobre cómo los alumnos construyen sus aprendizajes, en sociedad y dándole significado a la nueva información, la labor del profesor adquiere nuevos retos. Deja de ser transmisor de conocimientos para convertirse en facilitador y mediador de ese aprendizaje. Para desarrollar su labor y que la educación cumpla su función, ha de ayudar a los alumnos con la organización de la información, tendiendo puentes cognitivos y, sobre todo, promoviendo

habilidades de pensamiento y aprendizaje (Díaz y Hernández, 1998) de tal manera que el alumno adquiere el papel protagonista en el aula (Argos y Ezqerra, 2013).

Estás teorías están relacionadas con las recomendaciones que de hacía Delors (1996) sobre lo que deberían aprender los alumnos y, aunque numerosas investigaciones demuestran que, la mayoría de los profesores se adhieren a esta forma de pensar, a la hora de la verdad sus prácticas siguen estando centradas en el conocimiento y no, en los alumnos (Pozo, 2013). Así sus prácticas siguen siendo directivas, basadas en la transmisión de contenidos. Como resultado, el alumno no puede construir significados y su aprendizaje solo le sirve para superar un examen escolar en el que solo se pide la memorización temporal de contenidos. Sin embargo, no le ayuda a desarrollar las destrezas que necesitaría para utilizar sus aprendizajes en la solución de los problemas de la vida real.

Morín (1999) sugería que uno de los desafíos más difíciles tendría que ver con modificar nuestro pensamiento y nuestra mentalidad. Pozo (2013), catorce años más tarde, apunta que uno de los motivos por los que las nuevas teorías constructivistas de la educación no se han visto reflejadas en las aulas es porque no se ha dado el cambio de mentalidad necesario. En los profesores y también en los alumnos. En su mirada, sus creencias y sus expectativas. Según este autor, poner en marcha una enseñanza basada en el constructivismo significa trasferir buena parte de la responsabilidad y el control de una parte de lo que pasa en el aula a los propios alumnos. Eso supone no solo un cambio de mentalidad, sino también de identidad sobre su función y responsabilidad social (Pozo, 2013).

Otro de los motivos por los que los profesores siguen sin llevar estas nuevas concepciones a las aulas tiene que ver, en gran medida, con que “el comportamiento real, no solamente el deseado o declarado, se basa en decisiones instantáneas, no enteramente conscientes, basadas en hábitos y rutinas frecuentemente poco pensadas y planificadas” (Pérez, 2010b, p 22-23). Los profesores tienden a enseñar cómo les enseñaron a ellos, porque, en las aulas lo que realmente se enseña es una relación con el conocimiento, con cómo el profesor se acerca a él. En palabras de Bárcena y Melich (2000, p.177) “Lo

que en realidad, por tanto, un profesor enseña, no es un contenido, sino el modo, la forma en que él mismo se relaciona con un contenido, con su materia".

Según estas consideraciones, si queremos que los cambios lleguen de verdad a las aulas hay que hacerlo a través de la formación o desarrollo del profesorado que requiere un cambio radical, no un mero cambio cosmético "sino un cambio sustancial de la mirada, de la cultura y de las prácticas que se desarrollan actualmente". (Pérez, 2010c, p.53). Tanto en la formación del profesorado de Secundaria como en la formación continua de los docentes, sería imprescindible que las técnicas y estrategias que se utilizan en las aulas fueran también en consonancia con lo que hemos ido tratando: se trataría de substituir las clases magistrales, en las que se sigue pretendiendo que se produce enseñanza y aprendizaje, por una clases donde el profesor pasara a un segundo plano y se convirtiera en guía, en mediador entre la información y el alumno, tendiendo puentes de conocimiento y, sobre todo, promoviendo habilidades de pensamiento y aprendizaje, preferentemente en equipo, que luego suscitarán los futuros profesores en sus alumnos.

En definitiva, lo que es válido con la educación del alumno, con cómo aprenden y lo que necesitan aprender en esta era de la información y la incertidumbre es extrapolable a la formación del profesorado. Si los alumnos aprenden dándole significado a los nuevos conocimientos, a las nuevas ideas, a las nuevas teorías, los profesores, también aprenden así. Si lo que aprenden los alumnos es una relación con la materia: la pasión, la aceptación, la adaptación, el uso desde lo más personal… los profesores también construyen esa relación.

Como nos señala Jiménez (2012), las nuevas tendencias internacionales y nacionales en formación del profesorado que se muestran especialmente adecuadas para responder a su nuevo rol, corresponden a una epistemología constructivista. Son estrategias en las que prevalecen los procesos reflexivos y que además de desarrollar las capacidades educativas de los docentes, tienen en cuenta el desarrollo personal. Dentro de estas tendencias, encuadra al coaching.

Nosotros defendemos esta afirmación porque el objetivo principal de la metodología que propone el coaching es que las personas desarrollen su

máximo potencial, referido éste a sus aptitudes, talentos y capacidades y que tienen que ver tanto con su desarrollo profesional como con su desarrollo personal. Además cumple los requisitos que hemos ido desgranando en este apartado. Por un lado, en coaching se da esa cesión del protagonismo por parte del coach hacia el *coachee* [2] como constructor de su significado y la manera que propone es la reflexión individual y, a la vez, compartida, como diría Echeverría (2005), a través de una conversación. Lo que concuerda con las nuevas propuestas sobre el traspaso de la responsabilidad a los alumnos como protagonistas principales de su aprendizaje. En coaching se parte de una reflexión sobre lo que sentimos, cuáles son nuestros objetivos y para qué los perseguimos; es decir, de una toma de conciencia imprescindible para poder dejar a un lado las decisiones inconscientes o, como las llamaría Pozo (2006), el *currículo oculto*. Esta toma de conciencia es el requisito previo para cambiar el pensamiento y las creencias como paso fundamental a la incorporación de las nuevas teorías en la educación; algo que también es central en el método del coaching.

Como ya se señalaba más arriba, el cambio de mentalidad en educación, también requiere un cambio en la mentalidad de los alumnos (Pozo, 2013), que está directamente relacionado con el principio de responsabilidad del coaching. Por un lado, se hace necesario promover un cambio de las actitudes pasivas cediéndole al alumno las riendas de su aprendizaje y propiciando que sean ellos los que asuman esta responsabilidad consigo mismos. Mientras se les capacita para que, al mismo tiempo, sean conscientes de su compromiso con el entorno (Fernández, Rodríguez y Rodríguez, 2010).

Por último, igual que considerábamos esencial, por necesario, el bienestar del alumno; así mismo es básico promover el bienestar del docente. Desde coaching lo que se promueve es la búsqueda del bienestar desde un locus de control interno relacionado con la responsabilidad que mencionábamos más arriba y que desarrollaremos en el apartado de coaching. Por otro lado, es imprescindible que el docente se encuentre bien consigo mismo y crea en lo que hace porque eso

[2] El *coachee* es la persona que está el otro lado del coach, el protagonista de la relación que puede ser un cliente, un empleado o un alumno.

será lo que inspire a sus alumnos. Un profesor con una buena autoestima, con confianza en sí mismo, que se respeta y que comprende que de los errores se aprende podrá estimar a sus alumnos, confiar en ellos y respetarlos y esa conformará una de las mejores educaciones que los alumnos tendrán para desenvolverse en el mundo.

4 COACHING

El coaching es una metodología relativamente joven que sigue creciendo. Aunque en nuestro país hay muchas escuelas que se dedican a enseñarlo, no hay tantos documentos académicos que hablen de qué es en realidad coaching o las teorías en las que se sustenta. Desde que nació, coaching es un método eminentemente práctico y pensábamos que antes de proponerlo nos gustaría indagar en sus fundamentos teóricos. Para ello, nos hemos basado en el estudio de las obras de los principales autores del coaching que más se utilizan en España.

Por un lado hemos estudiado *El juego interior del tenis* de Tim Gallwey y *Coaching, el método para mejorar el rendimiento de las personas* de John Whitmore, que son las primeras obras de referencia de la escuela europea. Son obras para la práctica del coaching en la que se exponen los principios y algunas de las teorías en las que se sustenta.

Por otro lado, tenemos *Ontología del lenguaje* de Rafael Echeverría de la escuela chilena, una obra eminentemente filosófica de la que hemos podido extraer conceptos importantes para coaching en lo referente al papel del lenguaje. Normalmente, sus seguidores hablan de “coaching ontológico”.

Por último, la parte más centrada en resultados proviene de la escuela americana y, aunque no hemos estudiado a ningún autor en concreto, nos hemos fijado en la definición de coaching y las competencias que postula la Federación Internacional de Coaching (ICF) como el organismo que creó uno de los fundadores de esta escuela, Thomas Leonard.

4.1 ORÍGENES DEL COACHING Y TIPOLOGÍA

En coaching empresarial hay varias escuelas que surgen de manera más o menos paralela y cada una de ellas se atribuye la autoría del método por lo que es muy difícil determinar cuál es el verdadero origen. Ravier (2005, citado en Baraona 2013) distingue tres tipos de coaching según el lugar donde se ponga el acento a la hora de aplicar el método: por un lado, tenemos un Coaching Humanista, influido por la psicología humanista, desarrollado por Gallwey y Whitmore; un Coaching Filosófico o Coaching Ontológico, basado en la ontología del lenguaje cuyos principales exponentes son Echeverría y Olalla y, por último, un Coaching Práctico basado en la efectividad y la utilidad, del que algunos de sus exponentes son Leonard y Goldsmith. Estos tres tipos de coaching corresponden con tres escuelas diferenciadas: la escuela europea, la escuela chilena y la escuela norteamericana respectivamente (Ortiz, 2010).

Para elaborar este trabajo sobre coaching hemos tomado como eje la escuela europea en primer lugar y en Tim Gallwey como el autor de referencia del coaching deportivo por ser quien empezó a utilizar el coaching en deporte como nuevo método de enseñanza-aprendizaje.

Gallwey publicó *El Juego interior del tenis*, dedicado al aspecto mental del deporte a principios de los 70. En aquella época aunque fue considerado como un revolucionario por muchos y como un loco por otros (Gallwey, 2009) comenzaba a surgir en psicología un movimiento más humanista y que sugería que, más que recipientes vacíos que hay que llenar, somos como una bellota que contiene en su interior todo el potencial para convertirse en un majestuoso roble (Whitmore, 2003).

Esta corriente caló también en Whitmore que se trasladó a Estados Unidos a estudiar con Gallwey (Whitmore, 2003), desarrollando más adelante, el juego interior de otros deportes como el golf o el esquí para, finalmente, centrarse en este aspecto mental en el contexto de la empresa. Posteriormente todo este conocimiento desembocó en el coaching como desarrollo del liderazgo con la aspiración de sustituir los tradicionales métodos autocráticos de dirección.

Para Gallwey (2009), influido también por las filosofías orientales, el objetivo de la nueva metodología consistía, principalmente, en aprender a no estorbarse a

uno mismo y dejar que surgiera todo el potencial que llevamos dentro. Para él, hay un juego exterior que se juega contra un adversario externo para superar obstáculos externos y alcanzar una meta externa y, en paralelo, hay otro juego interior llevándose a cabo dentro de la mente del jugador y que se juega contra diferentes obstáculos internos como el miedo, los juicios, la duda, la falta de confianza…. Para lograr ganar este juego interno, considera que hay que perseguir una observación atenta, sin juicios y sin esfuerzos, de tal forma que la mejora ocurra de manera natural. Gallwey (2009) defiende que hay un proceso de aprendizaje natural que opera en toda las personas y que, cuanto menos se interfiriera en ese aprendizaje, mejor es el resultado. En conjunto, lo que se desprende de su libro es un nuevo modelo de enseñanza y aprendizaje basado en la confianza, en mostrar en lugar instruir y en dejar hacer por parte del profesor, lo que concuerda con las teorías constructivistas que señalábamos en el apartado anterior.

Por otro lado, también hemos querido incluir en este trabajo los postulados del coaching ontológico de la escuela chilena de Rafael Echeverría basados en su obra *Ontología del Lenguaje*, publicada en primera vez en 1994 por sus postulados sobre la capacidad creadora del lenguaje que nos ayudan a explicar la importancia que en coaching se le da al lenguaje. Como resultado también de las nuevas corrientes de pensamiento en psicología y, gracias al aporte de nuevos enfoques científicos como la física cuántica, la biología del conocimiento de Humberto Maturana y Francisco Varela, ciertas corrientes filosóficas relacionadas con el existencialismo de Nietzsche o la lingüística de Austin surge el coaching ontológico con Echeverría como su máximo exponente. Uno de los principios que caracterizan al coaching ontológico tiene que ver con su concepción del lenguaje (Echeverría, 2005) que no sólo describe la realidad, sino que la genera. Surge así una nueva visión del ser humano como creador de la realidad a través de sus interpretaciones: la transformación se persigue mediante la toma de conciencia, el desarrollo y la mejora de la forma en la que se está interpretando el mundo.

Otro posible fundador fue Thomas Leonard, de la escuela norteamericana, quién creo la “Coach University” en 1992, la Federación Internacional de Coaching

(ICF) en 1994, escribió sobre coaching y creó programas de desarrollo personal, entre otras muchas actividades, hasta su muerte en 2003. Para él, “las personas que solicitan un coach están perfectamente ajustadas emocionalmente, tienen familias felices y pueden ser incluso trabajadores de éxito. No necesitan terapeutas ni psiquiatras. Lo que les hace falta es una suerte de alter ego objetivo que escuche lo que le cuenten, ayude a ordenar las prioridades y actúe como un buen guía en las elecciones que se escojan” (Ortiz, 2010). Esta escuela también tiene su influencia en España, especialmente, a través de las competencias de coaching de la ICF sobre las que evalúa la calidad de un coach, ya que son muchas las escuelas que se adhieren a este programa como símbolo de calidad.

4.2 ¿QUÉ ES COACHING?

Igual que parece difícil encontrar un solo origen del coaching también resulta imposible dar una sola definición. Coaching es algo más amplio que un método o un proceso. Según Whitmore (2003, p.30) “es una forma de gestión, un modo de tratar a la gente, una forma de pensar y un modo de ser. Ojala llegue pronto el día en que el término coaching se haya desvanecido por completo de nuestro vocabulario y se convierta en la forma en la que nos relacionamos mutuamente en el trabajo y en cualquier otra parte”. Para él, si intentas utilizarlo como sólo una herramienta, te estarás perdiendo la mayor parte de sus beneficios (Renton, 2009).

¿A qué se refiere Whitmore con que coaching es más que un método? A lo largo de su libro, Whitmore, nos habla de unos principios fundamentales que constituyen la naturaleza del coaching y son, principalmente, la toma de conciencia y la responsabilidad; pero también la confianza en uno mismo, ya que “la autoestima es fundamental para la manifestación del potencial y el desempeño” (Whitmore, 2003, p.29). Además, establece cómo debe ser la relación entre el coach y el cliente en función de los principios de mínima intervención que postulaba Gallwey.

Echeverría (2005) tampoco ve el coaching ontológico como una simple técnica, sino, más bien como una manera de crear una nueva cultura, a través de una conversación, con uno mismo y con los demás, de manera que se cuestionen

los modelos tradicionales de percibir e interpretar. El objetivo del coaching para él es concebir los cambios con más creatividad, protagonismo y proactividad. Parece que aquí él también se está refiriendo a esta toma de conciencia y la responsabilidad; pero, además, poniendo el énfasis en el lenguaje como generador de competencias emocionales (Echeverría, 2005).

Según estas consideraciones, creemos que sería interesante distinguir, por un lado, el coaching como un conjunto de principios y, por otro, el coaching como un método, que puede ser más o menos estructurado (Whitmore, 2003), pero que necesita apoyarse en los principios para que no pierda gran parte de su significado. Desde este trabajo distinguimos:

- Coaching como una serie de principios que rigen las relaciones, con uno mismo y con los demás y, también, la interpretación que hacemos de la vida o de los objetivos que perseguimos.
- Coaching como un método en el que un experto coach, formado en los principios del coaching, ayuda a otras personas a lograr sus objetivos apoyándose en estos mismos principios.

4.3 Principios de Coaching: Aprender a ser y aprender a vivir

Formar en coaching consiste en formar a los profesionales del deporte, de la empresa, a personas que más adelante quieren trabajar como coach, o a profesionales de la educación, como veremos en este estudio, en algo más que un método: se trata de una nueva forma de entender la vida, cómo la gestionamos, cómo aprendemos y cómo nos relacionamos. Se trataría de aprender a ser y aprender a vivir que nos recomendaba Delors (1996). Así, la formación en coaching consistiría, en una primera instancia, en ver cuáles son los principios sobre los que se fundamenta el éxito de las relaciones con uno mismo y con los demás.

En este trabajo vamos a centrarnos en: la confianza, la responsabilidad, la toma de conciencia, el máximo potencial así como en la importancia del lenguaje y la acción. Los principios de coaching son su característica más cercana a otras ramas de pensamiento provenientes de la psicología humanista de Maslow, la transpersonal de Assagioli y Frankl o la inteligencia emocional de Goleman

(Whitmore, 2003), de la filosofía oriental de Prem Rawat (Gallwey, 2009), de la filosofía de Sócrates (Whitmore, 2003), de Nietzsche o Heidegger (Echeverría, 2005) y de la biología de Ernst Mayr o Maturana (Echeverría, 2005). Por nuestra parte, también hemos encontrado similitudes con el perspectivismo de Ortega y Gasset, el constructivismo de Vygotsky o, más aún, con el construccionismo de Gergen.

Creemos que actualmente la retroalimentación entre las diferentes fuentes de pensamiento es constante debido a las características de rápida circulación, fácil accesibilidad e inevitable permeabilidad e interdisciplinariedad del conocimiento de este siglo. Así como entre las distintas corrientes de coaching. Como hemos visto, coaching hace referencia a unas metas externas, pero también a un "juego interior" (Gallwey, 2009) relacionado con la "psique" humana, implícita tanto en las relaciones con uno mismo, en las relaciones con los demás, como con la consecución de objetivos externos. No obstante, en este trabajo no hemos entrado en las similitudes entre coaching y psicología para centrarnos en los paralelismos entre lo que se está reclamando en Educación Secundaria y lo que coaching puede aportar en este ámbito.

4.3.1 La toma de conciencia

"Sólo soy capaz de controlar aquello de lo que soy consciente. Aquello de lo que no soy consciente me controla a mí. La conciencia me capacita".

(John Whitmore, 2003, p.44)

La toma de conciencia es uno de los pilares del coaching y se refiere, en primer lugar, a la atención concentrada, y libre de juicios, de dos aspectos fundamentales que se conocen como *juego exterior* y *juego interior* (Gallwey, 2009). Con el juego exterior nos referimos a las situaciones de las que se parte, a las metas que uno quiere conseguir, a las cosas que está haciendo para lograrlas, a las acciones. Con el juego interior, nos referimos a tomar conciencia de nuestras emociones, nuestros pensamientos, nuestras creencias, nuestros valores…

En el deporte, Gallwey (2009) recomendaba la atención concentrada en algún objeto externo o en el propio cuerpo para no interferir en lo que estaba

sucediendo y permitir que surgiera el aprendizaje natural. Sucede lo mismo en cuanto a las emociones, muchas veces, con la sola toma de conciencia de lo que se está sintiendo, éstas se autocorrigen (Goleman, 2011).

Esta atención sin juicios como método de autocorrección bebe de la filosofía oriental y de las técnicas de meditación basadas en la atención plena (*mindfulness*) que llegaron a occidente también en los años 70 en paralelo al surgimiento de las nuevas corrientes de pensamiento. Es habitual que desde el coaching se recomiende esta técnica como herramienta para entrenar la atención (Collard & Walsh, 2008; Passmore & Marianetti, 2007).

En segundo lugar, la toma de conciencia está relacionada con la reflexión. Ser conscientes de lo que sentimos, experimentamos, pensamos y somos, lo que nos mueve y lo que nos limita es el paso previo para avanzar hacia donde queremos llegar y aquí es donde las teorías sobre cómo construimos la realidad a través del lenguaje de autores como Echeverría (2005) o la filosofía constructivista de Maturana (1996) cobran especial relevancia.

Tengamos en cuenta que esta necesidad de toma de conciencia y la reflexión son considerados como un requisito imprescindible para el cambio de mentalidad necesario en educación (Pozo, 2006) que tiene que ver con la necesidad de "repensarse" la actividad docente de la que nos habla Pozo (2013) tanto en lo referente a su papel con el alumno, como en su relación con el conocimiento (Pérez, 2010b). Pero además, "los docentes han de ser conscientes de las acciones que despliegan y de las consecuencias que éstas tienen en los alumnos en las dinámicas del aula" (Argos y Esquerra, 2013, p.13).

4.3.2 La importancia del lenguaje

Cuando hablamos de la importancia del lenguaje hacemos referencia a una toma de conciencia de lo que decimos a los demás y lo que nos decimos a nosotros mismos. Como dice Echeverría (2005) "el lenguaje no es inocente" (p.27). El lenguaje tiene una función descriptiva pero, sobre todo tiene una función generativa debido a que el lenguaje no es pasivo, sino que es activo. El lenguaje es acción que genera permanentemente nuevas realidades. "Nosotros, los seres humanos, vivimos en mundos lingüísticos y nuestra realidad es una realidad

lingüística. Creamos el mundo con nuestras distinciones lingüísticas, con nuestras interpretaciones y relatos y con la capacidad que nos proporciona el lenguaje para coordinar acciones con otros" (Echeverría, 2005, p. 60). Estas ideas concuerdan con el construccionismo de Gergen (Cubero, 2005) que también considera al lenguaje acción.

Normalmente somos conscientes de la capacidad generativa de nuestro lenguaje externo porque es más fácil ver las consecuencias. No obstante, no somos tan conscientes de las consecuencias de nuestro lenguaje interno, con el que también modelamos nuestra identidad y el mundo en que vivimos (Echeverría, 2005).

Especial énfasis nos gustaría poner en la reflexión sobre los juicios como actos puramente lingüísticos con los que creamos una realidad que solo existe en el lenguaje (Echeverría, 2005). Gallwey (2009) estaba de acuerdo con estos postulados: "la mente comienza juzgando un hecho aislado, luego juzga un grupo de hechos, después se identifica con ese grupo y, finalmente, se juzga a sí misma. Lo que suele ocurrir con estos juicios es que terminan convirtiéndose en realidades" (Gallwey, 2009, p.46). Lo que Gallwey propone es evitar los juicios mediante la atención plena en lo que se está haciendo para lograr que surja el verdadero potencial; mientras que para Echeverría, lo más importante es ser conscientes de su capacidad generativa y aprovechar las posibilidades para crear la realidad que nosotros queramos.

Echeverría piensa "que nunca podemos decir cómo son las cosas realmente: sólo podemos decir cómo «nosotros» las interpretamos o consideramos. (Echeverría, 2005, p. 25). Esta concepción de la realidad, se parece a doctrinas filosóficas como el perspectivismo creado por Leibniz y desarrollado por Nietzsche y que también defiende Ortega y Gasset, según las cuales no hay una sola forma de ver el mundo. Esto significa que hay muchos esquemas conceptuales o perspectivas posibles que invalidan cualquier juicio de verdad, lo que implica que no hay forma de ver el mundo que pueda ser considerada verdadera. Por otro lado, esta posibilidad de que uno pueda reflexionar y descubrir que hay un espacio de plasticidad enorme supone una gran liberación para el ser humano (Maturana, 1996).

Otro de los aspectos del lenguaje muy importante que se trabaja en coaching tiene que ver con la toma de conciencia de lo que son nuestras creencias, acorde a las cuales vivimos. Nuestras creencias tienen que ver con nuestra concepción del mundo y nuestra identidad, que han sido creados de manera lingüística; por nosotros mismos o por otros. “Uno comienza creyendo que no es un buen jugador de tenis y luego interpreta ese papel, sin permitirse nunca mostrar sino un atisbo de su verdadera capacidad” (Gallwey, 2009, p 85). Estas creencias, podrían ponerse en relación con las teorías implícitas (Pozo, 2006) que son las que en educación hay que observar y replanterarse, siguiendo al autor; así como tener en cuenta cuáles son las creencias de los alumnos para poder ayudarles a superarlas.

Éste es uno los pilares en los que se sustenta el logro de objetivos y hace referencia a una reflexión sobre las creencias que nos impulsan hacia el logro de nuestros objetivos y, también, sobre las que nos limitan. Las que nos impulsan son nuestros recursos y con respecto a las que nos limitan, es importante reflexionar sobre las diferentes perspectivas y, aprovechando nuestra capacidad creativa y generadora, aceptar la versión positiva. Según Pozo (2006) el cambio de mentalidad en educación necesita un cambio de las creencias y en coaching se trabaja directamente con ellas.

Estas concepciones están estrechamente relacionadas con la motivación personal y la inteligencia emocional. Goleman (2011) está de acuerdo con las dos perspectivas en lo relativo a la gestión de las emociones: por un lado, algunas veces solo es necesario observarlas atentamente y sin juicio para que desaparezcan; y, otras veces, podemos ser conscientes de cómo las construimos y las alimentamos con nuestros pensamientos, de manera que si aprendemos a trabajar con estos, estaremos gestionando aquellas.

Hemos hablado de cómo nuestros pensamientos crean nuestra realidad; pero también podríamos estudiar cómo crean la realidad de los demás. Whitmore (2003, p.25) desde el punto de vista de la dirección y el liderazgo, defiende que “nuestras creencias sobre los demás influyen directamente en su desempeño” y nos muestra el clásico ejemplo de educación relacionado con experimento de Rosenthal y Jacobson (1968) sobre cómo las expectativas de los profesores

tienen un efecto en el resultado de los alumnos, lo que viene a demostrar el poder de los mensajes que se le transmiten a los estudiantes. Por eso desde coaching se insta a ser conscientes de las palabas que se utilizan para hablar con uno mismo y a ser cuidadoso con las palabras que se utilizan con los demás. Pero no sólo las palabras sino también los contenidos mentales, en general, tienen un poder motivador y regulador de las conductas: "una concepción del mundo y del ser humano, unos valores y una moral, en los que el bienestar propio y ajeno sean considerados como posibles y deseables, actuará como un factor favorecedor de tales conductas" (López *et al*. 2006).

Hemos querido hacer hincapié en este enfoque del lenguaje porque en educación se considera una de las "claves fundamentales para explicar y tratar de mejorar la enseñanza y el aprendizaje" (Coll, 2001, p. 387); desde una visión cognitivo constructivista, se considera al lenguaje como uno de los elementos capaces de activar los procesos psicológicos relacionados con el aprendizaje. Además, según defiende el construccionismo social de Gergen (1995, citado en Cubero, 2005), el conocimiento tiene como punto de partida el lenguaje a través de las interacciones. El aporte del coaching en esta área se centraría en la toma de conciencia de esta importancia. Cuando se habla de un cambio necesario en la mentalidad del profesor y el alumno (Pozo, 2006) sobre sus papeles, también, creemos nosotros ha de hacer referencia al cambio en las reglas básicas del discurso educacional donde el protagonismo lingüístico de las interacciones dentro del aula debería pasar del profesor al alumno.

4.3.3 Responsabilidad

"Desarrollar la conciencia y la responsabilidad es la esencia del buen coaching"

(John Whitmore, 2003, p.43)

El segundo principio en el que se sustenta el coaching, y que se desprende de las anteriores consideraciones, tiene que ver con la responsabilidad: si yo creo la realidad a través del lenguaje, yo soy responsable de esta realidad. Esta concepción también se basa en los postulados existencialistas como la libertad y la responsabilidad del ser humano como creador del significado de su vida. Es la libertad la que convierte al individuo en un ser responsable de sus actos.

Dentro de esta corriente se incluyen a pensadores como Heidegger o Nietzsche a los que Echeverría hace constantes referencias.

Para Whitmore (2003) la responsabilidad es “crucial para el alto desempeño” (p. 47) porque cuando aceptamos la responsabilidad de nuestros pensamientos y acciones, nuestro compromiso con ellos aumenta y mejora nuestro trabajo. Esta responsabilidad está relaciona con promover la conciencia de que uno es capaz de influir en su vida y en sus relaciones lo cual repercute directamente en su bienestar por eso también es un aspecto que se considera en los programas que persiguen la promoción positiva de los adolescentes (López *et al*., 2006)

Esta responsabilidad que defiende el coaching como elemento clave, también se reconoce en educación: la responsabilidad que tiene que asumir el alumno con su aprendizaje (Pozo, 2013) y con su entorno (Morín, 1999; Fernández, Rodríguez y Rodríguez, 2010), la responsabilidad social del profesor (Pozo, 2013) y la responsabilidad de las organizaciones (Santos, 2010). Como dice Santos (2010, p.181), la responsabilidad afecta a todos los integrantes del proceso educativo: “No es indiferente hacer las cosas de una forma y otra. Hay consecuencias para la vida de los individuos y para el desarrollo de la sociedad”.

4.3.4 La acción

La acción es el tercer principio en el que se sustenta el coaching, el que le confiere su personalidad diferenciada de, por ejemplo, una terapia, y el que le dota de su aspecto más pragmático: la consecución de objetivos. En realidad, su gran éxito en la empresa tiene que ver con esta máxima. En cualquier proceso de coaching, la acción se discute en una primera fase y tiene que ver con el diseño de un objetivo pragmático; finalmente, reaparece en la fase final del proceso de coaching con el fin de convertir toda la discusión en un resultado, mediante la reflexión sobre las posibilidades y el compromiso con la acción.

Para nosotros, la acción es sinónimo de cambio y eso sería lo que se podría conseguir en educación con la introducción de esta técnica. Primero una reflexión para ver dónde estamos y dónde queremos llegar, para establecer qué necesitamos, qué pensamos y cuáles son nuestras emociones al respecto para luego introducir un cómo lo hacemos y, lo que es más, un cuándo y un compromiso.

Por otro lado, la acción, tiene que ver con la búsqueda de un objetivo. El coaching de carácter más neoliberal, como es el americano, puede poner el acento en la consecución de ese objetivo; interpretado éste como resultados. Sin embargo, desde el punto de vista del coaching más humanista, más que fijarnos en los resultados, se busca fomentar el potencial de las personas (Whitmore, 2003), que, desde educación, podríamos interpretar como aprendizaje para toda la vida.

4.4 OBJETIVOS DEL COACHING

"El propósito esencial de toda interacción de coaching es desarrollar la confianza del entrenado en sí mismo".

(John Whitmore, 2003, p. 30)

Aunque el fin último del proceso coaching es el logro de un objetivo o una meta bien definida, hay otros objetivos que se desarrollan en paralelo en cualquier formación o cualquier proceso y que tienen que ver con liberar el máximo potencial y generar autoconfianza. Para Whitmore (2003), es imprescindible pensar en las personas en términos de potencial y no, de resultados. Por este motivo, en la formación en coaching hay que trabajar sobre el potencial individual y la autoconfianza de cada uno, especialmente, porque antes de liberar el potencial de los demás y confiar en los demás, es imprescindible confiar en uno mismo y en su propio potencial.

4.4.1 El máximo potencial

"No me cabe la menor duda de que la mayoría de las personas viven, sea física, intelectual o moralmente, en un círculo muy restringido de la potencialidad de su ser".

William James (Citado en Masllow, 1991b, p.4)

El concepto de máximo potencial tiene que ver con lo que decía Whitmore (2003) sobre la potencialidad de la bellota para convertirse en roble o como con el ejemplo de Gallwey de que "en la semilla se halla todo el potencial de la rosa. (Gallwey 2009, p. 49). Esta concepción del máximo potencial también está relacionado con lo que veíamos más arriba sobre el poder creador del lenguaje. Así, liberar todo nuestro potencial está relacionado con eliminar las barreras que

impiden que surja. Para ello hay que tomar conciencia de la capacidad de nuestra mente para poner los límites, las dudas, los miedos, con todos los argumentos necesarios, (Goleman, 2011) y cómo se puede invertir este proceso. Según Whitmore, ayudar a las personas a liberarse de sus miedos, sobre todo del miedo al fracaso, puede liberar el potencial ilimitado que la mayoría de los individuos poseen (Renton, 2009). Esto en educación tendría que ver con, primero, liberar ese potencial del docente relacionado con su capacidad creativa. No se trata tanto de decirle al docente cómo tienen que ser los cambios, sino que sea él el que vea la necesidad y que sea él el que los lidere. Porque el máximo potencial de las personas no surge cuando se les dice qué tienen que hacer sino cuando ellos se saben y se sienten los líderes de ese cambio (Whitmore, 2003).

4.4.2 Confianza en uno mismo.

La confianza en uno mismo está íntimamente relacionada con la creencia en que el máximo potencial ya está en nuestro interior. Una de las máximas del coaching es que el ser humano es creativo, tiene los recursos y la capacidad de conseguir lo que se proponga… si se lo cree. Para ello es imprescindible que los procesos de coaching den como resultado el éxito. “Un coaching que no dé como resultado el éxito –incluyendo el reconocimiento del mismo por parte de la persona- solo ocasionará una reducción en el nivel de autoestima y minará el primer objetivo del coaching” (Whitmore, 2003, p.30). Para desarrollar la autoestima en los demás, además de acumular éxitos es necesario saber que, por un lado, se deben a su propio esfuerzo y, por otro, que otras personas creen en ellos. Igual que la confianza está relacionada con la creencia de que el máximo potencial está en nuestro interior, la autoestima es fundamental para la manifestación de este potencial.

Esta necesidad de fomentar la confianza en uno mismo que se defiende desde el coaching hace que encaje con los programas promotores de bienestar (López *et al*., 2006; Pertegal *et al*. 2010; Oliva *et al.* 2010). La confianza en uno mismo también está relacionada con la autoestima que facilita el hecho de que las personas se sientan capaces y competentes en la relaciones; la autoeficacia

social, entendida como sentirse capaz de llevar a cabo conductas que promuevan el bienestar y, el lugar de control interno, del que ya hablamos en la responsabilidad, relacionado con saberse capaz de influir en los demás (López *et a*l. 2006). La OMS (OMS, 2014b) coincide con su importancia para prevenir los problemas de salud adolescente.

4.5 METODOLOGÍA Y PROCESO: APRENDER A CONOCER Y APRENDER A HACER

4.5.1 La metodología coaching

La metodología coaching es la que se utiliza en los procesos de coaching para lograr los objetivos propuestos y es la misma que se utiliza en la formación y que es extrapolable a cualquier formación porque a nuestro juicio, va en consonancia con las nuevas teorías pedagógicas de epistemología constructivista sobre enseñanza y aprendizaje. En primer lugar, se trata de un método que no considera a los seres humanos como receptores pasivos de aprendizajes sino como constructores activos de sus propios sistemas de significado y, además, de su propia realidad y experiencias.

El coaching como método, se utiliza tanto en los procesos individuales o de equipos como en la formación con la noción clara de la libertad y responsabilidad individual con respecto al aprendizaje por lo que en la relación se cede el protagonismo al cliente o alumno. Significa algo más que la persona sea tratada de igual a igual; se la trata con respeto y con confianza en sus posibilidades. Para ello se “requiere descargarse del deseo de controlarlos o de mantener sus creencias en nuestras aptitudes superiores” (Whitmore, 2003, p. 29). Aceptar este método de trabajo conllevaría el cambio de mentalidad necesario que tanto Morín (1999) como Pozo (2013) sugerían y que aún no ha llegado a las escuelas, pero que tampoco está afianzado ni en el deporte ni en la empresa.

Relacionado con nuestra manera de construir está la manera de aprender y, por tanto, de enseñar. La enseñanza, para Gallwey (2009, p. 99) consistiría en dar una muestra de lo que hay que hacer: “la idea no es darte todas las instrucciones que puedas llegar a necesitar, sino una muestra lo suficientemente grande para que puedas comprender la mejor forma de usar cualquier técnica y que la instrucción sea un medio que te lleve a descubrir tu mejor repertorio” Esto es lo

que suele hacerse en la formación en coaching. Durante la formación, las ideas y los principios se presentan, generalmente, preguntando a los alumnos para ver de dónde parten y a continuación, se vierte una idea para reflexionar sobre ella y, generalmente, luego se utilizan herramientas para profundizar más en ella y experimentarla: “no hay nada que pueda sustituir al aprendizaje mediante la experiencia”. (Gallwey, 2009, p. 95). Esto concuerda con investigaciones realizadas por la psicología cognitiva que han mostrado, en el funcionamiento cognitivo habitual, la supremacía de lo práctico sobre lo teórico. La mayor parte de nuestros aprendizajes tienen lugar de forma implícita, no consciente, como consecuencia de la exposición repetida a situaciones de aprendizaje, culturalmente organizadas que hacen posible la adquisición de representaciones implícitas o intuitivas estables (Atkinson 2000 citado en Pozo, 2006).

En los procesos de coaching, como veremos más adelante, la intervención que hace el coach es mínima porque aquí no tiene nada que enseñar; solo ayudar a ver. La técnica más utilizada en coaching son las preguntas abiertas y es lo que se conoce como la “mayéutica” proveniente del griego que significa dar a luz. Esta técnica, consistente en hacer preguntas a una persona para hacer que llegue al conocimiento, se convirtió en la práctica habitual del coaching (Whitmore, 2003). También se utilizan otras técnicas y herramientas, sobre todo en formación; aunque también en los procesos, especialmente de equipos, como los mapas mentales, la rueda de la vida, las visualizaciones, los *rol play*, las metáforas etc., de las que no vamos a hablar en este trabajo y cuya finalidad es elevar la conciencia de las personas a través de unas nuevas experiencias, vivencias o diferentes perspectivas a la vez que se genera responsabilidad y acción. Creemos que, en educación, el trabajo principal de un docente consistiría en desarrollar herramientas para que los alumnos pudieran darle significado a los aprendizajes a través de la experiencia.

En resumen, podríamos decir que el objetivo principal del profesional que utiliza la metodología coaching es acompañar en un proceso, generar conciencia y responsabilidad; sin perder de visa la confianza en uno mismo y la liberación de potencial, con la finalidad de que se alcancen unos objetivos.

4.5.2 El proceso de coaching

La metodología más estructurada tendría como resultado un proceso; de hecho, la Asociación Española de Coaching (ASESCO), define el coaching profesional como "un proceso de entrenamiento personalizado y confidencial mediante un gran conjunto de herramientas que ayudan a cubrir el vacío existente entre donde una persona está ahora y donde se desea estar".

También la Federación Internacional de Coaching la asociación más grande de coaches[3] a nivel internacional, en su página web (ICF) define: "El coaching profesional consiste en una relación profesional continuada que ayuda a obtener resultados extraordinarios en la vida, profesión, empresa o negocios de las personas. Mediante el proceso de coaching, el cliente profundiza en su conocimiento, aumenta su rendimiento y mejora su calidad de vida".

El proceso de coaching dura unos meses y está compuesto por sesiones, de entre treinta minutos y una hora, que se repiten en el tiempo, con una frecuencia media de una sesión cada dos semanas; aunque varían según cada circunstancia. El proceso tiene una meta final y, en cada sesión, se reflexiona sobre aspectos que conduzcan a esa meta final.

La ICF también en su página web explica qué se hace en cada sesión:

"En cada sesión, el cliente elige el tema de conversación mientras el coach escucha y contribuye con observaciones y preguntas. Este método interactivo crea transparencia y motiva al cliente para actuar. El coaching acelera el avance de los objetivos del cliente, al proporcionar mayor enfoque y conciencia de sus posibilidades de elección. El coaching toma como punto de partida la situación actual del cliente y se centra en lo que éste esté dispuesto a hacer para llegar a donde le gustaría estar en el futuro, siendo conscientes de que todo resultado depende de las intenciones, elecciones y acciones del cliente, respaldadas por el esfuerzo del coach y la aplicación del método de coaching".

La estructura de la sesión suele seguir el modelo G.R.O.W (desarrollo en inglés) creado por Graham Alexander y ampliamente difundido por Whitmore, que también se puede seguir como modelo en una sesión de coaching grupal o

[3] Coaches es el plural de Coach.

cuando se quiera implementar cualquier nueva acción en una empresa o, por qué no, en una institución educativa. Las etapas y las preguntas base son:

G. de Meta (goal en inglés) – Se establece la meta tanto del proceso, como de la sesión. La meta tiene unas características específicas: ser concretas, han de ser los suficientemente accesibles para que se puedan alcanzar; pero lo suficientemente desafiantes para que supongan un avance. El hecho de que la meta sea a la vez desafiante conlleva, además, una satisfacción con uno mismo, que va más allá de la consecución de la propia meta y que tiene que ver con el desarrollo del máximo potencial individual. Las preguntas son variantes de: ¿Qué es lo que quiere?

R. de Realidad – Se reflexiona sobre la realidad. Que tiene que ver tanto con explorar la situación externa como las condiciones internas. En la fase de Realidad el objetivo es ”tener una idea clara y precisa de la situación actual” (Whitmore, 2003, p.79), de la manera más objetiva posible, que tendría que ver, por un lado, con lo que hablábamos más arriba de describir sin juicios y, por otro lado, de reflexionar sobre la situación mental, las creencias, los miedos, las dudas, la falta de confianza, etc. las preguntas aquí obligan a pensar, examinar, mirar y sentir y siempre acaban con descubrimiento. Lo que se necesita saber tiene que ver con la pregunta: ¿Qué es lo que está ocurriendo?

O. de Opciones – Se contemplan las opciones relacionadas con los recursos, las estrategias, las posibilidades y los cursos de acción. En la fase de las Opciones no se trata de “encontrar la respuesta correcta, sino de hacer una lista de tantos cursos de acción como sea posible […] El proceso de estimulación del cerebro para identificar las opciones es tan importante como la lista de los cursos de acción porque eso hace fluir la creatividad” (Whitmore, 2003, p. 91); se trata de investigar sobre los recursos y las opciones para lograr los objetivos; luego, en la fase final, se elegirá cuál es la que mejor sirve al objetivo en un momento determinado o con cuál quiere o puede comprometerse y también de reflexionar sobre los obstáculos con los que nos podemos encontrar. Aquí las opciones se descubren a través de: ¿Qué podría hacer al respecto?

W. para la Acción – En esta etapa se diseña lo que se va a hacer, el qué (what en inglés) y el cuándo (when). La w (will) también hace referencia al compromiso

por parte del cliente para hacer lo que se ha comprometido. Esta última fase, junto con la acción y el compromiso de la etapa final, conforman uno de los aspectos más pragmáticos del coaching. La pregunta base sería: ¿Qué hará?

El proceso de coaching continúa aún después de las sesiones y sigue generando descubrimiento cuando ya no está el coach. En la siguiente sesión el cliente plantea la nueva cuestión que quiere tratar con su coach que le ayudará a conseguir el objetivo final. Esta continuidad es muy importante y sería un aspecto a considerar en cualquier proyecto de formación del profesorado para que se produzca un seguimiento y se cree el espacio donde el nuevo aprendizaje pueda cobrar forma y adquiera significados duraderos. En un estudio sobre los distintos tipos de coaching en educación (Cornett y Knight, 2008), en el análisis sobre el impacto sobre las practicas docentes, concluye que "el desarrollo profesional basado en una sesión, sin el seguimiento posterior que propone el coaching, no conduce a una aplicación generalizada" (p.209).

4.6 La relación de coaching: Aprender a vivir juntos

No podíamos dejar de ver en este trabajo las relaciones desde el punto de vista del coaching que se desprenden de los principios básicos y postulados que hemos ido viendo a lo largo de este trabajo y qué describen el papel del coach.

En primer lugar, las relaciones de coaching se basan en la confianza en las capacidades del otro. Gallwey nos habla de las relaciones desde el punto de vista del profesor y el alumno y el aprendizaje. Para él, el aprendizaje es una capacidad innata y natural y el profesor tiene que servir de guía. Las relaciones que interpretamos a partir de esta concepción son, sobre todo, de confianza en el otro, en sus posibilidades y en sus capacidades y también, el papel del profesor que deja de tener una posición de superioridad; con el cambio de mentalidad que eso implica (Pozo, 2006; 2013)

Whitmore (2003), por su parte, al desarrollar el coaching en la empresa, fundamenta las relaciones en este mismo principio y defiende que para sacar lo mejor de alguien, es importante, en primer lugar, creer que está ahí, como paso previo a desarrollar la confianza del empleado en sí mismo: "el coaching es una intervención que tiene como objetivo subyacente y omnipresente el fortalecimiento de la autoestima en los demás" (p. 30). De la misma manera

defiende las relaciones basadas en la colaboración y la participación y se muestra en contra de la relación autocrática reinante en el mundo de la empresa. Al mismo tiempo, las relaciones de coaching tienen que ver con que cada uno interpreta el mundo desde el lugar en el que está. Esta idea en Echeverría (2005) subyace de su primer principio que dice que no sabemos cómo son las cosas, sólo sabemos cómo las interpretamos, de lo que se desprende la idea de que no hay una única verdad. Echeverría, a continuación, pasa a establecer que esto representa una de "las intuiciones más geniales de Nietzsche que siempre procura establecer la conexión entre las interpretaciones y el intérprete" (Echeverría, 2005, p.26). Este perspectivismo, en el campo de la relaciones lleva implícita la tolerancia como valor fundamental y necesario y el respeto de las diferencias y la individualidad como principios básicos que son extrapolables a cualquier relación, incluida, por supuesto, la relación docente-alumno. En total consonancia con esta visión, Pozo (2006), desde el ámbito de la educación, defiende que, en esta era de la incertidumbre, "más que aprender verdades establecidas e indiscutidas, hay que aprender a convivir con la diversidad de perspectivas, con la relatividad de las teorías, con la existencia de interpretaciones múltiples de toda información, para a partir de ellas construir el propio juicio o punto de vista" (p. 49).

Estos postulados en la relación de coaching se interpretan como que nadie puede conocer el mundo del otro, que es único. Así, la filosofía del coaching según la ICF "se adhiere a los principios de una forma de coaching que respeta al cliente como el experto en su vida y trabajo y cree en cada cliente como un ser creativo, con iniciativa y completo".

5 COACHING EN EDUCACIÓN

El principal objetivo del que se partía en este trabajo era averiguar cómo el coaching podía ayudar al docente con el aprendizaje y bienestar de sus alumnos. Según íbamos desgranando lo que se espera de la educación del siglo XXI, tanto en lo relativo al aprendizaje y bienestar de los alumnos como a la formación del

profesorado, e íbamos mirando atentamente al significado del coaching, podíamos comprobar lo que ya habíamos intuido antes de empezar este trabajo: que coaching y las nuevas concepciones sobre educación hablan el mismo lenguaje. Probablemente porque se han gestado en paralelo en la misma época bebiendo de las mismas fuentes y además, siguen evolucionando adaptándose a las nuevas necesidades.

En primer lugar, vemos los paralelismos en la importancia que tantos autores dan a la toma de conciencia por parte del personal docente sobre sus actuaciones pedagógicas (Argos y Ezqerra, 2013; Pérez, 2010; Pozo, 2006; Pozo 2013) pero también sobre sus representaciones relacionadas con las creencias o las teorías asumidas sobre lo que es enseñar y aprender, tanto por parte del docente como del alumno (Pozo, 2006). Cambiar las mentalidades (Morín 1999) es cambiar las creencias y desde coaching se trabaja con la mirada atenta en el descubrimiento de aquéllas que impiden el avance hacia un objetivo establecido para centrarse en las perspectivas que tengan un carácter impulsor.

En segundo lugar, en educación también es necesaria una toma de conciencia con respecto a la responsabilidad. Desde los postulados existencialistas de coaching sobre cómo cada uno construye su realidad y también la de los demás (Echeverría, 2005; Whitmore, 2003; Gallwey 2009) surge el concepto de responsabilidad. En el ámbito de la educación también se hace un llamamiento a esa responsabilidad, por un lado, la responsabilidad social del profesor (Pozo, 2013), por otra parte, la del alumno con su aprendizaje (Pozo, 2013) y con su entorno (Fernández, Rodríguez y Rodríguez, 2010). Es necesario que cada agente educativo tome conciencia de su responsabilidad consigo mismo y también con su entorno para que pueda tomar las riendas de su cambio personal, primero, y hacerse responsable de su contribución colectiva, después.

En tercer lugar, la acción es uno de los aspectos diferenciadores de la metodología coaching, cuando se trabaja sobre cualquier tema, siempre hay una meta hacia la que encaminar todo el aprendizaje vital que se va adquiriendo y desde este enfoque el coaching puede ofrecer una aportación interesante en educación. Se trata de que cada uno tome conciencia de lo que quiere conseguir, se responsabilice de la consecución de ese fin y tome las acciones que necesite

para ir a por él. Esta meta hacia la que dirigir la acción en educación puede ser cada una de las necesidades que se han visto, tanto desde el punto de vista del aprendizaje como del bienestar del alumno. Además, el coaching se puede utilizar para perseguir cualquiera de los objetivos relacionados con los docentes y la consecuencia primera es el empoderamiento de este colectivo, en cualquiera de sus funciones; imprescindible por su papel fundamental en el aprendizaje de los alumnos como demuestran las investigaciones de algunos de los mejores investigadores en educación como son Day, Sammons y Hopkins (Bolibar, 2010) Por último, este empoderamiento que acabamos de mencionar, tiene que ver con la confianza en uno mismo, ligada a la liberación de todo el potencial creativo, que es otro de los axiomas del coaching; como también lo es, por otra parte, de todos los programas que persiguen promover el bienestar en educación (López *et al*., 2006; Pertegal *et al*. 2010; Oliva et al 2010). Como señalábamos al principio de este trabajo, es necesario que estos programas se incluyan en las escuelas, pero, normalmente no se hace porque se está más preocupado por objetivos de rendimiento académico de los alumnos. Lo más interesante del coaching y, por eso pensamos que es tan popular a nivel empresarial, es que combina los dos aspectos: el bienestar y los resultados que están siempre presentes en el diseño de la meta y en el diseño de la acción.

Como método podría, por un lado, contribuir a la necesidad que hay en educación de superar las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza y que puede ayudar a promover el cambio “conceptual o representacional” que sugieren Pozo y Rodrigo (2001, citado en Pozo, 2006) de las creencias más profundas heredadas de tradiciones culturales que hace tiempo que dejaron de servir. Por otro lado, también contribuiría al desarrollo personal docente, con las implicaciones que eso tiene con respecto a su bienestar y a las relaciones con sus alumnos.

5.1 ESTADO DE LA CUESTIÓN EN LOS PAÍSES ANGLOSAJONES

En los países anglosajones los términos “coach” y “coaching” son términos habituales en educación desde el siglo XVIII según el diccionario Oxford y sería muy difícil encontrar la primera vez que se utilizaron con la acepción con la que

los estamos utilizando nosotros. Hay que tener en cuenta que en castellano coaching es un término novedoso que designa una metodología o un proceso; no obstante, en los países anglosajones, de donde proviene el término, es una palabra habitual que designa un entrenador o un profesor particular que normalmente ayuda a superar un examen. Esto implica una dificultad porque vamos a encontrar estos términos en educación con connotaciones diferentes a como nosotros los estamos utilizando.

No obstante, sí aparece un nuevo coaching con estas connotaciones constructivistas en cuanto a su epistemología y, como veremos, todos tienen "apellidos" nuevos. El coaching se lleva a educación de dos maneras diferentes. Una opción es contratar un coach externo para que acompañe al docente, como está sucediendo en muchos lugares, sobre todo de Estados Unidos, y como es la práctica habitual en la empresa; lo cual tiene un gran inconveniente: resultaría muy costoso. La otra opción es formar a los profesores para practicar el coaching entre pares, que en coaching se conoce como *peer coaching.* Esta forma de llevar el coaching a las instituciones educativas es la que defendemos en este trabajo y que se logra mediante la formación del profesorado para que sean ellos los que ejerzan esta función con sus compañeros y para que, además, luego les sirva para potenciar el bienestar y el aprendizaje en su alumnado. Especialmente útil resultaría en este país donde el profesor, aparte docente puede ser tutor, jefe de departamento, de estudios, secretario o director, por no nombrar las diferentes coordinaciones, desde interculturalidad a TIC, a las que se puede dedicar a lo largo de su trayectoria profesional.

Algunos autores, como Jiménez (2012), han presentado un análisis de los que podrían ser los tipos de coaching que se están utilizando en educación en formación docente en el mundo anglosajón: *Content-focused* coaching, *instructional* coaching y *cognitive* coaching.

En primer lugar, el *content-focused* coaching, o coaching enfocado en contenidos, que Jiménez (2012, p. 106) define como "modelo de desarrollo profesional diseñado para promover el aprendizaje y el éxito del estudiante a través del trabajo conjunto entre el coach y el profesor realizando adaptaciones

específicas guiadas por herramientas conceptuales" del artículo de Staub, West y DiPrima (2006).

En principio parece que este tipo de coaching podría provenir del ámbito del nuevo coaching que tratamos en este trabajo; de hecho, los autores en la introducción nombran a Thomas y a Whitmore -autores pioneros del coaching empresarial- y hablan de la popularidad del coaching en la empresa; sin embargo, afirman que el coaching en la profesión docente, diseñado para desarrollar la experiencia docente, tiene que ser más específico: "Los propios coaches tienen que ser excelentes profesores, capaces de proveer una ayuda adaptada a las situaciones al profesor" (Staub *et al*., 2006, p.1). Según se entiende de esta definición, parecería que más que coaching estamos hablando de mentoría o consultoría si el "coach" es un experto que va a dar las soluciones.

El coaching más parecido, por definición, al coaching que venimos aquí tratando es el *Instructional* coaching que podríamos traducir como coaching para la enseñanza. Knight (2009, citado en Jiménez 2012, p. 106) lo describe como "un acuerdo entre coach y profesor donde hay compromisos en relación a: a) la igualdad en la relación, b) opción docente en el contenido y proceso de aprendizaje, c) empoderamiento, e) reflexión, f) práctica (por ejemplo reflexión y acción) y g) reciprocidad en el aprendizaje entre el coach y el profesor". Esta descripción coincide con el tipo del coaching que nosotros nos interesa en este trabajo por lo que merecería la pena seguir indagando para ver los estudios que hay al respecto y sus conclusiones.

En tercer lugar, el *cognitive* coaching, fácilmente traducible por coaching cognitivo, "consiste en un ciclo de tres fases similar a la evaluación mediante supervisión clínica: preconferencia, observación y postconferencia. El *cognitive coaching* difiere de la supervisión clínica, sin embargo, la propuesta concreta del proceso debe ayudar al profesor a mejorar la eficacia de la instrucción a través de la reflexión" (Jiménez, 2012, p.106).

En una primera aproximación al coaching cognitivo lo primero que llama la atención es que tanto el nombre en inglés como en castellano son marcas registradas por lo que más que un modelo de coaching se trataría de un programa. Las fases de este programa mantienen un diseño que encaja con el

proceso que hemos descrito de coaching aunque con la novedad de que el coach entra en el aula a observar para luego reflexionar sobre lo que allí ha sucedido con el profesor (Garmston, Linder, y Whitaker, 1993). Esa reunión posterior está basada en una relación de coaching sin juicios ni consejos por lo que en un principio parece que se trataría de un modelo de coaching que ha sido adaptado a la educación sin perder los fundamentos básicos.

Cornet & Knight, (2008) también hablan de estos tipos de coaching que se están utilizando en educación y añade el *literacy coaching* centrado en el desarrollo de las competencias lectora y escritora de los alumnos. Según Toll (2009), su concepto ha evolucionado considerablemente desde que surgió en 1982, cuando no se sabía muy bien cuál era el puesto del coach ni su función, hasta hoy que se entiende que este tipo de coaching encaja dentro de la categoría de *instructional coaching* como una novedosa alternativa. Según esta autora, "un coach es una persona que ayuda a los profesores a reconocer lo que saben y pueden hacer y les asiste mientras fortalecen su habilidad para hacer un uso más efectivo de lo que saben y hacen, y les apoya mientras siguen aprendiendo y haciendo más" (Toll, 2009, p. 4). Para ella, "los coaches están al mismo nivel que los profesores, trabajando juntos como iguales, escuchando y aprendiendo primero y asistiéndoles después con el establecimiento de metas y la planificación de la acción" (Toll, 2009, p. 59). Según esta autora, estos profesionales suponen una ayuda al desarrollo profesional porque parten de los profesores, sus necesidades, intereses y dudas y les apoyan a la hora de reflexionar, recoger información y tomar decisiones informadas sobre su enseñanza.

No podemos entrar en más detalle en las diferentes modalidades por falta de espacio, aunque nos parece un campo interesante sobre el que seguir indagando y que abre un gran abanico de posibilidades dentro de la formación docente. Solo señalar la interesante investigación sobre los tipos de coaching (Cornet y Knight, 2008) más comunes en educación que puede servir de base para futuras investigaciones. En las conclusiones señala la novedad de la mayoría de los enfoques por lo que no hay muchos estudios, además de que estos modelos aún están en las fases tempranas de desarrollo; pero resalta las interesantes

ventajas que están empezando a mostrar con respecto a la satisfacción y eficacia del profesorado y los logros de los alumnos.

5.2 ESTADO DE LA CUESTIÓN EN ESPAÑA

El coaching en educación cada vez tiene más auge en España y mientras se desarrollaba este trabajo seguían surgiendo artículos por lo que no es de extrañar que durante los próximos años asistamos a un boom de coaching en educación; baste mirar las fechas de los trabajos que hablan de "coaching educativo", como parece que tiende a llamarse el nuevo método aplicado en educación, donde cabe todo tipo de coaching que se desarrolle en el ámbito de la educación. Desde libros y artículos que se presentan para educación en general (Bisquerra, 2013; Bou, 2013; Embid, 2009; Giner y Lladó, 2014a; López y Valls, 2013; Piñeiro, 2013), trabajos encaminados a la orientación o la tutoría (Bisquerra, 2008; Gordillo, 2008; Robledo, 2008), artículos más específicos para la universidad (Lárez, 2008; Malagón, 2011; Obiols y Giner, 2011; Sanchez y Boronat, 2014), coaching centrado en el alumnado (Pérez y Giner, 2014) o en la familia (Giner y Lladó, 2014b), para el liderazgo (Serey, 2008; Hué, 2012) o por especialidades (Valcárcel, 2012) y también para la formación del profesorado (Jiménez, 2012; Lladó 2014).

En España, al igual que sucedía en los países anglosajones, todavía estamos en fase de estudio y casi no hay investigaciones al respecto. Algunas experiencias piloto como la de Sánchez y Boronat (2014) han arrojado resultados muy positivos en cuanto a una mejora en las calificaciones con respecto al año anterior, un aumento en la autoestima de los alumnos y, además, auguran que "los estudiantes formados con este enfoque metodológico, no sólo serán capaces de asumir retos y solucionarlos, sino también de crear otros nuevos que generen posibilidades, iniciativas y les hagan crecer, seguir adelante y continuar aprendiendo durante toda su vida" (Sanchez y Boronat, 2014, p. 238).

A partir de otras experiencias, llevadas a cabo por Malagón (2011) con sus propios alumnos en la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense, consistente en que los alumnos autogestionaran su actividad formativa, tomando decisiones sobre qué lograr, cómo, cuándo y con quién concluye que el coaching "conduce al alumno a clarificar un problema, a

cuestionar sus valores, creencias y prácticas concretas, a identificar los frenos que impiden el desarrollo de las capacidades y descubrir los recursos en los que puede apoyarse para crear y aplicar soluciones…" (Malagón, 2011, p. 65).

De estas experiencias se recoge que los alumnos salen preparados con unas herramientas en las que no se habla de contenidos, sino de competencias y, que si se han aplicado de manera sistemática, las habrán incorporado a su repertorio implícito (Pozo, 2006) de manera que si después se dedicaran a la docencia podrán utilizarlas con sus alumnos.

6 NUESTRAS PROPUESTAS

Al comenzar este trabajo nos planteábamos cómo podía ayudar el coaching a los docentes a promover el bienestar y el aprendizaje de los alumnos y de la respuesta a este interrogante surge nuestra propuesta. La única manera de que alguien pueda hacer algo es saber cómo hacerlo y para ello tiene que aprenderlo. Como ya avanzamos, nadie preparó al docente para el reto con el que se encuentra en este siglo de la información y la incertidumbre, por lo que el primer espacio en el que el coaching puede ayudar es en la formación del profesorado. Desde dos perspectivas: formar en coaching o utilizar el coaching como metamodelo para formar.

6.1 FORMAR EN COACHING

Por un lado, al profesorado se le puede formar en coaching de manera que el docente se convierta en coach. Como ya hemos dicho, las particularidades del sistema educativo español, con respecto a los puestos que un docente puede desempeñar, hace que las ventajas puedan repercutir en toda la institución educativa. Los principios, el método y el proceso les pueden servir tanto al director, al jefe de estudios, al jefe de departamento, etc. En principio, recomendaríamos esta formación especializada en cada caso de manera que el grupo pudiera trabajar hacia un objetivo común; aunque también en cada centro al colectivo para donde el objetivo común sería el propio centro. Aunque cualquier mejora en los diferentes estamentos de la organización va a redundar

en una mejoría para las condiciones del alumnado; el puesto que nos interesa más, por ser el que más directamente repercute en el alumno, es el de docente, o también el de tutor.

Aunque una formación en coaching requerirá ser estudiada y diseñada con mucho más detenimiento; nos gustaría formular los que podrían ser los ejes fundamentales sobre los que discurrirían.

El papel del docente o formador:

- Co-creador, junto a sus alumnos, de espacios de aprendizaje.
- Diseñador de herramientas que permitan experimentar, entre otros:
    - La toma de conciencia, la responsabilidad, la confianza en uno mismo, la importancia del lenguaje: juicios, creencias… y el máximo potencial
    - Las preguntas y la escucha activa
    - El diseño de acciones

El objetivo de los talleres o clases:

- Definir los objetivos sobre los que se va a trabajar, qué se quiere lograr.
- Generar conversaciones sobre los principios de coaching y el proceso.
- Experimentar los principios y los procesos de coaching a través de la reflexión y las herramientas.
- Generar conversaciones sobre el máximo potencial y las creencias limitantes.
- Fomentar el trabajo en parejas para practicar la comunicación que se produce en una sesión de coaching donde la función principal del coach es escuchar activamente para poder hacer esas preguntas poderosas que conduzcan al otro al descubrimiento, a la construcción de su significado y, después, a la acción.
- Propiciar el trabajo en equipo para la reflexión conjunta y la generación de ideas.
- Practicar la definición de las metas, el diseño de opciones y la planificación para llevarlas a la práctica.

Entre talleres o clases:

- La lectura de documentos.

- La reflexión sobre los documentos.
- El acompañamiento por parte del formador-coach o de otro compañero-coach en un proceso de coaching para lograr las metas propuestas.

6.2 COACHING COMO MÉTODO METAMODELO

Por otro lado, creemos que se puede utilizar el coaching como método para formar al docente, independientemente de cual sea el contenido de la formación. Esta propuesta tiene que ver con generar conversaciones, reflexión y experiencias de aprendizaje en la formación del profesorado y la formación continua de los docentes de Secundaria para avanzar desde el lugar donde estamos en educación hacia el lugar al que se necesita llegar; empoderando al docente como motor del cambio. El objetivo, sería utilizar el coaching como puente entre la universidad y la escuela; entre la teoría que surge de las investigaciones pedagógicas y la práctica docente para que la situación óptima que los expertos en educación defienden pueda dejar de ser considerada como una utopía y se reflexione sobre cómo se podría llevar a la realidad del aula.

Lo que se pretendería aquí sería servirse del coaching como un metamodelo. Es urgente cambiar el método y las formas con las que se está educando a los alumnos; por lo tanto, es urgente cambiar el método con el que se está formando a los docentes o futuros docentes. No se trata tanto de enseñar contenidos; sino de mostrarlos y reflexionar sobre ellos y experimentarlos de manera que se puedan construir significados e intuiciones implícitas que perduren. No obstante, el cambio no se queda en la reflexión. El cambio pasa por la acción y, además, por el apoyo adicional continuado en el tiempo, dos características de este método.

El coaching, como método metamodelo, promovería, desde sus principios y proceso, tomar conciencia, generar responsabilidad y crear acción.

- Tomar conciencia:
    - De la capacidad generativa de identidades y realidades del lenguaje.
    - De la necesidad de cambiar las concepciones que frenan el avance hacia lo que queremos o necesitamos conseguir por aquellas que lo

impulsan y lo promueven: cambiar el “no se puede” por el “por sí se puede”.
    - De la importancia de las perspectivas: “Yo soy yo y mis circunstancias” de Ortega y Gasset con la consiguiente tolerancia hacia las perspectivas de los demás.
- Generar confianza:
    - En nuestra capacidad creativa ilimitada relacionada con nuestro potencial innato para crear realidades.
- Generar responsabilidad individual y colectiva:
    - Sobre el papel fundamental del docente para liderar los cambios que son necesarios en educación.
    - Sobre el papel del docente.
    - Sobre el aprendizaje de los alumnos.
    - Sobre el lenguaje que se utiliza con uno mismo y con los demás.
- Crear cambios mediante
    - El diseño de metas.
    - El análisis de las opciones.
    - La previsión de los obstáculos.
    - El compromiso con las acciones.

El coaching, utilizado en educación, persigue promover el aprendizaje, entendido como la construcción de significados de cada individuo consigo mismo y con el grupo. Además, busca el reto de alcanzar unos objetivos generativos de cambio, confiando en los recursos de aprendizaje innatos y venciendo los obstáculos internos y externos. Además de que genera el bienestar, en cuanto defiende la libertad y responsabilidad, individual y social, la capacidad creativa ilimitada y la confianza en uno mismo.

Los pilares que sustentan la metodología coaching como la toma de conciencia o reflexión, la responsabilidad o locus de control interno, la acción o cambio y la confianza en uno mismo o autoestima y autoconcepto hablan de lo que ya se lleva un tiempo señalando en educación como necesario. Pensamos que el valor añadido de coaching es su estructura y la sistematización del trabajo sobre estos

pilares en la búsqueda de cada uno de los objetivos. Aunque en este trabajo, apoyamos la opinión de Whitmore de que coaching no debería ser tomado como una mera herramienta cuando hablamos del aprendizaje y bienestar de los docentes y los alumnos; sí lo vemos como una herramienta útil para el cambio de paradigma educativo.

7 CONCLUSIÓN

En este trabajo hemos abarcado muchos aspectos de la educación que nos parecían necesarios para poder construir nuestro significado. No podíamos hacer una propuesta para utilizar el coaching en educación sin primero discernir qué se necesita en educación, qué se está haciendo en formación del profesorado, qué es realmente el coaching y qué se está haciendo ya con coaching en educación. Como el objetivo es continuar investigando sobre este campo de conocimiento, que hemos descubierto tan amplio, éste TFM puede hacer las bases de introducción para continuar con la investigación.

Con respecto a algunas de las preguntas que nos planteábamos en este trabajo sobre si se podría trasladar el coaching a la escuela para lograr los objetivos básicos de la educación, hemos llegado a la conclusión de que la mejor manera de hacer una aproximación sería a través de la formación del profesorado, quien después podría utilizar este método para ayudar a sus compañeros y a sus alumnos, para generar reflexión y acción o, lo que es lo mismo, aprendizaje y resultados. Esto también contribuiría al cambio de mentalidad necesario en el alumnado sobre su responsabilidad con su aprendizaje y con la sociedad y el entorno.

Sobre si se puede convertir en una herramienta lo suficientemente práctica para que realmente sea útil para lograr el aprendizaje y el bienestar del alumnado, creemos que el desarrollo personal implícito en el método, sinónimo desde nuestro punto de vista de bienestar e inteligencia emocional, necesariamente conlleva un desarrollo profesional y unos resultados. Como decíamos en otro apartado de este trabajo, una de las máximas de este método es que el ser humano es creativo por naturaleza, tiene los recursos y la capacidad innata de

conseguir lo que se proponga… si se lo cree. Aunque solo fuéramos capaces de transmitir esa confianza, ya sería un gran avance.

Por último, queremos defender la promoción de este método desde dentro de la universidad o de las escuelas o de la propia institución educativa, de manera que pueda ser de libre acceso para todos. Se trata de un método de enseñanza y aprendizaje basado en la reflexión, que se apoya en cuestiones psicológicas y pedagógicas ampliamente defendidas y que puede dar buenos resultados; por todo ello, defendemos que sea de dominio y uso públicos de manera que los beneficios sean para todos. Todo un reto.

8 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Argos, J. y Ezquerra, P. (Eds.). *Liderazgo y educación*. Santander: Editorial de la Universidad de Cantabria.

ASESCO. (Asociación Española de Coaching). *El coaching*. Recuperado el 15 de mayo de http://www.asescoaching.org/el-coaching/

Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo (Vol. 3).* México: Trillas.

Baraona, J. (2013). *Coaching educacional: una estrategia para el desarrollo profesional docente en centros escolares*. (Proyecto de Magister para optar al grado académico de Magister). Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.

Bárcena, F. y Melich, J.C. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós. Pp. 173-178

Bisquerra, R. (2008). Coaching: un reto para los orientadores. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, *19*(2), 163-170.

Bisquerra, R. (2013). *Coaching y educación. Recuperado el 29 de enero de 2014 del http://www.blogcanaleducacion.es/coaching-y-educacion/*

Bolívar, A. (2010). Liderazgo para el aprendizaje. *Organización y Gestión Educativa*, 1 (enero/febrero)15-20.

Bou, J. F. (2009). *Coaching para docentes*. Alicante: Editorial Club Universitario

Cantó O. y Ayala L. (2014). *Políticas públicas para reducir la pobreza infantil en España: análisis de impacto*. Madrid: UNICEF Comité Español. Recuperado el 10 de mayo de 2014 de http://www.unicef.es/actualidad-documentacion/publicaciones/politicas-publicas-para-reducir-la-pobreza-infantil-en-espana.

Coll, C. (2001). Lenguaje, actividad y discurso en el aula. En Coll, C.,Palacios, J. y Marchesi, A. Desarrollo psicológico y educación. Madrid: Alianza editorial.

Collard, P. & Walsh, J. (2008). Sensory awareness mindfulness training in coaching: Accepting life's challenges. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy,* 26(1), 30-37.

Cornett, J. & Knight, J. (2009). Research on coaching. *Coaching: Approaches and perspectives*, 192-216.

Cubero, R. (2005). Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso. Barceloona: Grao.

Delors, J. y otros *(*1996). *La Educación encierra un tesoro.* Informe UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el Siglo XXI. Madrid: Santillana-UNESCO), 318 www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, *82*(1), 405-432.

Díaz, F. y Hernández, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo.* México: Editorial Mc Graw Hill.

Echeverría, R. (2005). *Ontología del lenguaje.* Chile: Lom Ediciones.

Embid Segura, A. (2009). Coaching para la transformación del sistema educativo. *Capital Humano: Revista Para La Integración y Desarrollo De Los Recursos Humanos, 22*(232), 96-98.

Fernández, E., Rodríguez, H. y Rodríguez M. (2010). La formación inicial del profesional de la educación: un análisis crítico de los nuevos planes de estudio en el contexto del "Capitalismo académico". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 68, (24,2) Zaragoza: AUFOP.

Fernández M. (2010). *Paradojas de la sociedad de la información y el conocimiento*. Recuperado e 3 de abril de 2014 de http://www.fes-web.org/uploads/files/modules/congress/10/grupos-trabajo/ponencias/842.pdf

Gallwey, T. (2009). *El juego interior del tenis*. Málaga: Sirio.

Garmston R., Linder, C. y Whitaker, J. (1993). Reflections on Cognitive Coaching. *Educational leadership: New Roles, New Relationships*. 51(2) 57-61

Giner, A. y Lladó, R. (2014a). “Coaching" educativo. *Aula De Innovación Educativa,* (230), 12-17.

Giner, A. y Lladó, R. (2014b). "Coaching" educativo para familias. *Aula De Innovación Educativa,* (230), 23-26.

Goleman, D. (2011). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Hué, C. (2012). Liderazgo y coaching en la función directiva de los centros: una metodología para la formación. *Forum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa* (No. 4, pp. 7-11).

ICF (Federación Internacional de Coaching). *Definición de coaching*. Recuperado el 15 de mayo de http://www.icf-es.com/mwsicf/sobrecoaching/definicion-coaching-icf-espana

ICF (2013). *Resumen ejecutivo: Estudio de Coaching Organizacional*. Recuperado el 3 de abril de 2014 de http://www.coachfederation.org/files/FileDownloads/2013OrgCoachingStudy_SP.pdf

Jiménez, R. (2012). Coaching en el desarrollo profesional docente. Fases formativas y procesos metodológicos de investigación. *REIFOP, 15 (4). (Enlace web: http://www.aufop.com – Consultada en (20–04–14))*

Lárez, J. H. (2008). El coaching educativo como estrategia para potenciar el éxito durante la etapa de desarrollo y culminación del trabajo especial de grado. *Sapiens: Revista Universitaria De Investigación, 9*(2), 219-234.

Lladó, R., Giner, A., Castellà, T., Brufau, R., & Pérez i Clemente, G. (2014). "Coaching" educativo con los docentes. *Aula De Innovación Educativa,* (230), 27-30.

López C. y Valls C. (2013). Coaching educativo*. Las emociones, al servicio del aprendizaje*. Boadilla del Monte Madrid: Sm.

López, F., Carpintero, E., Del Campo, A., Lázaro, S. y Soriano, S. (2006). *El bienestar personal y social y la prevención del malestar y la violencia*. Madrid: Pirámide.

López, J. (2006). Las competencias básicas del currículo en la LOE. *V Congreso Internacional "Educación y Sociedad".* Granada: Colegio de Doctores y Licenciados.

Malagón, F. J. (2011). Coaching educativo y académico: un nuevo modo de enseñar y aprender. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (24), 49-66.

Maslow, A. H. (1991a). *Motivación y personalidad*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.

Maslow, A. H. (1991). *Más allá del ego: textos de psicología transpersonal*. R. Walsh, & F. Vaughan (Eds.). Barcelona: Kairós.

Maturana, H. (1996). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Dolmen ediciones.

MEC (2006). "Anexo I. Competencias Básicas" recuperado el 18 de mayo de 2014 de http://www.mec.es/files/a43053-43102.pdf

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* París: Unesco.

NEA (2002). *Preparing 21st Century Students for a Global Society. Recuperado el 18 de mayo de 2014 de http://www.nea.org/assets/docs/A-Guide-to-Four-Cs.pdf*

Oliva, A., Rios, M., Antolín, L., Parra, A., Hernando, A., & Pertegal, M. Á. (2010). Más allá del déficit: construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. Beyond the deficit: Building a model of positive youth development. *Infancia y Aprendizaje*, *33*(2), 223-234.

OMS (2014a). *La OMS pide que se preste mayor atención a la salud de los adolescentes*. OMS: centr de prensa. Recuperado el 15 de mayo de http://www.who.int/mediacentre/news/releases/2014/focus-adolescent-health/es/

OMS (2014b). *¿Qué problemas de salud tienen los adolescentes y qué cabe hacer para prevenirlos y responder a ellos?* OMS: programas y proyectos.

Recuperado el 15 de mayo de http://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/

Ortíz, M. (2010). Psicología y Coaching: marco general, las diferentes escuelas. *Capital humano,* 243, 56-68

Obiols, M., y Giner, A. (2011). El Modelo educativo de Bolonia y competencias docentes. Aportaciones desde el coaching educativo. *Univest*. Recuperado el 22 de febrero de http://dugi-doc.udg.edu:8080/handle/10256/3726

Passmore, J., & Marianetti, O. (2007). The role of mindfulness in coaching. *The Coaching Psychologist*, *3*(3), 131-137

Pérez, A.I. (1995). Las funciones sociales de la escuela: De la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y a la experiencia. En J. Gimeno y A. I. Pérez. *Comprender y Transformar la Enseñanza* (4º Edic.) (pp. 17-33). Madrid: Morata.

Pérez, A. I. (2009). *Competencia y currículo: transformar el currículo para reinventar la escuela*. [Video] IV Congreso Regional de Educación de Cantabria. Recuperado el 5 mayo de 2014 de https://www.youtube.com/watch?v=XraE9GmUNgU

Pérez, A.I. (2010a). Reinventar la profesión docente. Nuevas exigencias y escenarios en la era de la información y de la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 68, (24,2) Zaragoza: AUFOP.

Pérez, A.I. (2010b). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 68, (24,2) Zaragoza: AUFOP.

Pérez, A.I. (2010c). Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 68, (24,2) Zaragoza: AUFOP.

Pérez, G., y Giner, A. (2014). "Coaching" educativo y alumnado. *Aula De Innovación Educativa,* (230), 18-22.

Pertegal, M.A., Oliva, A. y Hernando, A. (2010). Los programas escolares como promotores del desarrollo positivo adolescente. *Cultura y Educación,* 22(1), 53-66.

Piñeiro, M., Martínez, M. y Guillén, E. (2013). *Enseñar y aprender mediante el coaching educativo.* Recuperado el 29 de enero de 2014 de http://hdl.handle.net/10256/8364

Pozo J.I., Scheuer N., Pérez Echebarría, M.P., Mateos M., Martín E. y De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. *Las concepciones de profesores y alumnos.* Barcelona: Graó.

Pozo J.I. (2013). Entrevista al Dr. Juan Ignacio Pozo en el marco del XX Simposium de Educación y XXXIII Semana de Psicología en ITESO. México. [Video] Recuperado el 13 de mayo de 2014 de https://www.youtube.com/watch?v=CGJmFuseEJM

Renton, J. (2013). What it takes to succeed in any field. Recuperado el 5 de junio de 2014 de http://www.performanceconsultants.com/images/pdfs/performance-consultants-inner-game-andy-murray-jane-renton-succeed-in-any-field.pdf

Robinson, K. (2006). *How schools kill creativity*. Charlas TED. Monterey, CA. [Video] Recuperado el 14 de mayo de 2014. http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity

Robledo, F. (2008). El coaching en la orientación y la tutoría. *La orientación como recurso educativo y social [recurso electrónico]* (1st ed., pp. 1-10) Universidad de Burgos, Servicio de Publicaciones.

Rodríguez, E. F., Navarro, H. R., & Rojo, M. R. (2010). La formación inicial de profesionales de la educación: un análisis crítico de los nuevos planes de estudio en el contexto del" capitalismo académico". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, *24*(2).

Rosenthal, R., Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The Urban Review*, *3*(1), 16-20.

Sánchez, B., y Boronat, J. (2014). Coaching educativo: Modelo para el desarrollo de competencias intra e interpersonales. *Educación XX1: Revista De La Facultad De Educación, 17*(1), 221-241.

Santos M. A. (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 68, (24,2) Zaragoza: AUFOP (175-200)

Santrock, J. W. (2004). *Psicología del desarrollo en la adolescencia*. Madrid: McGraw-Hill. Pp. 90-94

Seligman, M. E., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford review of education*, *35*(3), 293-311.

Staub, F., West L. & DiPrima, D. (2006). What is content focused Coaching? Recuperado el 10 de abril de 2014 de http://precisionmi.com/Materials/CoachingMat/ContentFocusedCoaching.pdf.

Serey, D. (2008). Las nuevas herramientas didácticas para el liderazgo educativo: El coaching aplicado a la educación. *Perspectivas Educacionales,* (8), 43-54.

Susinos, T. Y Rodríguez-Hoyos, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25, 1). Pp. 15-30.

Toll, C. A. (2009). Literacy coaching. En: Cornett *et al*. *Coaching: Approaches & perspectives*. California: Corwin Press, 56-69.

Valcárcel, S. (2012). Coaching educativo en enseñanzas artísticas. *Artseduca,* (2), 10-17.

Whitmore, J. (2003*). Coaching el método para mejorar el rendimiento de las personas*. Barcelona: Paidós.

Willber, K. (2000). *Integral Psychology*. Boston: Shambhala.

Bauman, Z. (2013). *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*. Madrid: FCE