

Universitat de Lleida

De la EF al coaching educativo en la etapa de secundaria : motivación de los adolescentes y valoración de la percepciones individuales para la mejora de las competencias personales en base a la agradabilidad y la percepción subjetiva del paso del tiempo

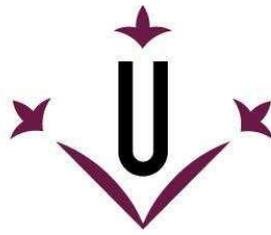
Rafael Campaña Liñan

<http://hdl.handle.net/10803/664201>

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

WARNING. Access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.



Universitat de Lleida

TESIS DOCTORAL, 2017

De la EF al coaching educativo en la etapa de secundaria: Motivación de los adolescentes y valoración de las percepciones individuales para la mejora de las competencias personales en base a la agradabilidad y la percepción subjetiva del paso del tiempo

Doctorando: Rafael Campaña Liñan

Memòria presentada per optar al grau de Doctor per la Universitat de Lleida
Programa de Doctorat en Activitat Física i Esport (0908)

Directores

Dra. Ana Bofill Rodenas

Dr. Francesc Corbi Soler

INSTITUT NACIONAL D'EDUCACIÓ FÍSICA DE CATALUNYA,
CENTRE DE LLEIDA

(PROGRAMA ACTIVITAT FÍSICA I ESPORT 0908)

**De la EF al coaching educativo en la etapa de
secundaria: Motivación de los adolescentes
y valoración de las percepciones
individuales para la mejora de las
competencias personales en base a la
agradabilidad y la percepción subjetiva del
paso del tiempo**

TÍTOL

Tesis doctoral para optar al título de doctor por la Universidad de Lleida

Doctorando: Rafael Campaña Liñan

Directores: Dra. Ana Bofill Rodenas y Dr. Francesc Corbi Soler

Dra. Ana Bofill Rodenas

Dr. Francesc Corbi Soler

2017

De la EF al coaching educativo en la etapa de secundaria:

Motivación de los adolescentes y valoración de las percepciones individuales para la mejora de las competencias personales en base a la agradabilidad y la percepción subjetiva del paso del tiempo

Rafael Campaña Liñan

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis no hubiera sido posible sin la inestimable colaboración desinteresada de muchas personas y entidades, a las cuales quiero expresar mi agradecimiento más sincero.

En primer lugar a todas las personas con las que he tenido la suerte de encontrarme a lo largo de mi carrera profesional y que me han inspirado e influido para llegar a realizar esta tesis.

A la Dra. Ana Bofill Rodenas, por su guía, la acción tutorial, consejos y correcciones realizados durante estos años, y por la valoración final del documento. Al Dr. Francesc Corbi, por su ayuda, apoyo y asesoramiento en todo lo correspondiente a la parte formal de la tesis.

Al "Institut d'ensenyament secundaria Miquel Biada" de Mataró, que muy amablemente nos facilitó el acceso al centro, de forma que pudimos realizar el experimento con el alumnado de cuarto de ESO. A todo el alumnado que ha colaborado con su honestidad y tiempo en la realización de este estudio.

Finalmente a mi familia. En primer lugar a mi madre, que aunque no está con nosotros, su ejemplo me ha inspirado y motivado a seguir adelante en este proyecto. Quiero agradecerle que me haya transmitido la voluntad del esfuerzo, la constancia, la resiliencia para poder superar los retos y todos aquellos valores que me han ayudado a superar las dificultades de la vida.

A Janeth, mi hija, a quien también le he privado de mi dedicación y tiempo y que desde su amor me ha ayudado a tirar adelante este proyecto. Y a Olga, la columna que sustenta mi existencia, a quien también he privado de tiempo, quien ha padecido los malos momentos y desánimos, pero que siempre ha estado a mi lado, con discreción dándome su apoyo. Muchas gracias.

ÍNDICE

ÍNDICE	I
ÍNDICE DE TABLAS	V
ÍNDICE DE GRÁFICOS	VII
RESUMEN.....	IX
RESUM.....	XI
ABSTRACT	XIII
GLOSARIO.....	XV
CAPÍTULO 1.....	1
Estado de la cuestión	3
1.1 Introducción a la tesis.....	6
1.2 Análisis del contexto educativo	13
1.3 El liderazgo en las aulas	22
1.4 La adolescencia y el sistema educativo	24
1.5 Las competencias en el sistema educativo.....	28
1.6 Análisis comparativo con otro tipo de intervenciones	30
1.6.1 Similitudes y diferencias entre <i>coaching</i> y tutoría	31
1.6.2 Similitudes y diferencias entre el <i>coaching</i> y consultoría.....	32
1.6.3 Similitudes y diferencias entre el <i>coach</i> y consejero.....	34
1.6.4 Similitudes y diferencias entre el <i>coaching</i> y enseñanza.....	36
1.6.5 Similitudes y diferencias entre el <i>coaching</i> y formación	37
1.6.6 Similitudes y diferencias entre el <i>coaching</i> y psicoterapia	38
1.6.7 Similitudes y diferencias entre el <i>coaching</i> y <i>counselling</i>	40
1.6.8 Similitudes y diferencias entre el <i>coaching</i> y <i>Mentoring</i>	41
1.6.9 Similitudes y diferencias entre el <i>coaching</i> y psicología	43
1.6.10 Similitudes y diferencias entre el <i>coaching</i> y PNL	44
1.6.11 Similitudes y diferencias entre el asesoramiento y <i>coaching</i>	46
1.6.12 Similitudes y diferencias entre el <i>coaching</i> y gestión en la empresa.....	47
1.7 <i>Coaching</i> educativo	50
1.7.1 Estructuración de una sesión de <i>coaching</i> educativo	52
1.7.2 Retrospectiva del <i>coaching</i>	53
1.7.3 Influencia de la filosofía existencialista y la fenomenología.....	58
1.7.4 Influencias de la psicología humanista.....	58
1.7.5 Influencia del constructivismo	59
1.7.6 Retrospectiva desde 1980 hasta ahora	60
1.7.7 PNL & <i>coaching</i>	61
1.8 Referencias	62
CAPÍTULO 2.....	69

2.1	Objetivos de la tesis	71
2.1.1	Objetivos generales.....	71
2.1.2	Objetivos específicos.....	71
CAPÍTULO 3.....		73
Estudio 1: Percepciones personales para la mejora de la capacidad de resolución de conflictos...		73
3.1	Resumen del estudio.....	75
3.1.1	Breve descripción de la propuesta	75
3.1.2	Originalidad/valor	80
3.1.3	Palabras clave	80
3.2	Introducción	80
3.3	Estado de cuestión	82
3.4	Diseño metodológico	87
3.4.1	Muestra.....	89
3.4.2	Método.....	90
3.5	Resultados.....	91
3.6	Discusión	110
3.7	Conclusiones	113
3.8	Referencias	115
CAPÍTULO 4.....		121
Estudio 2: Percepciones subjetivas sobre la Agradabilidad y el paso del tiempo, después de recibir sesiones de <i>coaching</i> educativo.....		121
4.1	Resumen del estudio.....	123
4.1.1	Breve descripción de la propuesta	123
4.1.2	Originalidad/valor	127
4.1.3	Palabras clave	127
4.2	Introducción	127
4.3	Estado de la cuestión	128
4.4	Diseño metodológico	135
4.4.1	Muestra.....	135
4.4.2	Método.....	136
4.5	Resultados.....	140
4.6	Discusión	146
4.7	Conclusiones	149
4.8	Referencias	151
CAPÍTULO 5.....		155
Estudio 3: Percepciones personales para la mejora de la capacidad de atención		155
5.1	Resumen del estudio.....	157
5.1.1	Breve descripción de la propuesta	157
5.1.2	Originalidad/valor	162
5.1.3	Palabras clave	162

5.2	Introducción	162
5.3	Estado de cuestión	163
5.4	Diseño metodológico	167
5.4.1	Muestra.....	167
5.4.2	Método.....	168
5.5	Resultados.....	169
5.6	Discusión	175
5.7	Conclusiones	177
5.8	Referencias	179
CAPÍTULO 6.....		185
Estudio 4: Percepciones sobre la capacidad de gestionar conflictos y atención: dieciséis meses después de las sesiones de <i>coaching</i> educativo		185
6.1	Resumen del estudio.....	187
6.1.1	Breve descripción de la propuesta	187
6.1.2	Originalidad/valor	191
6.1.3	Palabras clave	191
6.2	Introducción	191
6.3	Estado de cuestión	192
6.4	Diseño metodológico	199
6.4.1	Muestra.....	199
6.4.2	Método.....	200
6.5	Resultados:	
6.5.1	Percepciones de la capacidad de atención después de dieciséis meses.....	201
6.5.2	Percepciones de la capacidad de gestionar los conflictos después de dieciséis meses..	206
6.6	Discusión	209
6.7	Conclusiones	213
6.8	Referencias	215
CAPÍTULO 7.....		223
7.1	Discusión general.....	225
7.2	Conclusiones	233
CAPÍTULO 8.....		239
Limitaciones de la tesis		241
CAPÍTULO 9.....		243
Futuras líneas de estudio		245
ANEXOS.....		247
Anexo 1. Rúbrica de valoración en grupo		249
Anexo 2. Rúbrica de valoración del tutor docente		251
Anexo 3. Rúbrica de valoración del coach docente		253

Anexo 4. Rúbrica de valoración individual	255
Anexo 5. Carta de autorización de los padres	257
Anexo 6. Carta de la dirección del centro educativo	258
Anexo 7. Presentación talleres <i>coaching</i> educativo en el centro educativo	259
BIBLIOGRAFÍA GENERAL TESIS.....	260

INDICE DE TABLAS

INTRODUCCIÓN

Tabla 1. Diferentes metodologías relacionadas con el <i>coaching</i>	49
Tabla 2. Autores con visión holística de la educación.....	57

ESTUDIO 1

Tabla 3. Relaciona número de sesiones, sujetos y edades.....	90
Tabla 4. Relaciona número de sesiones de <i>coaching</i> educativo en grupo y individuales	90
Tabla 5. Resultados obtenidos en relación al sujeto nº 1	93
Tabla 6. Resultados obtenidos en relación al sujeto nº 2	94
Tabla 7. Resultados obtenidos en relación al sujeto nº 3	95
Tabla 8. Resultados obtenidos en relación al sujeto nº 4	96
Tabla 9. Resultados obtenidos en relación al sujeto nº 5	97
Tabla 10. Resultados obtenidos en relación al sujeto nº 6	99
Tabla 11. Resultados obtenidos en relación al sujeto nº 7	99
Tabla 12. Resultados obtenidos en relación al sujeto nº 8	100
Tabla 13. Resultados obtenidos en relación al sujeto nº 9	101
Tabla 14. Resultados obtenidos en relación al sujeto nº 10	102
Tabla 15. Resultados obtenidos en relación al sujeto nº 11	103
Tabla 16. Resultados obtenidos en relación al sujeto nº 12	104
Tabla 17. Resultados obtenidos en relación al sujeto nº 13	105
Tabla 18. Resultados obtenidos en relación al sujeto nº 14	106
Tabla 19. Resultados obtenidos en relación al sujeto nº 15	107
Tabla 20. Resultados obtenidos en relación al sujeto nº 16	108

ESTUDIO 2

Tabla 21. Propuesta pedagógica desde el <i>coaching</i> educativo.....	112
Tabla 22. Relación de sesiones, edades, individuales y grupos.....	136
Tabla 23. Relación sujetos y sesiones individuales y grupos	136
Tabla 24. Agradabilidad: 1ª sesión <i>coaching</i> educativo.....	141
Tabla 25. Agradabilidad: 2ª sesión <i>coaching</i> educativo.....	142
Tabla 26. Percepción subjetiva del paso del tiempo 1º sesión	142
Tabla 27. Percepción subjetiva del paso del tiempo 2º sesión	143

Tabla 28. Porcentajes: Agradabilidad y percepción subjetiva del paso del tiempo	146
Tabla 29. Relación: Agradabilidad y percepción subjetiva del paso del tiempo	146
Tabla 30. Agradabilidad y percepción subjetiva del paso del tiempo: puntuaciones entre 4-5.....	146

ESTUDIO 3

Tabla 31. Relaciona sesiones individuales y grupo, edades y sujetos	167
Tabla 32. Número de sujetos y sesiones individuales y grupo	168
Tabla 33. Puntuaciones sesiones individuales y grupo	172
Tabla 34. Relación de puntuaciones entre la 1ª y 2ª sesión	173
Tabla 35. Puntuaciones de los ítems	174

ESTUDIO 4

Tabla 36. Relaciona: sesiones, edades y puntuaciones sobre la capacidad de atención dieciséis meses después	200
Tabla 37. Relación de sujetos y grupos	200
Tabla 38. Valoraciones sesiones <i>coaching</i> educativo, dieciséis meses después.....	202
Tabla 39. Porcentajes de las sesiones: sujetos, coach docente y tutor de aula	205
Tabla 40. Porcentajes de los sujetos dieciséis meses después	205
Tabla 41. Relaciona: sesiones, edades y puntuaciones sobre resolución de conflictos, dieciséis meses después.....	207

INDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Nuevo paradigma de sistema educativo.....	8
Gráfico 2. Estructura en la que se basa el sistema educativo actual.....	9
Gráfico 3. Influencia del Coaching sobre el nivel de instrucción del docente	11
Gráfico 4. Correlación entre el docente de EF y el Coach	13
Gráfico 5. Resumen de los pasos más relevantes que se han seguido hasta la inclusión de las competencias en nuestro currículo.....	30
Gráfico 6. Datos para la triangulación de resultados del sujeto nº 1.....	93
Gráfico 7. Datos para la triangulación de resultados del sujeto nº 2.....	94
Gráfico 8. Datos para la triangulación de resultados del sujeto nº 3.....	95
Gráfico 9. Datos para la triangulación de resultados del sujeto nº 4.....	96
Gráfico 10. Datos para la triangulación de resultados del sujeto nº 5.....	97
Gráfico 11. Datos para la triangulación de resultados del sujeto nº 6.....	98
Gráfico 12. Datos para la triangulación de resultados del sujeto nº 7.....	99
Gráfico 13. Datos para la triangulación de resultados del sujeto nº 8.....	100
Gráfico 14. Datos para la triangulación de resultados del sujeto nº 9.....	101
Gráfico 15. Datos para la triangulación de resultados del sujeto nº 10.....	102
Gráfico 16. Datos para la triangulación de resultados del sujeto nº 11.....	103
Gráfico 17. Datos para la triangulación de resultados del sujeto nº 12.....	104
Gráfico 18. Datos para la triangulación de resultados del sujeto nº 13.....	105
Gráfico 19. Datos para la triangulación de resultados del sujeto nº 14.....	106
Gráfico 20. Datos para la triangulación de resultados del sujeto nº 15.....	107
Gráfico 21. Datos para la triangulación de resultados del sujeto nº 16.....	108

RESUMEN

El *coaching* es una metodología que facilita el desarrollo personal y profesional de las personas. Es un generador de cambios de perspectiva y mejora los aprendizajes. Por tanto, un proceso de *coaching* promueve cambios cognitivos, emocionales y conductuales que incrementan la capacidad de acción de las personas. Es esencialmente un promotor de aprendizajes. El contexto actual del alumnado adolescente, junto a otros aspectos de ese contexto social y económico, hacen que la sociedad este muy desconcertada ante tanto cambio de modelo educativo. La utilización de las técnicas de optimización del desarrollo personal y académico que propone la metodología del *coaching*, favorece el acercamiento, gracias en parte, al trato más holístico del alumnado, el cual se encuentra apabullado con la injerencia de las nuevas tecnologías al servicio de la educación. Esta tesis consta de cuatro estudios sobre el comportamiento del alumnado adolescente, acerca de las reacciones en forma de percepciones, después de recibir sesiones de *coaching* educativo. Se ha valorado las percepciones que el alumnado ha manifestado tener acerca de la mejora de sus competencias personales. Este estudio ha querido ir más allá en la búsqueda de información sobre el impacto que ha causado el *coaching* en el alumnado, valorando sus percepciones dieciséis meses después de recibir la última sesión de *coaching* educativo. El estudio inicial ha consistido en valorar el nivel de mejora, que el alumnado ha manifestado percibir, acerca de sus competencias personales relacionadas con la capacidad de resolver conflictos. Cómo la metodología *coaching*, ha influido en el abordaje de las diversas situaciones en las que se encuentra el alumnado adolescente. El segundo estudio, evalúa el amplio espectro que suponen las sensaciones y percepciones sobre las sesiones de *coaching* y como han vivenciado esta experiencia, a través de conceptos como la percepción subjetiva del paso del tiempo y la agradabilidad. El tercer estudio se ha centrado en valorar las percepciones que los educandos han tenido durante las sesiones de *coaching* educativo, acerca de sus competencias relacionadas con la capacidad de atención y concentración. Cómo el *coaching* ha contribuido a la mejora de estas capacidades. El cuarto y último estudio, se ha centrado en la perdurabilidad de las mejoras del *coaching* sobre las competencias relacionadas con los progresos a cerca de la resolución de los conflictos en entornos educativos y la capacidad de atención y concentración. Este estudio ha observado la evolución de las percepciones que se han obtenido con las sesiones de *coaching* educativo y el calado que ha supuesto la injerencia del *coaching* durante el proceso de aprendizaje de los educandos. Siguiendo los preceptos de diferentes autores, este estudio ha presentado una metodología de trabajo para ayudar a los docentes a optimizar la relación en el aula con el alumnado.

-

RESUM

El *coaching* és una metodologia que facilita el desenvolupament personal i professional de les persones. És un generador de canvis de perspectiva i millora dels aprenentatges. Per tant, un procés de *coaching* promou canvis cognitius, emocionals i en les conductes que incrementen la capacitat d'acció de les persones. És essencialment un promotor d'aprenentatges. El context actual de l'alumnat adolescent, al costat d'altres aspectes d'aquest context social i econòmic, fan que la societat aquest molt desconcertada davant tant canvi de model educatiu. La utilització de les tècniques d'optimització del desenvolupament personal i acadèmic que proposa la metodologia del *coaching*, afavoreix l'acostament, gràcies en part, al tracte més holístic de l'alumnat, el qual es troba aclaparat amb la ingerència de les noves tecnologies al servei de la educació. Aquesta tesi consta de quatre estudis sobre el comportament de l'alumnat adolescent, sobre les reaccions en forma de percepcions després de rebre sessions de *coaching* educatiu. S'ha valorat les percepcions que l'alumnat a manifestat tenir i la millora de les seves competències personals. Aquest estudi ha volgut anar més enllà en la recerca d'informació sobre l'impacta que ha causat el *coaching* en l'alumnat, valorant les seves percepcions un any i mig després de rebre l'última sessió de *coaching* educatiu. L'estudi inicial ha consistit en valorar el nivell de millora, que l'alumnat ha manifestat percebre, sobre les seves competències personals relacionades amb la capacitat de resoldre conflictes. Com la metodologia *coaching*, ha influït en l'abordatge de les diverses situacions en què es troba l'alumnat adolescent. El segon estudi, avalua l'ampli espectre que suposen les sensacions i percepcions sobre les sessions de *coaching* i com han viscut aquesta experiència, a través de conceptes com la percepció subjectiva del pas del temps i la agradabilitat. El tercer estudi s'ha centrat en valorar les percepcions que els educands han tingut durant les sessions de *coaching* educatiu, sobre les seves competències relacionades amb la capacitat d'atenció i concentració. Com el *coaching* ha contribuït a la millora d'aquestes capacitats. El quart i últim estudi, s'ha centrat en la perdurabilitat de les millores del *coaching* sobre les competències relacionades amb la millora de la resolució dels conflictes en entorns educatius i la capacitat d'atenció i concentració. Aquest estudi ha observat l'evolució de les percepcions que s'han obtingut amb les sessions de *coaching* educatiu i el calat que ha suposat la ingerència del *coaching* durant el procés d'aprenentatge dels educands. Seguint els preceptes de diferents autors, aquest estudi ha presentat una metodologia de treball per ajudar els docents a optimitzar la relació a l'aula amb l'alumnat.

ABSTRACT

Coaching is a methodology that facilitates the personal and professional development of people. It is a generator of perspective changes and improves learning. Therefore, a *coaching* process promotes cognitive, emotional, and behavioral changes that increase people's ability to act. He is essentially a promoter of learning. The current context of adolescent students, together with other aspects of that social and economic context, make society very disconcerted by so much change of educational model. The use of techniques of optimization of personal and academic development proposed by the methodology of *coaching*, favors the approach, thanks in part to the more holistic treatment of students, which is overwhelmed with the interference of new technologies at the service of education. This thesis consists of four studies on the behavior of the adolescent students, about the reactions in the form of perceptions after receiving sessions of educational *coaching*. It has been assessed the perceptions that the students have manifested to have and the improvement of their personal competences. This study has wanted to go further in the search for information about the impact that *coaching* has had on students, valuing their perceptions one and a half years after receiving the last session of educational *coaching*. The initial study has consisted in evaluating the level of improvement that the student has shown to perceive, about their personal competences related to the ability to resolve conflicts. How the *coaching* methodology has influenced the approach of the different situations in which the adolescent student is. The second study evaluates the broad spectrum of feelings and perceptions about *coaching* sessions and how they have experienced this experience, through concepts such as subjective perception of time and pleasantness. The third study has focused on assessing the perceptions that the learners have had during the sessions of educational coaching, about their competencies related to the capacity for attention and concentration. How does *coaching* have contributed to the improvement of these skills. The fourth and final study has focused on the durability of *coaching* improvements over competencies related to improving conflict resolution in educational settings and attention and concentration skills. This study has observed the evolution of the perceptions that have been obtained with the sessions of educational *coaching* and the draft that has meant the interference of the coaching during the learning process of the students. Following the precepts of different authors, this study has presented a methodology of work to help the teachers to optimize the relationship in the classroom with the students.

GLOSARIO

Burnout: Es un síndrome relacionado con una respuesta de estrés crónico o mantenido en el trabajo, (síndrome de estar "quemado" o del 'trabajador desgastado)

Coach: Es la persona que realiza el proceso de *coaching*. Profesional que acompaña a las personas en su desarrollo personal y profesional, **potenciando sus habilidades y dando recursos para superar sus limitaciones**, sea el ámbito que sea.

Coachee: Persona que recibe el proceso de *coaching*. Es el protagonista del proceso de *coaching* y quien marca la meta a alcanzar.

Coaching: Procede del verbo inglés to *coach*: "entrenar". Es un proceso que consiste en acompañar persona o a un grupo de ellas, con el objetivo de conseguir cumplir metas o desarrollar habilidades específicas.

Counselling: Término anglosajón que significa: "asesoramiento o consultor". El trabajo o el proceso de escuchar a alguien y dar a esa persona consejos sobre sus problemas.

Counsellor: Profesional que realiza el proceso de *counselling*.

Educando: Que recibe educación, especialmente referido a quien se educa en un colegio.

Feedback: La instancia de retroalimentación o respuesta en el proceso de comunicación.

GLOBE: Programa Mundial de Aprendizaje y Observaciones Globales para el Beneficio del Medio Ambiente.

Likert: Es una escala psicométrica utilizada principalmente en la investigación cualitativa. Es una escala de medición que nos permite medir actitudes y conocer el grado de conformidad del encuestado con cualquier afirmación que le propongamos.

Mentoring: Práctica mediante la cual una persona facilita el desarrollo de otra a través del intercambio de sus propios recursos, conocimientos, valores, habilidades, perspectivas, actitudes y competencias.

NEE: Necesidades educativas especiales.

PEI: Proyecto educativo institucional.

PFI: Programas de formación e inserción (PFI). Sin el Graduado.

PI: Programación individualizada. Adaptación de la programación a las NEE del alumnado. Con el Graduado.

PNL: Programación neurolingüística. Es un modelo de comunicación que se centra en identificar y usar modelos de pensamiento que influyan sobre el comportamiento de una persona, como una manera de mejorar la calidad y la efectividad de la vida.

PS: Proyecto singular. Proyecto educativo que adapta los contenidos y la evaluación; diseñado para el alumnado con NEE. Con el Graduado.

RAE: Real academia española de la lengua.

TDH: Trastorno por déficit de atención.

TDHA: Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad.

UEC: Unidad de escolarización compartida.

CAPÍTULO 1

ESTADO DE LA CUESTIÓN

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Cada curso escolar durante nueve meses, los docentes y el alumnado conviven en un contexto social que influye en sus experiencias, en su motivación y en su bienestar personal. En función de la naturaleza del contexto, la experiencia puede ser muy positiva, o por el contrario puede tener un efecto negativo y generar dinámicas que desemboquen en el abandono. Este hecho, habitualmente se contabiliza por número de sujetos que dejan las instituciones educativas antes de concluir sus estudios, pero también existe parte del alumnado que abandona y se desarraiga del sistema educativo manteniendo presencia física pero ausencia mental. Teniendo en cuenta que el hecho de educar puede aportar un gran beneficio tanto a educadores como a educandos, es de vital importancia conocer los factores que a ambos colectivos pueden llevar a vivir una experiencia educativa gratificante o negativa. Por ello en esta tesis titulada " De la EF al *coaching* educativo en la etapa de secundaria: Motivación de los adolescentes y valoración de las percepciones individuales para la mejora de las competencias personales en base a la agradabilidad y la percepción subjetiva del paso del tiempo", nos centraremos en estudiar las percepciones que el alumnado manifiesta tener sobre determinadas competencias, todas ellas de índole personal tras recibir sesiones de *coaching* y como estas sesiones pueden influir en esa percepción. El objetivo es determinar si el *coaching* influye de forma positiva en las percepciones personales del alumnado sobre sus competencias personales y si ese nivel de mejora, es perdurable en el tiempo. Averiguar si la impronta de esta metodología, acerca al alumnado al sistema educativo y aviva el interés por el aprendizaje.

Para alcanzar nuestro propósito, esta tesis se vertebra como una recopilación de cuatro experiencias realizadas en un contexto de *coaching* educativo para alumnado adolescente, donde después de recibir sesiones de *coaching* educativo tanto en grupo como individuales, se valoró de forma cualitativa las percepciones manifestadas por el alumnado. Para cerrar las valoraciones se volvieron a realizar con la misma muestra de sujetos al cabo de dieciséis meses de recibir la última sesión de *coaching* educativo.

Las valoraciones se realizaron a través de una escala tipo *Likert*, basada en los trabajos realizados por diferentes autores (véase, por ejemplo, Goleman 1995,

Abarca, Marzo y Sala 2002, Extremera y Fernández-Berrocal 2002). Se ha partido de un enfoque teórico para la elaboración de las rúbricas, basado en algunos autores que nos han proporcionado las bases teóricas en las cuales se ha basado la metodología cualitativa, en la que se fundamentan los estudios de esta tesis (véase, por ejemplo, Cisterna 2005, Castañer, Camerino & Anguera, 2013, Alsina y col., 2013). Las rúbricas administradas tenían una estructuración cualitativa, lo cual implicaba que el diseño se articulara en un conjunto de capítulos que a su vez forman parte de un proceso de investigación global. Pérez Serrano (1998), señala que el informe de investigación expresa la presentación de dicho proceso en términos formales. El diseño metodológico que ha seguido esta tesis, ha sido establecer comparaciones entre los sujetos indagados y los diversos actores que han participado en los estudios. Cisterna (2005), es de la opinión que la triangulación enriquece el escenario subjetivo y es desde donde se da sentido a lo investigado. Bericat (1998), manifiesta que los avances en cuanto a la definición de los métodos del conocimiento científico se acercan cada vez más a encontrar puntos de encuentro entre lo cuantitativo y lo cualitativo.

Como refuerzo a esta tesis, hemos querido darle un sentido más transversal al estudio y realizar un seguimiento de los sujetos y de la influencia que el *coaching* ha aportado a sus vidas. Por ese motivo la tesis está vertebrada bajo un eje central que es el *coaching* educativo y cuatro estudios estructurados con una mismo eje metodológico, buscando que siempre estuvieran conectados.

Por su parte, el "Estudio 1: estudio sobre la influencia del *coaching* educativo sobre las percepciones de la mejora de la capacidad de resolución de conflictos", consta de una metodología similar al estudio 3 y donde se analizó la influencia del *coaching* educativo para paliar los conflictos en los entornos educativos, destacando el nivel de motivación del alumnado para considerar sobre las causas que les suscitan reacciones irreflexivas. Está fundamentado en una muestra individual que indica las percepciones que los sujetos han manifestado poseer, sobre el grado de percepción que los sujetos expresaron tener acerca de su capacidad para resolver los conflictos y que han revelado percibir durante las sesiones de *coaching* educativo individuales.

El "Estudio 2: estudio sobre la influencia del *coaching* educativo sobre la percepción de la agradabilidad y la percepción subjetiva del paso del tiempo" se ha basado en la

muestra individual, para registrar las percepciones que los sujetos han manifestado tener, acerca del nivel de agrado que les ha producido las sesiones de *coaching* educativo individuales. Este estudio se realizó con una metodología de extracción de datos cualitativa. Se desarrollaron sesiones de *coaching* educativo en grupo previas a la administración de rúbricas y de las cuales surgió la muestra voluntaria para el desarrollo de las sesiones individuales.

El "Estudio 3: estudio sobre la influencia del *coaching* educativo sobre las percepciones de la mejora de la capacidad de atención"; incluye el estudio sobre la influencia del *coaching* realizado en grupo y la influencia cuando se trata de sesiones consecutivas de índole individual. En este tercer estudio, con una metodología de extracción de datos cualitativa, desarrollamos sesiones grupales de *coaching* educativo y las sesiones individuales con sujetos que habían participado en las sesiones grupales y que voluntariamente participaron en el estudio.

En el "Estudio 4: Estudio sobre la perdurabilidad de las mejoras del *coaching* educativo sobre las competencias personales", hemos querido estudiar si la influencia del *coaching* educativo sobre las mejoras de las competencias personales, perduran con el paso del tiempo. Para ello valoramos a través de unas rúbricas, como percibían los sujetos el nivel de sus competencias personales para contrastar los resultados con los anteriores, en esas mismas competencias. De ese modo poder observar la capacidad de la influencia del *coaching* educativo sobre el alumnado sometido a sesiones individuales. Para realizar los análisis que nos han llevado a la extracción de conclusiones, proponemos enfoques metodológicos para evaluar desde un punto de vista cualitativo, la mediación que supone una herramienta de motivación y reflexión sobre el alumnado adolescente, como es el *coaching* educativo.

Para la presentación final de esta tesis, hemos organizado los contenidos en los siguientes apartados: (a) Introducción, que presenta tanto el marco teórico principal de esta tesis, estudios y opiniones sobre el sistema educativo en un contexto de *coaching* educativo, como los objetivos planteados en ella; (b) el "Estudio 1: estudio sobre la influencia del *coaching* educativo sobre las percepciones de la mejora de la capacidad de resolución de conflictos", que cuenta con los apartados de introducción, método y los resultados correspondientes; (c) el "Estudio 2: Estudio

sobre la percepción subjetiva del paso del tiempo y la agradabilidad de las sesiones de *coaching* educativo”, incluye los apartados de introducción, método y los resultados correspondientes (d) el "Estudio 3: estudio sobre la influencia del *coaching* educativo sobre las percepciones de la mejora de la capacidad de atención", con los apartados de introducción, método y los resultados correspondientes; "Estudio 4: Estudio sobre la perdurabilidad de las mejoras de *coaching* educativo sobre las competencias personales", también cuenta con los apartados descritos en los estudios anteriores; y para finalizar dos apartados que permiten establecer conclusiones sobre el conjunto de los estudios realizados y a través de ello sobre la cuestión inicial planteada que son (e) discusión general; y (f) conclusiones de la tesis.

Por último, exponer que el camino que ha transcurrido hasta la realización de esta tesis, se ha convertido en un aprendizaje personal sobre como moldear y perfeccionar las actuaciones que habitualmente un docente en general y del área de la educación física en concreto, se enfrenta a diario. Los valores que aporta el contexto deportivo, tanto en su faceta de entrenamiento como en el de la docencia, pueden ser extrapolados hacia otras áreas. Se trata de mejorar el ámbito profesional, a través de la optimización en la gestión de las aulas y el trato directo al alumnado. El ámbito deportivo transmite valores de superación, en clave positiva y tiene como objetivo final la mejora de las personas. Es por ese motivo, que el *coaching* educativo se erige como una herramienta y metodología que emplea estos valores y que además aporta un protocolo novedoso en cuanto a su facilidad para implementarlo.

1.1 INTRODUCCIÓN A LA TESIS.

Las competencias profesionales de un docente de educación física, se ven reforzadas por las competencias de índole personal. Este hecho se constata al observar como los docentes de educación física consiguen motivar al alumnado para que realice las tareas, gestiona los grupos y marca pautas para establecer una organización dentro de la sesión. Pero además consigue generar confianza y conocimiento propio en el alumnado, acerca de las limitaciones, pero también de sus potencialidades. La atención activa sobre el educando, las preguntas que hacen

"disparar" la reflexión, la llamada a la responsabilidad sobre las acciones, etc., son competencias que habitualmente despliega el docente de esta materia. Coinciden con las competencias de un *coach*. Lo cual puede indicar, que el docente de educación física está alineado con el *coach* y mantiene unas similitudes profesionales, que hacen más factible el acceso de estos profesionales al *coaching* que los docentes de otras materias.

Un hecho constatable que preocupa continuamente a las autoridades educativas, es el elevado porcentaje de alumnado para quienes su paso por los centros educativos parece no haberles servido de mucho. Con el objetivo de paliar esta realidad, se promueven periódicamente reformas del sistema educativo que eviten el tan preocupante "fracaso escolar" y lo que es peor, el abandono prematuro de la escolarización. Gran parte de este alumnado pasa por realizar estudios o "salidas" alternativas, que estas reformas promueven: PFI, UEC, repeticiones en programas adaptados (PS), etc.

Otros pasan a los centros de formación profesional, donde se pone de manifiesto aún más la falta de interés por la mayoría de las materias y aprendizajes que se ofrecen. En ambos casos la característica más significativa es la ausencia de motivación e interés por el estudio y todo lo que tenga que ver con el aprendizaje escolar. Este desinterés parece ser multifactorial, entre otros, las dificultades de comprensión de las explicaciones que los docentes realizan, la dificultad de comprender y aprender de los textos y otros canales de transmisión del conocimiento: ordenadores, pantallas electrónicas, etc., la falta de significado de los objetivos de aprendizaje propuestos, las elevadas cotas de experiencias de fracaso; en definitiva, estas son causas que de algún modo interaccionan entre ellas. Por otro lado encontramos a los docentes quejosos a menudo de la falta de interés del alumnado.

De esta realidad que acabamos de resumir, se desprenden algunas cuestiones, entre las que destacamos como más significativas las siguientes:

1. ¿Cuáles son las raíces de esa falta de interés y motivación por la actividad escolar que aparecen en tantos adolescentes?

2. ¿Cuáles son las diferencias entre los adolescentes que afrontan con cierto interés los aprendizajes en los centros educativos y para los que la actividad escolar resulta todo lo contrario?

3. ¿Qué herramientas se pueden utilizar para generar más interés y motivación entre el alumnado adolescente?

En el contexto social y educativo actual no caben las medidas milagrosas, ni atajos resolutivos que puedan revertir esta situación. Más bien existe un gran desconcierto por parte de todos los actores que intervienen en el hecho educativo: familias, instituciones, alumnado, docentes...etc. Probablemente lo que si cabe, es una reforma en profundidad del sistema educativo desde el interior, para generar un nuevo paradigma educativo más de acorde con la realidad actual. Por un lado existen materias, por otro los docentes como mediadores entre estas materias y el destinatario, que son el alumnado. Al parecer y haciendo uso de los datos de abandono escolar, desafección del alumnado hacia el sistema educativo y la falta de esperanza de los adolescentes, la solución podría recaer sobre una estructuración más transversal de los conocimientos y un nuevo paradigma de transmisión. Bajo nuestro punto de vista, empezar a conocer los intereses y a describir las metas, que una vez adquiridas, pueden interesar a nuestro alumnado a la hora de afrontar la actividad escolar, podría ser el primer paso para el nuevo diseño educativo.

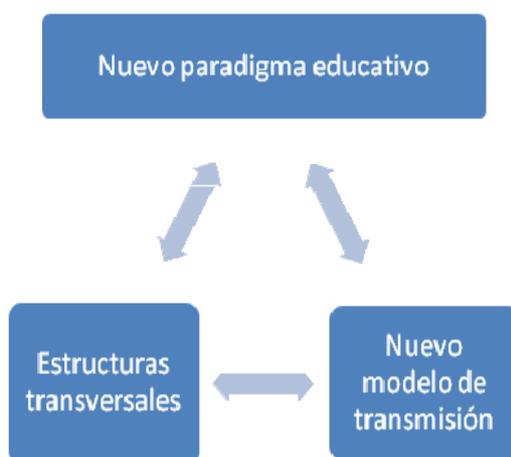


Gráfico 1. Nuevo paradigma de sistema educativo.

De Charms (1976), señala que un factor importante que puede determinar la implicación o no del alumnado en las tareas, es el aprendizaje inolvidable que

supone realizar una tarea deseada. La experiencia emocional que produce la percepción más o menos consciente de este hecho es gratificante. Por otro lado, el hecho de hacer algo obligado produce un rechazo y aversión. Csikszentmihalyi (1975), es de la opinión que las actividades cuyo fin termina en ellas mismas, gustan y complacen al alumnado, que queda absorbido por la naturaleza de la tarea, superando el aburrimiento y la ansiedad. En multitud de ocasiones los adolescentes manifiestan, cuando se les pregunta por los motivos que hacen que no se interesen por los estudios, respuestas del tipo: "¿Y qué voy a conseguir? ¿Acaso ganaré más dinero? ¿De qué te sirve estudiar si terminas en el paro? Estas afirmaciones, ponen de manifiesto la línea de pensamiento del alumnado que no detecta el estudiar y aprender como un camino para adquirir éxitos. La motivación de estos sujetos por la actividad escolar es predominantemente externa, con implicaciones normalmente negativas. El modelo educativo actual, está basado en los conocimientos y sus resultados, y pone muy poca atención en el desarrollo competencial del propio alumnado.

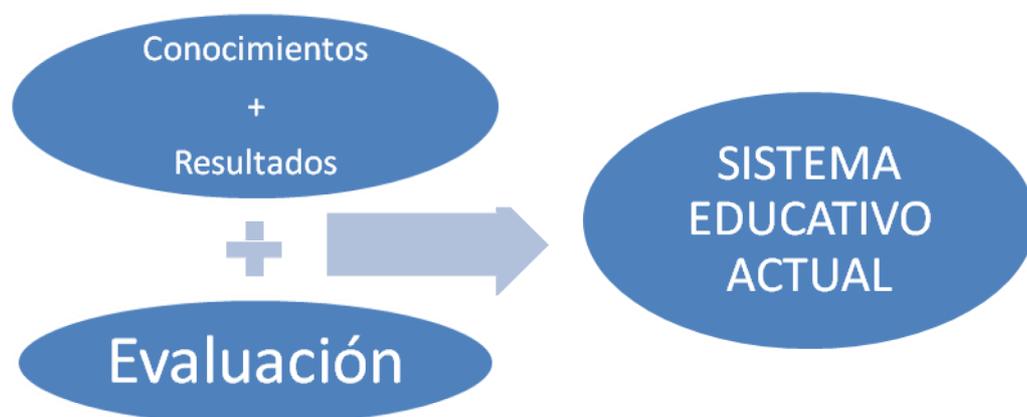


Gráfico 2. Estructura en la que se basa el sistema educativo actual.

Con este paradigma educativo, se ha detectado un incremento de los conflictos en los entornos educativos y una falta de atención muy significativos. Los conflictos y la falta de atención, pueden ser dos indicadores de la desafección que tiene el alumnado acerca de los aprendizajes que este modelo está ofreciendo, tanto en los contenidos, como en las formas de presentarlo. En un contexto de *coaching* educativo, se ha realizado en un centro educativo público de educación secundaria obligatoria, un estudio con alumnado adolescente, para valorar las percepciones

personales que manifestaban tener sobre la capacidad de gestionar los conflictos y su capacidad para gestionar las distracciones y mejorar la atención. Para ello, se ha diseñado una escala de valoración tipo *Likert*. Poniendo el foco de atención en el alumnado. Se les administraron sesiones de *coaching* educativo individuales y en grupo, con el fin que pudieran adquirir mayor sensibilidad para responder a unas rúbricas que pretendían reflejar, el grado de percepción que tenía el alumnado respecto de sus competencias personales, sobre la capacidad de resolver conflictos en los entornos educativos. La finalidad que se persigue es doble, por un lado, incrementar el grado de acercamiento y confianza en el alumnado hacia el docente y por el otro, manifestar el grado de conocimiento sobre ellos mismos que expresaron tener, aplicada a su capacidad para optimizar la gestión de conflictos y el grado de percepción que el alumnado tenían respecto de sus competencias personales, sobre la capacidad de atención en entornos educativos. Para este fin, se ha implementado un programa de *coaching* educativo dentro de las tutorías, con el propósito de abordar los problemas que conlleva la falta de atención y la poca capacidad para gestionar los conflictos en los entornos educativos: reacciones agresivas, violencia explícita, desarraigo del sistema educativo y la ausencia de gestión emocional. Este programa, ambiciona ayudar a optimizar el nivel de aprendizaje del alumnado y a mejorar la gestión emocional, al facilitarles herramientas que a través de la formación de los docentes, se les pueda transmitir para adquirir competencias personales.

El docente de EF no reduce su trabajo y profesionalidad a una labor estrictamente educativa, donde se ciñe un desarrollo concreto de los procedimientos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo las competencias que se derivan del estilo de instrucción se juntan y mezclan con las competencias de docente. El estilo de enseñanza del docente, no solo se concentra en proporcionar la información y los contenidos, sino que se emplean otras vías y recursos para la transmisión de contenidos e ideas específicas, en un entorno muy determinado, como es el ámbito de la EF. El docente suele ir tras diferentes objetivos y retos para el desarrollo y aprendizaje personal. Se trata pues, de una estructura diferente que sirva a mejorar la disposición de los roles de instrucción, desde una base más constructivista.

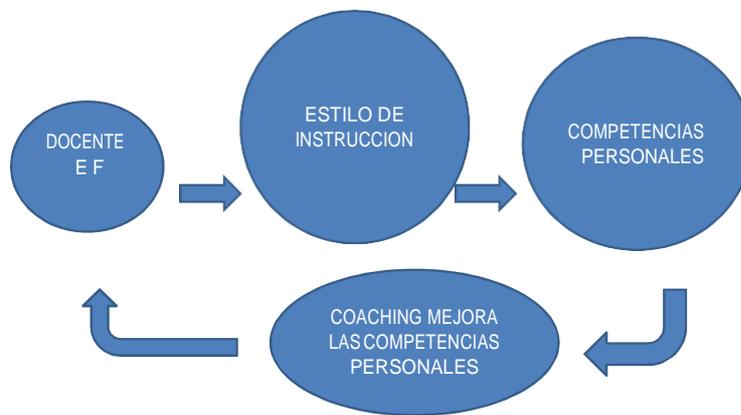


Gráfico 3. Influencia del *Coaching* sobre el nivel de instrucción del docente.

El docente de EF debe proponer nuevos contextos de práctica, donde al educando se le concedan más espacios para la propia experiencia vivida y la reflexión en la resolución de problemas. Estas disposiciones novedosas ayudarían sin duda, a mitigar el efecto que puede producir la presión y la exigencia de las disposiciones y circunstancias que rodean el contexto de la actividad física y deporte. En el ecosistema deportivo encontramos abundantes ejemplos en los que entrenadores deportivos y preparadores físicos de atletas, generan multitud de instrucciones inherentes al ámbito deportivo, de las cuales se derivan informaciones significativas como información compartida sobre qué hacer y cómo hacerlo (véase, por ejemplo, Tharp y Gallimore, 1976). Contemplamos como la necesidad por un lado, de posicionamiento en el contexto educativo y deportivo del fenómeno *coaching*, y por otro lado el encorsetamiento de la labor del docente de EF, sugiere que el *coaching* no esté supeditado a la enseñanza, para poder favorecer la creación de nuevos paradigmas de instrucción que beneficien al educando. Lyle (2002), señala que la absorción del rol de entrenador al de docente, es el factor determinante que influye en el retraso conceptual del proceso de *coaching*. El docente de EF en su labor diaria, despliega muchas competencias distintas a las que se le otorgan por el hecho de ser docente: la dirección del proceso didáctico de la instrucción. Entre ellas la orientación a los educandos durante y después de la realización de las tareas, coordinación de grupos, equipos, espacios y materiales para la práctica deportiva, la orientación y asesoramiento acerca de la preparación técnica, táctica, física y psicológica del alumnado y equipos. El coach docente y el docente de EF, mantienen una analogía con respecto a su labor, pues ambos deben comprender y analizar las estrategias para desarrollar las tareas que presentaran en las sesiones respectivas. Además ambos también deben analizar el entorno donde van a

desarrollar su tarea docente, así como lo que se espera de su trabajo y sobre todo, lo que debe hacer para optimizar la situación del alumnado, favoreciendo así el desarrollo integral del educando. Buscar en la formación del alumnado adolescente la excelencia académica y personal, supone abocarse en variables que habitualmente no se pueden controlar ni gestionar. Es por tanto algo que desde la posibilidad del docente de EF y el *coach* no deben basar sus estrategias de enseñanza y aprendizaje. Lo que si pueden hacer y suelen proponer y conseguir el docente de EF y el *coach* docente, es generar tareas que suponga a los educandos una percepción agradable. Esta es una vía más accesible para el alumnado. Kretchmar (1994), es de la opinión que la agradabilidad de las tareas en el ámbito de la EF y deportivo que se realizan, son de índole más democráticos por estar al alcance de todos. Un proceso de *coaching* educativo para que sea realmente efectivo, debe contar con esta premisa, pues al igual que el docente de EF, este aspecto genera un entorno de confianza entre los educandos y los educadores. Puesto que si el *coachee* percibe como agradable la sesión y que su percepción subjetiva del paso del tiempo es corta, indica que su atención y motivación han estado en cotas muy altas durante el proceso.

Un *coach* docente persigue también esa flexibilización de contenidos a través de la involucración del *coachee* en sus propios aprendizajes. Para algunos autores el proceso de instrucción, es entendido como un proceso interactivo entre los protagonistas: docente EF, educandos y los contenidos (véase, por ejemplo, Cohen y col. 2003). Esta visión de la educación está alineada con un proceso de *coaching* educativo, el cual se fundamenta en una visión transversal y holística del educando. El docente de EF suele fundamentar la instrucción en su tarea docente, en las teorías constructivistas del aprendizaje, las cuales están basadas en el principio que debe ser concedida al practicante la oportunidad de construir sus aprendizajes, a través de sus propios modelos, conceptos y estrategias. El *coach* docente procura a través del proceso de *coaching*, que el *coachee* tome conciencia de sus potencialidades y aprenda a comprometerse con sus decisiones, por medio de las acciones. Graça (1999), presupone que las ventajas de fundamentar los procesos de enseñanza en el constructivismo, es dotar al docente de la posibilidad de incluir diversos escenarios que supongan nuevos espacios de exploración y más autonomía para desarrollar sus potencialidades para los educandos. Esto supone

acentuar más los procesos cognitivos, la toma de decisión y la comprensión de las situaciones y problemas. Williams (2005), es de la opinión que los modelos de instrucción tradicional generan una mejora temprana y más rápida de las habilidades, pero a largo plazo resultan menos eficientes y consistentes.

Los docentes de otras áreas en general, habitualmente explicitan su aburrimiento y desidia ante las decisiones erróneas que toman los educandos, cuando se aplican estas bases de instrucción durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo el docente de EF y el coach docente, saben cómo organizar el entorno de actuación, para que las decisiones que tomen los educandos mejoren significativamente. El error forma parte del aprendizaje y es crucial la forma en que los profesionales de la educación lo encaren para el desarrollo competencial del alumnado. Otra cualidad que suele desplegar el docente de EF y el *coach* docente paralelamente, es la capacidad para diagnosticar el error, ya sea por el hecho de poner el foco de atención en el educando o por "intuición", pues en muchas ocasiones los errores son debidos a variables que se suelen salir del contexto de la práctica estrictamente. La "actitud *coach*", es importante para desarrollar una disposición perseverante hacia el error y su corrección. Pero es tan importante garantizar un estado emocional favorable para confrontarlo, a través de esa "actitud *coach*" y presentar tareas desafiantes para los educandos.

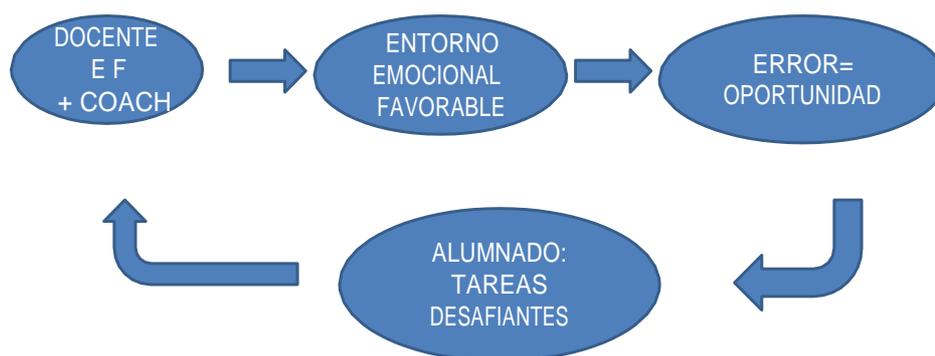


Gráfico 4. Correlación entre el docente de EF y el *Coach*.

1.2 ANÁLISIS DEL CONTEXTO EDUCATIVO

Para poder entender y explicar la situación educativa, debemos analizar el contexto actual en el que el alumnado está sumergido y con el que debe convivir todos los días. Concretamente la situación en la que se encuentran dentro de las aulas, con

respecto a sus aprendizajes y el grado de cohesión que estos provocan al docente. Cardús (2007), manifiesta que el principal escollo del sistema educativo actual está en la ausencia de transmisión de futuro y esperanza para los jóvenes. Esta afirmación, lleva a considerar la necesidad de un cambio de paradigma social, que ayude a generar más interés por el descubrimiento de nuevos conocimientos y la adquisición de nuevas competencias. Es decir, un sistema que abogue por un cambio de valores, encaminados a humanizar la sociedad actual y a optimizar así la calidad de las relaciones. La incoherencia que se ha producido en el contexto educativo, cuando se ha enmascarado una clara tendencia a la vuelta del determinismo del siglo XIX en pleno siglo XXI, ha producido que autores como Ralston (2005), manifestaran de forma contundente, que para que se lleve a cabo una reforma educativa eficaz, se debería potenciar la productividad educativa y de ese modo se incrementaría el rendimiento económico. Según este autor, la finalidad de la educación la establece en términos de crecimiento y progreso del capital humano. La clase política inicia reformas muy superficiales y que no acaban de dar respuesta al cambiante panorama social y cultural. Esta falta de reforma educativa que aborde los temas en profundidad, puede ser la causante del actual desconcierto educativo por parte de todos los implicados. Como consecuencia, a los centros educativos se les deriva una gran responsabilidad, convirtiéndolos en menos eficaces de lo que probablemente podrían ser. En la opinión pública se realizan comentarios sobre las tímidas reformas del sistema educativo, amparadas bajo el paraguas de las tendencias políticas que gestionan el poder y que en muchos casos, pretenden utilizarlo como escaparate de la ideología predominante en ese momento. Estas reformas deberían estar basadas en unos principios que recogieran aspectos como la amplitud, profundidad, entendiendo este término, como el impulso de todo aquello que constituye en sí mismo un aspecto enriquecedor para la vida, diversidad, justicia, ya que el cambio y la mejora sostenibles no tienen un sentido egocéntrico, sino que son socialmente justos y la conservación de la memoria; tratar de fomentar el progreso y la innovación pedagógica, pero atendiendo y perfeccionar lo mejor del pasado. Hargreaves (2003), es de la opinión que la finalidad de una reforma educativa en el contexto actual, debería perseguir optimizar los resultados académicos, no sólo para generar un incremento en la productividad económica, sino con la finalidad de capacitar al alumnado para poder afrontar los retos de una sociedad del conocimiento, creativa, democrática e inclusiva. Fullan (2005), expresa

la necesidad de compromiso del sistema educativo, para solventar cualquier inconveniente que pueda surgir de las constantes y continuas mejoras educativas. Añade además, que es coincidente con los valores profundos derivados de las necesidades humanas. Suzuki (2003), definió a una sociedad sostenible, como aquella que es capaz de satisfacer sus necesidades sin tener que disminuir las oportunidades de las generaciones futuras para satisfacer las suyas. Existe un rechazo por liderar los procesos de cambio, debido a lo que han supuesto hasta el momento. Los procesos de aprendizajes se han visto limitados y reducidos y además se han obviado aspectos como la diversidad y la inconexión con aspectos pedagógicos históricos. Estos han sido considerados como irrelevantes, para la tan ansiada reforma educativa. Muchos docentes ante este panorama han adoptado una postura de distanciamiento. La tendencia actual, es dotar de tecnología de la información a los centros educativos, para que supuestamente genere en el alumnado, más motivos para provocar la adherencia al aprendizaje, por medio de la habilitación de determinados procedimientos. La realidad del día a día, nos indica que por ejemplo, las pizarras táctiles que han sustituido a las pizarras clásicas, no son la solución a los problemas que antes hemos mencionado, sino que en determinados casos, genera mucho más desorientación no solo en el alumnado, sino también en el docente, que ve como con estas nuevas tecnologías se reemplazan procedimientos “insustituibles”, como son las competencias relacionadas con el lenguaje, escritura y lectura, además de la comprensiva. Estos nuevos procedimientos, orientan, encaminan y mecanizan, en muchos casos, hacia las respuestas que provocan una inmediatez en los procedimientos. Estos procedimientos van en contra del trabajo mental relacionado con el proceso de recepción de la información y el procesamiento de la misma para dar una respuesta. En este momento poseemos el mejor sistema educativo y por supuesto el mejor repertorio de docentes de la historia. Pero también es cierto, que estas nuevas tecnologías no sustituyen la memoria ni por supuesto la educación personal. Los padres actuales, han tenido que romper con determinados modelos educativos anteriores y no han sabido generar nuevos paradigmas educativos y sociales, posiblemente llevados por la corriente generada por las nuevas teorías educativas, que impactan constantemente en la sociedad. Estas teorías han derivado toda la responsabilidad de la educación de los hijos al sistema educativo. Se observa pues, la perplejidad actual de la sociedad respecto a este tema y el desacierto de las

autoridades para dar soluciones. Marina (1993), es de la opinión que se necesita dotar al sistema educativo de más sentido común y experiencias prácticas. Conseguir que el alumnado se zambulla en las experiencias para hacerlos partícipes del aprendizaje. Este hecho provocaría un incremento de la motivación y estimularía la curiosidad por el aprendizaje, generando que el alumnado adolescente hiciera una interpretación de sus vivencias, de acorde con su edad, lo cual adquiriría mucho valor en su educación; esa experiencia vivida sobre algo, le sirve al alumnado para poder desenvolverse en el contexto social y aprender a interpretarlo, aunque también a cuestionarlo. Beauvoir (2008), es de la opinión que la incultura es una situación que incomunica al ser humano. Es muy posible, que todo lo relacionado con la búsqueda y descubrimiento, sea más competencia del entorno familiar y social del alumnado adolescente, que del propio centro escolar, aunque este, debe crear la base del conocimiento para posteriormente, este entorno que envuelve al alumnado, le siga “facilitando” la adquisición de ese conocimiento y potenciándolo. Desde la educación física, se pueden aplicar este tipo de tareas donde se pueden apreciar en primera persona y donde el verdadero aprendizaje parte de la experiencia vivida. Beauvoir (2008), manifiesta que los docentes deberían asemejarse a los entrenadores deportivos, pues estos para conseguir vincularse con los atletas y lograr un objetivo, consiguen que sus jugadores o atletas lleguen a realizar lo necesario para intentar conseguir dichos objetivos. Son excelentes pedagogos, porque saben gestionar correctamente las variables que se producen durante el proceso de aprendizaje y superación, es decir saben el nivel de activación y motivar. Este aspecto de superación probablemente sea otro de los escollos del modelo educativo actual, es decir, motivar al alumnado para superar obstáculos y mejorar las competencias en general. Marina (2010), señala que actualmente el sistema y la sociedad han claudicado, en lo relativo al grado de exigencia, a lo concerniente al nivel de esfuerzo que deben realizar los alumnos, para conseguir determinados objetivos pedagógicos. Todos estos aspectos, junto a determinados aspectos de la reforma educativa que se nos están presentando: incremento de la ratio, grupos muy heterogéneos, escuelas inclusivas, etc., generan un contexto educativo que se antoja complejo en su análisis y extremadamente difícil en su solución. Buscando una visión más concreta de la situación, se podría plantear la cuestión de lo que ocurre durante una clase de Educación Física y cuando el alumnado está realmente motivado. Marina (2010), es de la opinión que en la

mayoría de los casos el alumnado pone lo que él denomina la “atención voluntaria”, es decir, ponen atención en todo aquello que no les interesa. Entonces ¿Cómo podemos revertir esta situación? ¿Cómo podemos motivar al alumnado para que cambien la atención voluntaria? Según el significado del término, motivación es tener un motivo para activarse, o dicho de otro modo, sentirte atraído hacia un objetivo y que este suponga una acción por parte del sujeto, que acepte el esfuerzo necesario para conseguirlo. Si este concepto lo trasladamos al mundo educativo e intentamos dar respuesta a las cuestiones sugeridas anteriormente, debemos considerar previamente que esa motivación está compuesta por necesidades, deseos, incomodidades y expectativas, paso previo al aprendizaje. Es necesario también considerar que existen variables externas al aula que el profesor difícilmente puede acceder y por tanto controlar, cosa que presenta un escenario de gran dificultad para gestionar la falta de motivación del alumnado. Por consiguiente la motivación se basa en factores internos y externos. Los factores internos o los relacionados con la tarea, se ven reforzados cuando el alumnado empieza a dominar el objeto de estudio y se “inmiscuye” en su desarrollo mejorando así su autoestima cuando consigue aquello que se le ha encomendado. Esto crea una imagen positiva de sí mismos y potencia la motivación para seguir aprendiendo. Los patrones que el alumnado va adquiriendo, acaban por conformar las experiencias, en cuanto configuran poco a poco el autoconcepto y la autoestima para fomentar el espíritu de superación y un pensamiento interno siempre positivo. El alumnado también se acciona cuando tiene perspectivas de lograr recompensas externas, si se consiguen los resultados esperados, así como establecer una serie de pautas en el proceso de enseñanza, tales como el establecimiento de los objetivos educativos previstos en las sesiones, vincular los conocimientos que se transmiten con las actividades que va a realizarse, el planteamiento de las tareas de forma lógica y ordenada, generar retos para la resolución de las actividades, enseñar en transformar los errores en momentos enriquecedores de aprendizaje, el fomento de las relaciones fluidas entre los alumnos por medio de tareas grupales y cooperativas y acercar los conocimientos adquiridos a situaciones más próximas y cercanas para el alumnado. Pero la pregunta ¿Es suficiente para motivar a los alumnos? Para contestar a esta pregunta, primero analizaremos la situación del docente en el aula y las perspectivas que este tiene sobre el tema. En principio, a la gran mayoría de los docentes les parece que los mismos contenidos de nuestras materias son de por sí motivadores,

aunque la actitud de nuestros alumnos en realidad, indique justo lo contrario. Existe una gran cantidad de profesionales que mantienen, que la motivación del alumnado en cualquier materia depende exclusivamente de características estables tales como la inteligencia y disposición al esfuerzo, o lo que sería lo mismo, que existen individuos más o menos capaces, lo cual apunta hacia un horizonte incierto y negativo respecto de la capacidad de interesar y motivar al alumnado para aprender. Otros, creen que la motivación depende de la creencia de la posibilidad de modificar o no las habilidades, destrezas y capacidades del alumnado. La respuesta a la pregunta anteriormente formulada, tal vez vaya relacionada con la capacidad de transmitir eficazmente los conocimientos por medio de propuestas innovadoras de pensar y de afrontar el trabajo, ya que existe la tendencia a obstaculizar que el alumnado, con ciertas “dificultades” aprenda a pensar por sí solo, así como afrontar correctamente las tareas escolares, al no contar con las ayudas necesarias. Este alumnado, posiblemente percibe estas diferencias con la consecuencia de no utilizar un recurso valioso como es el de pedir ayuda, imprescindible a menudo para adquirir conocimientos y estrategias para encarar el trabajo escolar. Es por tanto indispensable, que si se quiere motivar al alumnado para aprender, los docentes analicen las pautas de actuación y si estas van dirigidas solo a la consecución de resultados o también hacerle pensar en el modo en que se han alcanzado, dicho de otra forma, se debería preguntar si se enseña a nuestros alumnado formas de pensar que permitan superar las dificultades, extraer provecho de los errores y facilitar la construcción de representaciones intelectuales que les permitan abordar los problemas, tales como el intercambio comunicativo en el aula, para establecer asociaciones a partir de un presupuesto determinado, el cual provoque la intención de buscar aplicaciones para generar que el alumnado se motive y mantenga una activación óptima hacia la materia. La RAE define a la educación, como una instrucción por medio de la acción docente y lo relaciona con términos como: cortesía y urbanidad. Taylor (2014), señala que para Platón, educar consistía en una transformación completa del ser humano en todas las dimensiones, transformando cuerpos perfectos en almas perfectas, orientando y dirigiendo bien el cuerpo y el alma hacia la visión o la luz y el bien, que tiene dentro de sí mismo y ello durante toda la vida. Es un mensaje dirigido hacia la necesidad de mantener una educación permanente. La educación, bajo nuestro punto de vista, debería preparar al alumnado para los retos que la vida depara y tener como finalidad principal el

desarrollo humano. Pagola (2014), señala la necesidad de humanizar los estamentos de poder que rigen el mundo contemporáneo, para generar un camino hacia la felicidad. La educación debe tener su objetivo principal en dotar de herramientas al alumnado que los prepare para la vida. Es decir, la finalidad de la educación es el desarrollo integral del ser humano. En el contexto educativo actual, se valora mucho más, todo aquel conocimiento relacionado con aspectos “abstractos” y no tanto el conocimiento vinculado con los aspectos de supervivencia, es decir, humano. La formación humanística, no solo debe consistir en acumular datos, sino en fomentar vías que enlacen al alumnado, con la conquista de su propia autonomía personal, para lograr que estos, aprendan a pensar por sí solos y entre sí, generando las ideas, con el fin de relacionarlas. Berry (1986), es de la opinión que la mente humana únicamente reacciona ante estímulos. Si no tiene nada en que pensar, deja de hacerlo. Un aspecto imprescindible para generar una brizna de interés en nuestro alumnado adolescente es “tratarlos” de la forma que se sientan más identificados, puesto que así, se abrirán los caminos de su motivación, y probablemente se “entregarán” a los objetivos. En el presente contexto educativo, tal vez debería humanizarse las relaciones de los docentes con el alumnado, haciendo un docente más compasivo, es decir, que se preocupe y ocupe del alumnado. De esta forma, se puede adquirir un liderazgo en el aula que le permita reconducir todo tipo de situaciones, mediante la autoridad que le otorga el liderazgo; entendiendo este término como la disposición para influir en los demás, con la finalidad que trabajen con entusiasmo, en la consecución de objetivos en pro del bien común. Robinson (2011), señala que la solución a los desafíos que supone la educación, solo tendrán éxito si se traslada el poder a los docentes creativos y entusiastas y estimulando la imaginación y la motivación del alumnado. El docente debería poseer una herramienta poderosa, que es, una habilidad adquirida para producir ciertos efectos sobre el alumnado y una capacidad de provocar exaltación y excitación que sienten sobre alguna cosa que les causa placer o admiración. Para enfatizar con este rol, el alumnado debería percibir una serie de características en el docente como son la honradez, humildad, respeto, capacidad de satisfacer necesidades, generoso, íntegro y comprometido, actitud entusiasta y don de gentes; en el fondo se trata de un paradigma, que el alumnado asume como patrón de conducta. Pagola (2014), es de la opinión que el docente debería convertirse en más líder que

profesor, en tanto influya positivamente en el alumnado, mediante la preocupación por cada una de sus necesidades. Además de tener en cuenta, que a un adolescente le cuesta muchísimo gestionar las emociones que se repiten a lo largo del día en todas las situaciones, afectando estas, a la forma y dirección de los pensamientos. Shapiro y Fisher (2007), señalan que las emociones que se sienten, nos motivan a emprender alguna acción. Bajo este precepto, es imprescindible educar en las emociones para que el adolescente pueda gestionarlas en gran medida, y como señala Marina (2012), conseguir la “inteligencia ejecutiva”. Consiste en evitar la acción catalizada por los impulsos y favorecer, a través del pensamiento, agilizar la inteligencia para buscar soluciones. Esta denominada “inteligencia ejecutiva”, no es innata, sino que debería ser el objetivo principal del sistema educativo, puesto que realizaríamos aprendizajes dirigidos a optimizar la capacidad de soportar esfuerzos, molestias y recompensas. Marina (2012), augura grandes problemas derivados del sistema educativo, por no trabajarla con nuestro alumnado. Esta les dota de herramientas, que les permita soportar los esfuerzos que faciliten mantener activa la meta preestablecida; de esta forma, es posible que se consiga más adherencia al estudio. Fehr y Rusell (2007), señalan que la emoción es una experiencia que se siente. Esto explica, que si un aprendizaje lleva adherido una emoción, este es mucho más motivador, asegurándose que conseguirán los objetivos, pero también el camino para llegar a ellos, dando importancia, a los contenidos, pero también a las pericias intelectuales que se presentan para conseguirlos, puesto que el exceso de información, a menudo no conlleva una óptima instrucción. En el contexto educativo actual, el alumnado aparece como el último eslabón en la cadena educativa, pues se realizan multitud de reformas, actualizaciones de las reformas, etc., pero ¿realmente se tiene en cuenta al alumnado como objeto principal en los procesos de aprendizaje? ¿Es la esencia del pensamiento reformista? La respuesta a estas preguntas son de fácil resolución y respuesta: no, no lo es. Todas las últimas reformas educativas van dirigidas a realizar cambios de materias y procedimientos en otras, manteniendo un criterio vertical de mayor a menor importancia, teniendo una visión molecular de las materias en detrimento de una transversal de las mismas que generaría una educación integral del alumnado. En la educación formal no aparecen contempladas las situaciones que a menudo los adolescentes viven; nos referimos a todas las situaciones diarias que provocan estrés a un adolescente y que generan

determinadas respuestas emocionales que pueden llevarles a generar situaciones de peligro, agresividad, etc. Es por ese motivo que una educación emocional podría prevenir y evitar estas situaciones de riesgo personal y social, es decir, preparar al alumnado para los retos que se vaya encontrando en la vida y sea capaz de desarrollar una autonomía personal, que le permitan sustituir determinadas emociones que intoxican, por otras que le fortalecen para optimizar la gestión de su propio bienestar. Bisquerra (2002), señala que la inteligencia emocional en el aula, es mucho más importante que los conocimientos que posea el docente. El docente ejerce un papel muy importante en este proceso, pues debe identificar la emoción con la que se relaciona con el alumnado, ya que esa emoción puede determinar la respuesta emocional contraria a la que buscamos. Sánchez y López (2005), son de la opinión que el alumnado que es tratado de una forma distinta a la habitual por el docente, responde de manera diferente. La perseverancia en esta forma de tratar al alumnado, puede comportar un incremento del rendimiento académico. Tratar de una forma u otra al alumnado y la manera de presentar las tareas, haciendo de estas, un aspecto muy atractivo para despertar la curiosidad, tiene una incidencia directa en la motivación, ya que hace que se implique activamente en el proceso y por consiguiente, a su adherencia a los aprendizajes. Ante el contexto en el que se encuentra el docente actualmente, no le queda más remedio que perseverar en buscar herramientas de apoyo a su tarea docente del día a día para motivar al alumnado sobre los contenidos presentados en clase, teniendo en cuenta la heterogeneidad de los grupos y la variabilidad de intereses que en ellos se expresan. Contemplando además que los intereses de los adolescentes, habitualmente no suelen coincidir con los expresados en las aulas, ya que el alumnado suele focalizar su realidad sobre aquellos aspectos que en ese momento le generan atención, lo cual significa que en parte, esta es una causa de desmotivación por el aprendizaje. Dispenza (2013), señala al ser humano como capaz de generar su propia realidad. Es probable pues, que se pueda vincular como detonante del “abandono escolar”, la falta de emoción y pasión en las aulas. Las formas de establecer los aprendizajes del sistema educativo, no permiten extraer lo mejor del alumnado. Aronica y Robinson (2016), señala que el sistema educativo desprecia la creatividad, además los errores están verdaderamente estigmatizados y sin estos, no es posible que el alumnado esté dispuesto a equivocarse y a desarrollar aspectos personales más creativos. Añaden que se hace necesario

implementar actividades que promuevan la creatividad, como por ejemplo, la danza y el teatro. El sistema educativo está basado en la idea de obtener habilidades académicas y no en el desarrollo de las habilidades personales a través del "autoconocimiento". Actualmente la habilidad académica domina el amplio espectro del sistema educativo, lo cual hace que tal vez haya llegado el momento de repensar la visión actual sobre el concepto de inteligencia, pues esta no es unidireccional sino justo lo contrario, es interactiva, ya que las ideas que tienen más valor son las de carácter más creativo, producidas a través de procesos interactivos del cerebro. Robinson (2011), es de la opinión que el sistema educativo debería preocuparse más por el funcionamiento del cerebro, para ahondar en una concepción diferente de la inteligencia y las capacidades humanas. Existe un planteamiento reciente, acerca de la necesidad de una transformación de la profesión docente dentro del contexto del cambio de sistema educativo. Para ello parece ser necesario ahondar más en el conocimiento del cerebro humano y concretar para que queramos los aprendizajes que impartimos. Este es un punto crucial, si deseamos que los aprendizajes sean realmente significativos para alcanzar la excelencia. Estas respuestas, las podemos encontrar en los conocimientos científicos que aporta la neurociencia, para explicar la forma en que aprendemos. Bueno (2017), señala que aprender es cambiar nuestro cerebro. Es decir, un cambio de paradigma educativo basado en la ciencia y donde el nuevo rol del docente quede definido y por supuesto, sea fundamental para cerrar el círculo. Bueno (2017), señala que aprender es cambiar nuestro cerebro.

1.3 EL LIDERAZGO EN LAS AULAS.

Fink (2000), señala un incremento del interés por las investigaciones, que hacen referencias a la importancia que los docentes se involucren en los liderazgos de los centros educativos, como aspecto potenciado, para conseguir logros en las reformas educativas. El docente líder, debe observar al alumnado e interpretar la información que le proporciona respecto a su actitud y grado de dificultad emocional, para que de esa forma, poder escoger un estilo de liderazgo adecuado y adaptable a las singularidades y contexto del grupo al que se dirige. Cuando el docente detecta una situación que requiere un cambio o una dirección clara, cuando la situación del grupo requiere unos objetivos nuevos y "movilizadores", aparece el líder para trazar un nuevo camino, donde marcará las normas a seguir. Este hace saber al alumnado, en qué medida pueden contribuir para conseguir los objetivos del grupo, con lo cual

está fomentando la "autoconciencia", confianza, la empatía y honestidad de los alumnos. Cuando descubren otras situaciones que generan estrés y conflictos entre miembros del alumnado, con una marcada falta de comunicación entre ellos, la actuación del líder, debe estar dirigida a generar una cierta armonía entre los miembros, para fomentar las relaciones y se sientan cómodos entre las situaciones que se van dando, con la finalidad de incrementar la empatía y colaboración. La situación que se da en menor medida en las aulas, puesto que requiere que el alumno posea una cierta adherencia al estudio y tenga inquietud por mejorar académicamente es cuando el docente detecta que necesita realizar actuaciones en la dirección para mejorar el rendimiento del alumnado y desarrollarlo a largo plazo, tales como crear puentes de conexión entre los objetivos del alumnado y los del grupo, además de fomentar la autonomía, dando mucha importancia a la formación y a la delegación de determinadas tareas al grupo. En el caso, que el docente no es el máximo experto en la materia que se está tratando en el aula y necesita llegar a consenso, mediante la participación del alumnado, el líder toma un camino mucho más democrático y tiene mucho en cuenta en todas sus actuaciones los valores personales y estimula el compromiso por medio de la participación. En cambio, cuando se da la circunstancia que se nos presenta un grupo muy motivado y competente, con los cuales se busca la excelencia y además en tiempo reducido, el líder puede establecer objetivos desafiantes y motivantes para el alumnado, orientados únicamente a la consecución de los objetivos y al reconocimiento del grupo, a través del trabajo realizado; al contrario cuando se requieren cambios muy rápidos y el grupo se muestra "conflictivo" y no se puede negociar, lo que por principio es innegociable, el líder, dirige de forma puntual, sus actuaciones hacia el camino más autoritario y contundente, con la intención de eliminar miedos y proporcionar una dirección clara, en momentos de confusión y conflicto en el grupo, mediante la exigencia de obediencia inmediata. Ciertamente este estilo de liderazgo autocrático, genera siempre más recelo en el alumnado que pueden observar cómo se vulneran todos los potenciales humanos de comunicación restando posibilidad de desarrollo personal. La pregunta que un profesional de la docencia se debería hacer es: ¿Cuál es mi estilo? ¿Qué valores considero prioritarios durante la práctica docente? ¿Qué tareas diarias me hacen sentir mejor? ¿Cuáles son mis puntos fuertes como docente? Cuando detecto errores en el grupo, ¿cómo intervengo? ¿Con que estilo de liderazgo me siento más cómodo? Lieberman y Miller (2005), son

de la opinión que es necesario un liderazgo que contemple la existencia de una relación muy estrecha entre el aprendizaje y el establecimiento de metas u objetivos en los entornos educativos. Hargreaves y Goodson (2006), señalan que para alcanzar una mejora educativa, es necesario un liderazgo escolar eficaz. Hay autores que manifiestan que las estrategias de cambio y mejora sostenibles dan lugar a una serie de liderazgos que aspiran a la formación emocional de los docentes (véase, por ejemplo, Harris y Muijs, 2005; Spillane, 2006) .Pero para desplegar un liderazgo en las aulas eficaz, el docente debe atender un código deontológico que definió Furam (2004), “imperativo moral de servir lo mejor posible a los estudiantes” (p. 219). Bauman (2001), señala que el núcleo básico de la ética, se fundamenta en la capacidad de ser otro, de la empatía hacia el prójimo, entendida como el reconocimiento de dependencias y de responsabilidad.

1.4 LA ADOLESCENCIA Y EL SISTEMA EDUCATIVO

La adolescencia, pues, se trata de un periodo de crecimiento y de importantes modificaciones de tipo físico, cognitivo, psicológicos y sociales. Este es únicamente, el inicio de un proceso continuo y más general, ya sea en el plano físico como psíquico y que se alarga durante varios años de la vida; los cambios psicológicos que experimentan los adolescentes, son la expresión de los importantes cambios biológicos, que están teniendo lugar y que convierten el cuerpo infantil, en cuerpo adulto, siendo la maduración sexual, el aspecto que más repercusión psicológica tiene, y desde un punto de vista psicológico y social, se distinguirían dos grandes grupos de adolescentes, unos son los denominados heterónomos, los cuales son aquellos que se encuentran todavía sometidos al “autoritarismo” de los padre, mientras el otro grupo, denominado por la psicología autónomos, son un poco más independientes en relación a los padres, manifestando esta autonomía y rechazando la moralidad convencional. Marchago (2002), señala que la propia percepción del esquema corporal, no es más que una representación mental que se desarrolla al integrar la experiencia corporal, los sentimientos y las emociones que se producen. A la hora de configurar el "autoconcepto" y la "autoestima", parece ser que el atractivo físico es un factor muy importante (véase, por ejemplo, Pastor, Balaguer & Benavides, 2002; Harter, 1985, 1999). Raich (2000), es de la opinión que la percepción de la imagen corporal, es un punto muy significativo de influencia a la

hora de formar el autoconcepto y la autoestima. Con este abanico de complejidad, el docente encuentra a diario, que en muchas ocasiones, debe convertirse casi en un ejecutivo, que debe tomar multitud de decisiones en cuanto a la forma de dirigir una situación, grupo o conflicto, que se provoque por multitud de motivos y adecuar sus conocimientos, creencias y valores personales al servicio de la obtención de los objetivos del grupo y él, como vehículo mediador, entre la realidad del alumnado y la realidad de la materia. Se debe convertir en un dinamizador y motivador, liderando, de forma acertada, cualquier situación, dando la respuesta adecuada, para poder seguir teniendo al grupo activado durante todos los días del curso y además generar la adherencia al aprendizaje. Es lícito pues, intentar ahondar en las verdaderas raíces de ese desapego, que muchos adolescentes muestran hacia el sistema educativo, teniendo en cuenta al grupo que muestra tener interés por los aprendizajes. Determinar los fines y expectativas, que los adolescentes se plantean a la hora de afrontar la actividad escolar y el abanico de variedad, que comportan en función de los objetivos que se persigan, puede ser el factor imprescindible para deshacer ese nudo, que comporta averiguar el origen de esa falta de motivación. Se trata del factor indispensable para obtener claridad sobre lo que supone averiguar el origen de esa falta de motivación. Son factores fundamentales del interés y del esfuerzo que el alumnado pone en el aprendizaje escolar.

La gran mayoría de las teorías de investigación relacionadas con este tema, giran alrededor de la explicación que la motivación y el aprendizaje se vinculan con los objetivos y expectativas, formando así el eje vertebrador de las conclusiones.

Así, observamos como diferentes investigaciones siguen un patrón común, la consecución del “éxito”. De Charms (1976), desarrolla una teoría donde afirmaba que se experimentaba mayor grado de motivación, si se acompañaba de un incremento de la implicación del sujeto en la elección de las tareas; Atkinson y Feather (1966), argumentan que el sujeto experimenta un orgullo implícito en el deporte porque este le lleva al “éxito”; la motivación del sujeto, viene dada cuando logra establecer un equilibrio entre los diferentes objetivos que persigue; en cambio Fierro, (1985), cree que depende en gran parte de la “personalidad del adolescente”; Csikszentmihalyi (1975), es de la opinión que los sujetos se sienten más felices, cuando se encuentran en un estado de máxima concentración de la actividad que están realizando, lo que él denomina “fluir”. Las actividades que llevan al “flujo” “son

situaciones en las que una persona puede emplear libremente la atención para alcanzar sus objetivos, pues no hay ningún desorden que corregir ni ninguna amenaza para la personalidad de la que haya que defenderse. Hemos llamado a este estado, experiencia de flujo. Csikszentmihalyi (1992, p. 230).

Existía también otra línea investigadora proveniente de la antigua Unión Soviética, donde el desarrollo de la misma, expresaba que la motivación debía buscarse en casuísticas o circunstancias distintas, en función de las diferentes edades, origen, entorno social y económico, como variables que influyen en el sujeto. (Véase, por ejemplo, Leontiev, 1965; Bozhovich, 1978; Savonko, 1978; Bochkariora, 1978). Es pues, cuando llega la noticia a casa, sobre unas malas notas o algún suspenso, cuando se deben gestionar los valores y las emociones, relativizando el resultado, para intentar no generar más ansiedad a los alumnos adolescentes, evitando así valoraciones negativas, al contrario, deberíamos no fijarnos solo, en el cúmulo de virtudes y ejemplaridad, que al parecer producen las notas positivas que llevan al “éxito”, es decir, no fijarnos exclusivamente en los resultados. Gaja (2003), expone que no deberíamos realizar una valoración, en función de los resultados, sino fijarnos mucho más en el proceso y zambullirnos de pleno en él, para intentar averiguar cuáles son las dificultades que conllevan a ese resultado y utilizarlas como una herramienta educativa, ya que una dificultad o reto, invita a la superación. Gaja (2003), denomina a este hecho: “atención constructiva al resultado”. Tiene transferencia en la vida cotidiana, donde se pueden encontrar dificultades y donde constantemente debemos tomar decisiones; es pues, más educativo para nuestro alumnado, tratar las dificultades, desde el entorno escolar, para que después, tenga transferencia en su vida laboral y personal. Según Sternberg & Grigorenko (2003), las personas que tienen éxito en la vida, no siempre son las mismas que tuvieron éxito en la escuela, además, es muy improbable mantener un nivel académico de éxito durante todo el periodo escolar, lo cual quiere decir, que más tarde o más temprano, deberemos afrontar una caída de notas o un “bajón” de ese supuesto éxito.

Bajo nuestro punto de vista, una propuesta para intentar modificar la actitud generalizada, frente a la dificultad puntual para interpretarla como oportunidad de optimización personal y así, poder hacer crecer al alumnado adolescente, en aspectos de "autoestima", personalidad, comprensión y gestión de sus emociones.

El periodo que comprende la adolescencia, se caracteriza por ser una periodo lleno de entornos, que el alumnado de estas edades debe aprender a superar para poder completar su formación personal, y como no, la formación académica, aunque esta pasaría a ser una consecuencia de la mejora emocional, que el alumnado experimentaría. Feuerstein (1979), señala que una adecuada orientación o mediación, puede influir sobre la actitud referenciada a los aprendizajes. Manifiesta también, que el docente es el principal factor para generar cambios significativos en el alumnado con estructuras de aprendizajes deficientes.

El adolescente debería establecerse, para encontrar el equilibrio, sobre tres semblantes básicos: psíquico, físico y emocional. El equilibrio entre estas tres ramas, es de una importancia fundamental, pues de ello depende la integración del adolescente en el entorno social, y qué duda cabe, que si su epicentro emocional, gira alrededor del núcleo familiar, este, adquiere una importancia suprema en el momento de superar cualquier dificultad de aprendizaje. Si aceptamos que el papel de la familia, adquiere un protagonismo excepcional como catalizador de intereses vitales para el alumno, este entorno debe ser tratado también como parte integral del proceso de enseñanza de nuestros adolescentes y crear mecanismos eficaces de interacción con las familias, durante este periodo de enseñanza, con el fin de optimizar los recursos personales de nuestro alumnado y hacer que estos crezcan tanto en lo académico como en lo personal. Los centros escolares, profesores y sistema educativo, no son suficientes para conseguir incrementar la motivación y el interés de los adolescentes por el aprendizaje. Sternberg & Grigorenko (2003), expresa su preocupación, por la tendencia de las escuelas en premiar las habilidades que no son “importantes” para la vida laboral, ya que hay personas que pueden ser lentos o incompetentes en las instituciones docentes y en cambio ser brillante fuera de ese entorno, señalando también como punto muy importante para determinar el grado de inteligencia o competencia de una persona, la capacidad de adaptación y enfoque variado con que encara los problemas. Esta, es la clave probablemente, para abordar la falta de “éxito” escolar en nuestros alumnos adolescentes, así como también conocer el entorno social y ambiental de las personas, para poder orientar correctamente las soluciones.

Sternberg & Grigorenko (2003), son de la opinión que la inteligencia humana es susceptible de cambios y por lo tanto es modificable. Sugieren que para adaptarse al

medio y circunstancias, esta debe ser más flexible. No se trataría de proponer objetivos de aprendizaje, sino enseñarle las estrategias adecuadas, para enfrentarse con los problemas. Este, es el núcleo del problema de falta de motivación, es decir, los aspectos cognitivos. Por consiguiente una detección precoz previa a la llegada de la adolescencia, el factor clave para desarrollar patrones motivacionales, que puedan ayudar al individuo, a adaptarse a los pensamientos y a gestar estrategias, que le ayuden a afrontar el “fracaso” y como consecuencia, incrementar la autovaloración, para ayudarles a mejorar. Pero si no se ha podido realizar este trabajo de prevención, que es lo más habitual, el docente puede tener una herramienta de trabajo posterior para intentar subsanar este hecho, y es la utilización del *coaching* educativo con el alumnado. Se trataría de aplicar herramientas, provenientes del *coaching* y adaptarlas al objetivo del aprendizaje de alumnado adolescente. Se trata de un proceso totalmente individualizado y adaptativo a las circunstancias individuales requeridas, con el fin de acercar a los dos polos del hecho del aprendizaje, por un lado, la falta de motivación del alumnado adolescente y por el otro el sistema educativo con sus contenidos temporizados, intentando generar, una regresión hacia todas las variables que han influido en su actitud actual y que por diversas circunstancias, no se han trabajado en el pasado.

1.5 LAS COMPETENCIAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO

El informe Mundial de la UNESCO (2005) señala que, en la situación actual, debido a la velocidad en que los progresos técnicos se desarrollan, no se pone el foco de atención sobre las competencias. Somos de la opinión, que sería pertinente promover la obtención de mecanismos de aprendizaje flexible y no tanto la imposición de conocimientos concretos. Aprender a aprender significa aprender a reflexionar, dudar, adaptarse con la mayor rapidez posible y saber cuestionar el legado cultural propio respetando los consensos. Villa y Poblete (2007), definen y clasifican el "pensamiento crítico", como competencia instrumental y el "sentido ético", como competencia interpersonal. Estos son los cimientos en los que se fundamentan las sociedades del conocimiento. Pérez, (2007), es de la opinión que la sociedad actual de la información y del conocimiento, le pide al mundo educativo soluciones diferentes a las tradicionales. La sociedad ha experimentado cambios muy profundos en la forma de vivir, movimientos demográficos, tecnología...etc. Este nuevo escenario social, pide algunos ajustes en la formación de los futuros

ciudadanos. Sin duda esto supone verdaderamente retos para el sistema educativo y a todos los actores que lo forman. En el contexto educativo se ha acuñado el término “competencia”, con el fin de conseguir igualdad de oportunidades por medio de la educación general. Es decir lograr una capacitación mínima y así poder abordar el tan temido “fracaso escolar”. Existe cada vez más interés por las políticas educativas que pretenden enmarcar la educación en el contexto actual de grandes transformaciones. Por este motivo se pone el foco de atención sobre las competencias básicas dirigidas hacia los aprendizajes, que buscan un equilibrio entre la calidad y la equidad. Aunque no existe una acepción universal del concepto “competencia básica”, si existe la consideración de aceptarlas como necesarias y beneficiosas para los sujetos que conforman una sociedad y para la misma sociedad a la que pertenecen. Son por tanto, el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes esenciales para que todos los sujetos puedan tener una vida plena como miembros activos de la sociedad. Desde un punto de vista de la educación, el término hace referencia a la capacitación para actuar de modo eficaz en un contexto, utilizando todo el potencial de conocimientos. Las competencias como tales, no son directamente evaluables, sino que están sujetas a la adquisición de una serie de aprendizajes (conocimientos, habilidades, valores, actitudes, emociones...). Tampoco sustituyen los contenidos y elementos que conforman el actual currículo. Plantea un escenario donde estos quedan integrados en el mismo currículo. Evidentemente no pretenden constituir la totalidad de los conocimientos que se enseñan en los institutos, sino más bien debería interpretarse, como un conjunto mínimo considerado indispensable para vivir y convivir en el contexto social actual, para facilitar las posibilidades de seguir aprendiendo. Las competencias no son de cariz independiente, sino al contrario están muy relacionadas.

Los siguientes puntos, resumen los pasos más relevantes que se han seguido hasta la inclusión de las competencias en nuestro currículo:

- 1996. Informe DELORS. Los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.
- 2000. Consejo de Lisboa. Se inicia el proceso de elaboración de un marco europeo común de competencias básicas.

- 2002. La OCDE prepara el informe DeSeCo que sirve de base para las pruebas PISA.
- 2005. Se definen cuáles son las competencias claves para la educación en la Unión Europea.
- 2006. El Parlamento Europeo aprueba una recomendación a los estados miembros para la incorporación en sus currículos de las competencias claves.
- 2007. El currículo de la C.A.P.V. introduce las competencias básicas y añade seis competencias generales.

EVOLUCIÓN DE LAS COMPETENCIAS

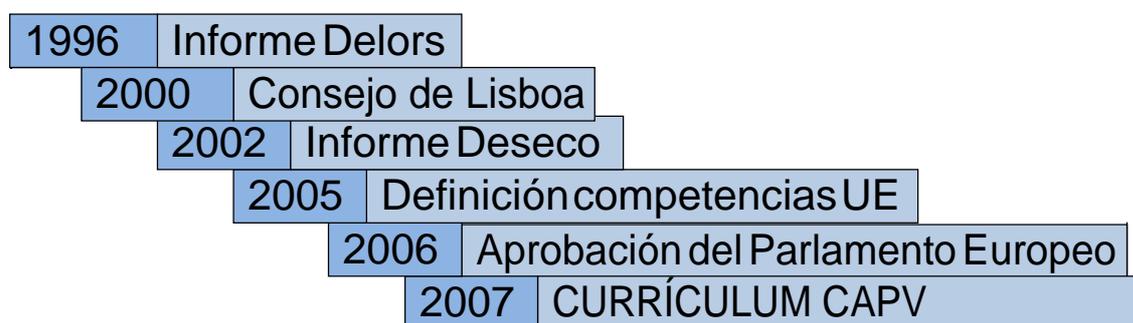


Gráfico 5. Resumen de los pasos más relevantes que se han seguido hasta la inclusión de las competencias en nuestro currículo.

1.6 ANÁLISIS COMPARATIVO CON OTRO TIPO DE INTERVENCIONES.

En las diferencias entre *coaching* y otro tipo de intervenciones, se pueden observar que el *coaching* comparte sus límites con otras prácticas y es colindante del *mentoring*, *counselling*, psicoterapia, etc. Básicamente la finalidad de un *coach* es ser un facilitador de "autoconocimiento" y "autoconfianza" que lleve a alcanzar

bienestar y equilibrio emocional. Por lo tanto un *coach* no es un transmisor de conocimientos teóricos, sino de conciencia, acción, cambio y desarrollo personal, que ayuda a catalizar energía y motivación con la finalidad de que una persona alcance sus objetivos. Es por tanto una intervención dirigida fundamental a facilitar que las personas puedan encontrar sus propios recursos, elegir el camino más adecuado, formular sus objetivos, sacar su máximo potencial personal, para convertirse en su mejor versión. El *coaching* es un proceso que inicia el *coachee* a través del cual se favorece el desarrollo personal. La International Coach Federation, define el *coaching* como una relación profesional continuada que ayuda a que las personas produzcan resultados extraordinarios en sus vidas, carreras, negocios u organizaciones. A través de este proceso de *coaching*, los *coachees* ahondan en su aprendizaje, mejoran su desempeño y refuerzan su calidad de vida. Galwey (2014), lo define como el arte de crear un ambiente a través de la conversación y de una manera de ser, que facilita el proceso por el cual una persona se moviliza de manera exitosa para alcanzar sus metas soñadas. La Sociedad Francesa de *Coaching*, lo define como acompañamiento a una persona a partir de sus necesidades personales o/y profesionales, para el desarrollo de su potencial y de su saber hacer. La Escuela Europea de *Coaching*, interpreta que es el arte de hacer preguntas para ayudar a otras personas, a través del aprendizaje, en la exploración y el descubrimiento de nuevas creencias que tienen como resultado el logro de los objetivos. Withmore (2016), manifiesta que el *coaching* consiste en liberar el potencial de una persona para incrementar al máximo su desempeño, ayudándola a aprender en lugar de enseñarle. Tanto el *coaching* educativo como la educación en valores y trabajos cooperativos, persiguen transferir experiencias que se puedan interiorizar.

1.6.1 SIMILITUDES Y DIFERENCIAS ENTRE COACHING Y TUTORÍA

Un *coach* desempeña las funciones de "entrenador", cuando facilita a su cliente la participación en ciertas prácticas, ya sea de forma individual o en grupo, para así poder desarrollar competencias y conductas, siendo las funciones de un *coach* más amplias que las de un entrenador. El *coaching* es un proceso que se desarrolla en un tiempo determinado. No se trata de una intervención puntual, es más un proceso. La comparación del *coaching* con otras intervenciones, para conocer lo que tienen en común, y en qué se diferencian, es crucial para determinar el ámbito de

intervención más adecuado a cada caso. El coach no tiene por qué ser un experto en el tema que se trate en las sesiones de *coaching*, aunque si es necesario para el tutor, conocer muy bien el tema que está tratando. El tutor debe conocer el contexto en el que actúa su cliente, así como sus actitudes, aptitudes, intereses y motivación, para proceder a intervenir, dando pautas a su tutorado en lo referente al proceso de aprendizaje en el que esté involucrado, así como ayudar en su integración en el grupo al que pertenece, si fuese necesario. Es tarea del tutor apoyar y ayudar en lo referente de la ejecución de los ejercicios, realizando conjuntamente actividades para orientarle. Un tutor secuencía unas pautas para favorecer la formación del tutorado. También es competente en la mediación para la resolución de conflictos y problemas, adaptándose así al contexto y a las demandas que plantean situaciones no favorables, para su tutorado. La presencia, es común en ambos, tanto el *coach* como el tutor, para poder supervisar los posibles cambios que se vayan dando y obtener un *feedback* que ayude a introducir los cambios, si se hacen necesarios. El *coach* es alguien que facilita el aprendizaje, quien puede ayudar a abrir nuestro campo de visión. Nos ayuda a darnos cuenta del potencial adormecido que está dentro de nosotros. También es alguien que nos acompaña en ese miedo, que surge y sentimos al tratar de cambiar, y salir de nuestra "zona de confort". Para poder disgregar el miedo y no nos mantenga inmovilizados. Por lo general hacer *coaching*, no es tutelar, ni cuando se ejerce de tutor se está haciendo *coaching*, aunque hay muchas cosas en común. La tutoría realizada por alguien con la formación en *coaching*, posiblemente de mejores resultados. Se aplican las acciones de la tutoría en sí, desde un conocimiento más profundo, de la necesidad de quien es guiado e instruido, por ejemplo utilizando preguntas significativas, al tiempo que se le hace partícipe, de los resultados que se van obteniendo. "Todos, en definitiva, pretenden interesar al estudiante en su propio aprendizaje" Wisker, Exley, Antoniou, & Ridley, (2012, p.14).

1.6.2 SIMILITUDES Y DIFERENCIAS ENTRE EL COACHING Y CONSULTORÍA

La consultoría ayuda a las personas en su actividad profesional. El consultor es una persona "experta", que presta sus servicios, para que las personas a quien sirve, mejoren en sus funciones. Es un tipo de intervención más propio del mundo de la

empresa. El progreso que se puede llegar a alcanzar de la mano del consultor, es una mejora basada en la experiencia del profesional, dadas sus condiciones de experto en el tema para el que ha sido requerido. Normalmente no trata de trabajar y sacar el potencial que el cliente lleva dentro, algo en lo que se basa el *coach*, quien no tiene por qué ser un experto en el tema concreto que se trabaja. El objetivo del consultor es aumentar el rendimiento del sistema para el que trabaja y no la eficacia personal de los individuos que trabajan. El *coach* puede trabajar en cualquier actividad, ya que no necesita ser un experto en esa actividad, mientras que el consultor solo trabaja en su área de conocimiento, aportando desde su experiencia. Sin embargo el *coach* ha de conocer las artes y herramientas del *coaching* y disponer de la habilidad de saberlas adaptar al cliente y a su contexto, para de esa forma poder extraer lo mejor del *coachee*. En diversos casos los resultados del *coach* y del consultor pueden ser similares, aunque los medios utilizados son diferentes, y no siempre es sustituible el uno por el otro. El consultor da soluciones con su experiencia, desde su capacidad de saberla adaptar a la situación que se le planté, mientras que el *coach* trabaja para que sea el cliente quien encuentre las soluciones. Si se da el caso de que el *coach* es un experto en el tema que está tratando con su cliente, no ha de aportar soluciones, ha de esperar a que sea el cliente quien las encuentre. El trabajo profesional del *coach*, está en ayudar al *coachee* a concretar el tema y mediante sus herramientas ayudarle a que encuentre las soluciones. En el caso en que el cliente, después de mucho trabajo no llegue a encontrar soluciones, el *coach* podría sugerir o usar alguna metáfora para que el cliente comience a darse cuenta de la solución, pero en ningún caso no ha de darle una solución de forma directa, como haría el consultor. El consultor se podría beneficiar de las artes y métodos del *coaching* y desde su posición de experto usar el arte de preguntar, para hacer partícipe al cliente en el proceso y que se pueda sentir como co-creador en la solución de lo que se esté trabajando. Otra cosa más en la que se puede beneficiar el consultor de las artes y herramientas del *coaching*, es en aumentar su capacidad de observar y entender las situaciones sobre las que va a trabajar, para que el aporte de su experiencia de unos mejores resultados. Existe diferencias significativas entre un proceso de *coaching*, pues este está dirigido a ayudar, para que el *coachee* pueda obtener las solución que está dentro de cada persona, y hacer consultoría, basada en la experiencia para poder dar soluciones. Un consultor que use *coaching* en sus procesos de consultoría, cuenta con más

posibilidades de éxito. En definitiva, la consultoría consiste en dar una transmisión de conocimientos del consultor a su cliente, mientras que en el *coaching*, se parte del principio que toda persona tiene todos los recursos necesarios para afrontar los problemas que surjan, para poder alcanzar los objetivos que pretenda conseguir.

1.6.3 SIMILITUDES Y DIFERENCIAS ENTRE EL COACH Y CONSEJERO

Tanto en el *coaching* como en la consejería, es imprescindible que haya un aprendizaje del cliente ante los obstáculos o problemas en los que se encuentra, para poder darles solución. El consejero hace recomendaciones sobre el cómo hacer, mientras que el *coach* trabaja para que el cliente encuentre la solución dentro de sí, haciéndose de esa forma con una autonomía en sus acciones. También tiene en común el *coach* y el consejero, que para realizar una buena labor profesional han de tener bien desarrollada su capacidad para escuchar, para así poder entender al *coachee* y cliente respectivamente. Cuando el cliente entiende perfectamente la situación, el consejero utilizando la escucha activa, puede dar el consejo más adecuado a cada situación. El *coach* cuando va entendiendo la situación y centrando el tema, fruto de una escucha activa, podrá acompañar al *coachee* para que este pueda encontrar dentro de sí, la solución a lo que le está originando el bloqueo o problema. En la consejería se requiere el conocimiento y la habilidad adecuada, además de la respuesta apropiada del consejero al aconsejado, como solución al problema que le aqueja.

El consejero debe:

- Establecer una relación de ayuda con la persona aconsejada, caracterizada por la cordialidad, respeto, claridad y empatía. La relación del *coach* es de acompañamiento.
- Facilitar el compromiso del cliente con la actividad que desarrolla, motivar al cambio y fomentar la participación en programas de desarrollado. El *coach*, en este sentido, se muestra de forma similar con su *coachee*.

- Promover el conocimiento, las destrezas y actitudes de la persona aconsejada, que contribuyen a un cambio positivo en los comportamientos relacionados con su actividad. El *coach* también realiza actividades similares.
- Estimular y reforzar las acciones de la persona aconsejada que facilitan el alcanzar las metas propuestas. El *coach* también estimula a su *coachee* a la acción.
- Trabajar adecuadamente con la persona aconsejada para reconocer y desalentar los comportamientos inconsistentes que pudieran frenar el progreso hacia sus metas. El *coach* da *feedback* a su *coachee*.
- El consejero basa su trabajo en reconocer cómo, cuándo, y por qué involucrar a las personas para enriquecer o apoyar el plan propuesto. Es el *coachee*, manifestado en compromiso con el *coach* el que decide, durante el proceso de *coaching*.
- Adaptar las estrategias de consejería a las características individuales de la persona aconsejada. El *coach* siempre tiene en cuenta aspectos personales.
- Dar respuestas constructivas cuando el comportamiento de la persona aconsejada es inconsistente con las metas establecidas. El *coach*, con su arte de preguntar, ayuda que sea el mismo *coachee* quien se reconduzca, hacia los objetivos que se ha pautado.
- Saber aplicar destrezas para el manejo de posibles crisis. El *coach* acompaña a su *coachee* para que prevenga las crisis.
- Facilitar que la persona aconsejada identifique, seleccione y practique estrategias que le ayuden a reforzar el conocimiento, las destrezas y las actitudes necesarias para mantener el progreso del aprendizaje y prevenir los posibles retrocesos. También el *coach* sigue algo similar con el *coachee*.

El consejero experto puede conseguir una mayor efectividad en su cliente si utiliza técnicas provenientes del *coaching*.

1.6.4 SIMILITUDES Y DIFERENCIAS ENTRE EL COACHING Y ENSEÑANZA

La forma más común de transmitir los conocimientos y las experiencias desde las personas que saben, hasta las que no saben, es mediante la educación. El que no sabe ha de buscar las formas para poder quedarse con la información que desea o necesita en su memoria, pudiendo hacer un uso posterior de ella, posiblemente a través de acciones. Para poder enseñar ha de haber alguien que sabe, quien transmite el conocimiento a su alumnado: los que en un principio no saben. La enseñanza es la forma más habitual que se utiliza para dar y recibir información, y lo que normalmente se pretende con ella es impartir conocimiento. La enseñanza tradicional se limita a dictar normas y a transmitir datos, que el alumnado archiva en su cerebro, tal y como le llegan, sin oportunidad de darle movilidad, sin entender los porqués, el cómo, ni los fines. De esta forma el alumnado se convierte en un receptor de una información totalmente elaborada e inmóvil. Esta situación, genera que el alumnado este paralizado como productor de ideas. Al no conseguir entender y digerir la información que recibe, tampoco podrá asimilarlos ni utilizarlos como propios. En este modo de enseñanza, es el docente quien posee el conocimiento, y por lo tanto eso le da dominio y autoridad, también le hace creerse que dispone de la mejor manera para transmitirlo al alumnado. El alumnado, se convierte en un “súbdito” acatando normas, como muestra de respeto por “el que más sabe”, por ser éste un individuo formado, acabado, a quien se le atribuye la potestad y la capacidad de discernimiento respecto a lo que se debe enseñar y lo que se debe aprender. No necesariamente aprendemos lo que nos enseñan, ni se nos enseña lo que realmente aprendemos. Esta situación podría comportar la creencia que hay uno que sabe y otro que no sabe, y que el que sabe va a instruir al que no sabe, sin que el alumnado disponga de un espacio para su propia reflexión, su propio pensamiento y sus propias inquietudes. Estos casos de enseñanza están distantes, en la forma, de la metodología del *coaching*, proceso que es más participativo para el cliente, por su propio descubrimiento en asimilar lo que necesita para sus soluciones. Se trata de una visión más holística del alumnado. Uno de los retos de los docentes es incorporar los deseos de los alumnados y las inquietudes por aprender, acerca del conocimiento que se imparte. En este punto la enseñanza se puede asemejar al *coaching*, ambos tratan de encontrar la motivación y mantenerla, para que lo que se

hace, no sea una obligación. El motivar a alguien para enseñarle, aunque es un tema laborioso, hace que el poder de aprender no esté en quien tiene la información y la imparte, sino en el alumnado. Aquí el *coaching* aporta mucho a la enseñanza, pues el coach siempre da por hecho que el poder para conseguir soluciones, siempre está dentro de la persona, aunque haga falta despertarlo. La enseñanza actual también trata de transmitir los valores con la trasmisión de los conocimientos, para que el alumnado pueda llegar a ser personas más responsables de sí mismas y del entorno en que viven. Estos valores, son transmitidos de tal forma que puede aparecer el cuestionamiento, ya que se abre la posibilidad de comentar y negociar. Es decir, se da una labor participativa al alumnado. Tanto la enseñanza como el *coaching* acompañan a las personas en su desarrollo desde donde están, en el momento de la partida hasta donde quieren llegar, aunque hay diferencias en los medios y métodos usados. Un docente que utilice artes y técnicas de *coaching* en la enseñanza que imparte a su alumnado, podrá conseguir que estos asimilen de forma más adecuada los conocimientos, al tiempo que ambos pueden descubrir nuevas formas de utilización de los conocimientos que imparten, también se darán innovaciones en las formas de enseñar.

1.6.5 SIMILITUDES Y DIFERENCIAS ENTRE EL COACHING Y FORMACIÓN

La RAE define formar, como dar forma a algo. Preparar intelectual, moral o profesionalmente a una persona o a un grupo de personas. Formar es más que enseñar, y más que transmitir información, junto a la aportación del conocimiento han de realizarse prácticas, para que se produzca una adecuada asimilación de los conocimientos. La formación continua, conlleva habitualmente un buen sistema de *feedback*, para así conocer la satisfacción y lo que realmente aprende el alumnado. El *coaching* se diferencia de esa transmisión de conocimiento y realización de práctica por parte del formador, en que la persona que recibe el *coaching* aprende sin que el coach le enseñe. Es el *coachee* quien asume la responsabilidad de aprender. Se dice que el coach vive un aprendizaje permanente. Si se hace uso de las artes y herramientas del *coaching* en la enseñanza y formación, la transmisión del conocimiento se lleva a cabo en sesiones más participativas, motivadoras y productivas. Esto se suele conseguir con preguntas reflexivas, cosa que ayuda a la

mejor asimilación de los conocimientos que se imparten. Resulta muy productivo en la transmisión de conocimientos, el realizar ejercicios facilitadores del propio descubrimiento. Con ello se consigue que la información llegue por diferentes canales de recepción al alumnado: vista, oído, tacto.... Si la formación se da en grupo es importante la coincidencia y la complicidad que se dé en el grupo, tanto entre el alumnado, como entre estos y el docente. Si se establece una buena empatía, se facilita que los participantes vayan descubriendo nuevos aspectos con la información que reciben, así como que, lo impartido se lleve a la práctica en el día a día. En el *coaching* se trabaja el desarrollo de nuevos aprendizajes en el *coachee*, para que así mejoren sus competencias, y es el *coachee* quien decide lo que desea aprender, así como el esfuerzo necesario para ello, aunque asume un compromiso. El método que tiene el *coach* para saber cómo marcha el cliente en su aprendizaje es el *feed-back* que este le va aportando. El *coaching* y la formación tienen en común, que buscan el desarrollo de la persona, acompañando a esta para que se traslade desde el punto donde se encuentra hasta dónde quiere llegar, aunque lo hacen con medios y métodos diferentes. Debido a la multitud de contenidos existentes y a la variedad de canales donde obtenerlos, el rol del formador es más un rol de ayudar al alumnado a adquirir la competencia “aprender a aprender”. Ya que los conocimientos tienen una vigencia limitada y que estarán siempre accesibles. El formador ha de promover en el alumnado el desarrollo cognitivo y personal, al tiempo que le exige un procesamiento activo e interdisciplinario de la información para que sea capaz de construir su propio conocimiento, y no sea alguien pasivo que recibe información. Los procesos de *coaching*, debido a la participación implícita del alumnado, como responsable del aprendizaje, están dando muy buenos resultados cuando se trata de implementar cambios.

1.6.6 SIMILITUDES Y DIFERENCIAS ENTRE EL COACHING Y PSICOTERAPIA

La RAE define psicoterapia como: el tratamiento de enfermedades mentales, psicosomáticas y problemas de conducta mediante técnicas psicológicas. El concepto de psicoterapia se relaciona con curar, por lo que se suele fijar la observación en el pasado, para tratar de encontrar el mal que se está padeciendo. Normalmente se resuelven situaciones traumáticas, y aunque se tenga en cuenta el pasado, el punto clave es el presente y el futuro del cliente. La terapia está creada,

por un lado para resolver y por otro, para crecer, crear y desarrollar el potencial del cliente. En la psicoterapia se trabaja con personas que están mal, mientras que en el *coaching* se trabaja con personas “sanas” que desean desarrollarse. El *coaching* consiste en una relación profesional continua, utilizando en ella una serie de preguntas creativas, poderosas y provocadoras que han de maximizar el rendimiento de los *coachees*, al tiempo que les sirve de apoyo en la acción de producir resultados extraordinarios. Bajo estas premisas, el cliente es funcional y se entiende que tiene en si un gran potencial. Con preguntas efectivas y creativas, el coach y el *coachee* crean conjuntamente un escenario en el cual se establecen objetivos, según los intereses del *coachee*, encaminándose hacia la acción. El psicoterapeuta, al ser el experto que sabe tiene autoridad, mientras que el coach actúa desde el no saber, aunque primero ha de ser líder de sí mismo para poder después poder liderar a otros, durante los procesos de *coaching*. La psicoterapia proviene del tratamiento de la enfermedad, mientras que el *coaching* viene de las teorías del aprendizaje y el desarrollo, aunque por ejemplo toda psicoterapia conlleva un proceso de aprendizaje y todo proceso de *coaching* tiene una parte terapéutica. Ambas actividades facilitan la consecución de los estados deseados por los clientes y *coachees* respectivamente, también centran su trabajo en el presente, aunque la psicoterapia mire algo el pasado. La psicoterapia se basa en aspectos más limitadores y dolorosos con el fin de ir desde ahí para acceder a lo positivo y bueno. El *coaching* se centra en despertar la potencialidad que cada persona lleva dentro para poder afrontar y solucionar las dificultades, con sus propias soluciones. La psicoterapia suele llevar más tiempo en su realización con el cliente que el *coaching*, pues efectúa una profunda revisión de los diversos aprendizajes relacionales. La psicoterapia se suele focalizar en sentimientos relacionados con el pasado, mientras que el *coaching* se centra en el establecimiento de objetivos y el movimiento desde el presente hacia adelante. Por lo general las personas acuden a la psicoterapia para profundizar y solucionar algunos temas y al coach para moverse hacia sus objetivos y metas. La psicoterapia se enfoca en lo que está mal, mientras el *coaching* se enfoca en lo que se puede mejorar y desarrollar. En la psicoterapia se analiza el ¿por qué? de las cosas, en el *coaching* se trabaja en el ¿por qué no?, y en el ¿Para qué? de lo que quiere el *coachee*. Puntos comunes de la psicoterapia y el *coaching*: usan preguntas abiertas, utilizan el lenguaje no verbal para esclarecer mensajes no explícitos de forma verbal por el cliente y *coachee*, uso de la empatía y

establecen y consensuan un plan de acción. Un aspecto a tener en cuenta, es que cuando un coach se encuentra ante un *coachee* que manifiesta señales evidentes de conflictos psicológicos o emocionales agudas, debería recomendarle a un psicólogo o a un psicoterapeuta profesional. Se puede decir que entre la psicoterapia y el *coaching* hay similitudes en todo aquello que se persigue, y diferencias en los medios y métodos que se utilizan para ello.

1.6.7 SIMILITUDES Y DIFERENCIAS ENTRE EL COACHING Y COUNSELLING

El *counselling* es un servicio que se ofrece como conjunto de técnicas del bien estar, al igual que en el *coaching*, deja en manos del *coachee* el papel de conductor de su propio proceso, a la vez que es el consejero el que facilita la conducción. Rogers (2000), desarrolla una técnica originada en la psicoterapia, que sirve de base al *Counselling*.

En la práctica del *counselling*, se ha de tener en cuenta determinados aspectos: el no juzgar, la generación de empatía, no aconsejar, no usar la pregunta ¿por qué?, dejar siempre la responsabilidad del problema en manos del cliente, no hacer interpretaciones de la situación del cliente, focalizarse en el aquí y el ahora, prestar especial atención a los sentimientos, ya que son un factor muy importante y suelen condicionar la forma de comportarse. El *counselling* se asemeja al *coaching* porque se trabajan tres tipos de habilidades: emociones, comunicación y la motivación para el cambio. En la práctica del *counselling*, se trabaja sobre formas efectivas de superar los problemas. *Counselling* es un acompañamiento para que el cliente pueda clarificar su realidad y tenga un desarrollo, pudiendo tomar sus decisiones de forma autónoma. Se da un enfoque de prevención de los posibles problemas, antes que estos aparezcan. En el *counselling* se persigue como objetivo el compartir dudas, asistencia en las decisiones, propiciando mayor nivel de comodidad y seguridad a la hora de decidir. Se ayuda a la persona a que no pierda el eje personal en momentos de cambio y sucesión. También es útil para encontrar nuevas perspectivas en la carrera profesional, cuando sea necesario. Puede resultar muy útil después de haber participado en planes de capacitación, conseguir un acompañamiento para desarrollar la implementación de planes de acción. El *counsellor*, desde su base de vivencia y experiencia persigue el aconsejar,

compartiendo dudas, e infiriendo en la decisión del cliente. Trabaja en el apoyo de las decisiones de carrera del cliente, aconsejando sobre distintos temas vinculados con el desarrollo profesional, ayudando en el enfrentamiento del cliente con nuevos desafíos. Característica común del *counselling* con el *coaching* es, que se parte del principio que la mayoría de las personas poseen el potencial para resolver por sí mismas sus dificultades, siempre que consigan hacer uso de ese potencial, por ese motivo, habitualmente sea necesario la ayuda del profesional. Tanto en el *counselling* como en el *coaching* es muy importante la escucha activa, tratando de conseguir con ello empatía y confianza, para conseguir una mayor comprensión del cliente y ayudarlo a ponerse en contacto con su potencial interno. Diferencia significativa entre *counselling* y *coaching* es que el *counsellor* desarrolla un el papel de asesor y orientador, mientras que el *coach* facilita que sea el propio *coachee* quien encuentre en él mismo sus soluciones. Otra diferencia, es que el *counsellor* parte con la idea que los sentimientos son la causa de la mayoría de los problemas y por ello da prioridad a lo emocional y al trabajo de los sentimientos, sin embargo en el *coaching* se trabaja para que estén presentes los sentimientos, aunque no se trabaja con ellos solos.

1.6.8 SIMILITUDES Y DIFERENCIAS ENTRE EL COACHING Y MENTORING

Andrew (2008), señala que en la Odisea de Homero, nos encontramos que Mentor era un amigo fiel, en cuyas manos el héroe, confió la formación de su hijo Telémaco. El trabajo de Mentor era de actuar de guía para el desarrollo del príncipe, ya que su padre no lo podía hacer porque peleaba en la guerra de Troya. Telémaco como futuro jefe del reino necesitaba estar bien preparado.

Mentoring consiste en dar consejos e información. Una persona con experiencias y habilidades actúa de guía de otra persona, en beneficio del desarrollo personal y profesional de esta. El mentor, trata de guiar a su aprendiz en su aspiración personal por desarrollarse a través del aprendizaje. El mentor actúa dando consejos cuando se los piden, así como abriendo nuevas vías cuando se dan las circunstancias posibles y apropiadas. El *mentoring* es importante para un desarrollo rápido de aprendizaje, competencias y conocimientos sobre todo técnicos, de una materia determinada. La iniciativa del *mentoring* ha de partir desde la persona que busca

aumentar su formación, asumiendo la totalidad de la responsabilidad de su propio crecimiento y desarrollo. El mentor es un profesional con mayores conocimientos y experiencia, superior en años y cargo, lo que le atribuye capacidad para la transmisión de su saber, algo que se suele dar en la transferencia de información entre padre e hijo. La labor de un mentor es la de: entrenamiento, protección, patrocinio, exposición y desafío, siempre tratando de mejorar las capacidades de su cliente. Manteniendo una relación de superioridad, basada en su posición de experto. El mentor para desarrollar su actividad necesita una gran experiencia, que suele estar avalada por años de trabajo en el tema que actúa. Su trabajo y perseverancia es de suma importancia, pues gracias a su experiencia puede prevenir y transmitir posibles problemas que podrían presentarse. Con ello también está consiguiendo generar mejoras en el desempeño. La diferencia significativa entre *mentoring* y *coaching*, es que el *coaching* está más relacionado con el trabajo que se hace, mientras que el *mentoring* tiene relación con la carrera profesional. En los procesos de *coaching*, es el *coach* quien pregunta y el *coachee* el que responde, mientras que en el *mentoring*, es el aprendiz el que pregunta y el mentor el que responde, dándose así una transmisión de conocimientos de mentor a cliente, mediante la respuesta a lo preguntado. Objetivos del *coaching* y del *mentoring* se asemejan, los dos pretenden la aceleración del proceso de desarrollo personal y profesional, aunque ambos usan medios y métodos diferentes. En el *mentoring* se ofrecen soluciones existentes, mientras que en el proceso de *coaching*, el *coachee* tendrá que encontrar sus propias soluciones, con la ayuda del *coach*. El mentor da consejos y recomendaciones a su discípulo, mientras que el *coach* ni aconseja ni recomienda, sino que ayuda a su *coachee* a encontrar sus propias respuestas. Una característica significativa durante el proceso de *mentoring*, es la ayuda que en el proceso se lleva a cabo para la transmisión de importantes conocimientos desde el mentor hacia su cliente. El mentor y su aprendiz establecen vínculos emocionales, mientras que el *coach* y su *coachee* no. Cuando el aprendiz no cumple con lo prometido, el mentor le puede comentar que “le ha desilusionado”, sin embargo cuando el *coachee* del *coach* no ha realizado lo pactado, el *coach* le comenta algo así como: “esto que te comprometiste a realizar, no lo estás haciendo”. Un proceso de *coaching* puede enriquecer y ser perfectamente complementario con el *mentoring*. Si el mentor lo usa con su aprendiz puede facilitarle la toma de

decisiones, al tiempo que se van produciendo innovaciones en el conocimiento que el mentor está transmitiendo, debido a los descubrimientos de ambos en el proceso.

1.6.9 SIMILITUDES Y DIFERENCIAS ENTRE EL COACHING Y PSICOLOGÍA

El *coaching* y la psicología son disciplinas diferentes, aunque comparten objetivos comunes, ambas promueven el desarrollo de la persona y les permiten trabajar sus dificultades. La psicología es una ciencia que estudia la conducta de los individuos y sus procesos mentales, mientras que el *coaching* es un método de procesos centrados en la facilitación, acompañamiento y entrenamiento para lograr un fin específico relacionado con las habilidades personales. En la psicología, desde una orientación del psicoanálisis, se produce una movilización de la dinámica psíquica interior de la persona, para disgregar las resistencias y defensas que, en la medida en que son inconscientes, no le permiten al sujeto lograr resultados de bienestar consigo mismo y con los otros. El *coaching* es fundamentalmente aprendizaje, cuya finalidad es la ampliación de las posibilidades de la persona, de ver su realidad y entenderla, al tiempo que le permite nuevas formas de hacer, para conseguir los resultados que realmente le importan en la vida. En la psicología se produce una indagación más profunda, en la historia de la persona para tratar de encontrar en su pasado, que causa está produciendo el síntoma que actualmente tiene, esa persona. Al mismo tiempo se estudia ese síntoma, para determinar el posible beneficio que el individuo puede estar obteniendo de esa situación no adecuada para él. Es decir, la psicología se centra más en el pasado del cliente, busca entender su pasado e interpreta para llegar a detectar que causa originó la situación presente. El *coach* se focaliza en el presente, para dar solución a la situación planteada. Ciertos conocimientos que proporciona la psicología puedan ser muy útiles para aquellos profesionales que pretenden convertirse en *coach*, aunque esos conocimientos y técnicas psicológicas son tan útiles para el *coaching* como lo son otras habilidades sociales, que tienen que ver con la comunicación, el liderazgo, la experiencia empresarial u organizacional y otros tantos conocimientos que se formaron y consolidaron fuera del terreno de la psicología. Se trata pues, de una metodología distinta a la psicología. En el *coaching* se ha de reconocer las aportaciones de la psicología, al igual que de otras ciencias sociales, y que los *coach* deben tener una

adecuada formación en parte proveniente de la misma psicología. Existen críticas profesionales respecto a que las corrientes psicológicas de que se alimenta el *coaching* deportivo y el ejecutivo, no parecen estar tan alejado de lo que los psicólogos denominan terapia, aunque su aplicación no pretenda ser curativa. La psicoterapia se concentra en un problema que debe ser resuelto, y la metodología que usa es adentrarse en la psicología y la historia emocional de la persona, que trata. Mientras que el *coaching* se centra en el presente con vistas al futuro. Para las personas que se encuentren con un nivel de conflicto emocional y con el cual siente que se agobia, es adecuado que acuda a un psicólogo. Cuando alguien necesita resolver rápidamente una situación pragmática, está confundido, aunque disponga de personas con quienes conversar sobre el tema. Cuando quiere conocer aspectos de sí mismo que le hacen tener bloqueos, es recomendable que tenga algunas sesiones de *coaching*, salvo que esa situación esté asociada a algún problema mental o de desequilibrio psicológico.

1.6.10 SIMILITUDES Y DIFERENCIAS ENTRE EL COACHING Y PNL

La PNL se ocupa de dar respuesta a preguntas como: ¿Qué es lo que hace que una determinada persona que tenga éxito, mientras que otra con características y capacidades similares no lo tiene? ¿Qué tienen y que hace diferentes a ambas? Y, ¿Qué pueden hacer las personas para alcanzar resultados de excelencia, que solo algunos individuos, aparentemente privilegiados, obtienen? Las habilidades y herramientas de la PNL son muy adecuadas para conseguir un *coaching* eficaz. La PNL pone el foco de atención en los objetivos bien planteados, se fija en las personas más eficaces, en cuanto a su experiencia para conseguir modelos de excelencia, de los cuales describe procesos paso a paso, que sirven para aplicarlos en personas para ser conducidas a la excelencia, esto es un recurso importante y potente para el *coaching*. Con las herramientas y técnicas de la PNL, los procesos de *coaching* se podrán hacer más efectivos, fijando los resultados deseados y estableciendo unos objetivos bien definidos. La PNL se concentra en como la persona ha de actuar de forma óptima. Para ello identifica y analiza actuaciones exitosas, de las cuales obtiene modelos a aplicar. Sin embargo el *coaching* centra su actividad, en lo que hace y que debería hacer la persona para optimizar su

rendimiento. El modelado de excelencia y el *coaching* son complementarios para conseguir un óptimo rendimiento, teniendo presente que hacer y cómo hacerlo. Esta combinación conduce a que se consigan dos objetivos: aprender que hacer y al mismo tiempo como hacerlo. Con ello la persona es entrenada para dar con importantes e innovadoras ideas, al tiempo que aprende estrategias para generar otras ideas creativas aplicables y así dar soluciones a futuros problemas. Se trata de un modelo de intervención y prevención coherente, formal y dinámico de cómo funciona la mente humana, cómo procesa la información y como se expresa. Sus eficaces técnicas aumentan nuestro nivel de felicidad, autoconocimiento, motivación y confianza, conduciéndonos a una vida de excelencia. La PNL establece unas de técnicas y procedimientos que pueden servir de base para la formación de un *coach*:

- Se aprende a entender el mapa del cliente, pudiéndose así comunicar desde su mapa y hablar desde sus predicados y "metaprogramas".
- Es posible desde el "metamodelo" del lenguaje, desarrollar los fundamentos teóricos para las preguntas poderosas sobre las que se construye la conversación del *coaching*.
- La formulación de los objetivos, el establecimiento de una dirección y el trabajo desde diferentes niveles lógicos son herramientas muy útiles en el proceso de *coaching*.
- La PNL dispone de un conjunto de técnicas que utilizadas por un coach, beneficiarán los cambios evolutivos y duraderos.
- El *Coaching* se beneficia de la base de la comunicación de la PNL como son: predicados, "metamodelo", "metaprogramas", "rapport", acompañamiento, encuadres y algunas técnicas más que apoyan la conversación inteligente del proceso de *coaching*, consiguiendo con todo ello conducir al cliente hacia el descubrimiento propio.

1.6.11 SIMILITUDES Y DIFERENCIAS ENTRE EL ASESORAMIENTO Y COACHING

Los profesionales de la asesoría suelen dar respuestas a los problemas de sus clientes, aceptando estas las soluciones que dan esas personas con conocimientos, siendo aplicados esos remedios según las instrucciones que dan los asesores. El asesor es una persona con mucha experiencia, que conoce del área temática del problema a tratar, es un experto con soluciones adecuadas para su cliente. Su área de trabajo debe ser especializada, lo cual aumentará la confianza de los consejos, instrucciones o soluciones que proponga. El asesor como guía, es alguien que conoce el camino de antemano y ello le capacita para conducir al cliente hacia su destino. Ofrece servicios a personas o profesionales que carecen de los conocimientos necesarios sobre un tema concreto, quienes eligen la ayuda de un especialista, ayudando este a resolver dudas específicas en el área que trata. El que contrate a un asesor, debe confiar en las habilidades técnicas del mismo y no necesita estar ocupándose en involucrarse en el desarrollo de soluciones a su problema. Eso queda en manos del asesor, tanto la solución, como la responsabilidad del problema. El asesor cuida los intereses de su cliente como si fuesen los suyos propios. Normalmente cuando un asesor interviene en una organización empresarial, este ha de contemplar la mejora en las estructuras o sistemas, aunque no se prevé, por lo general una mejora del personal laboral. Sin embargo, a diferencia del asesoramiento, el *coaching* se ocupa de las personas. El *coach* facilita que se realicen las cosas sin decir ni instruir como se deben hacer. Establece las condiciones para conseguir las metas de la organización. En los procesos de *coaching*, el *coach* utiliza sus habilidades para hacer emerger las potencialidades de su cliente. No da una solución, ni transmite directamente una herramienta, ni la forma de hacer algo concreto, aunque sí que, con su acompañamiento y habilidad para inspirar y hacer preguntas eficaces, facilita a su cliente la toma de conciencia de sus posibilidades, estimulándole el compromiso para iniciar la acción. El *coach* trabaja la mejora de las competencias, el aprendizaje basado en la experiencia y la medición del desempeño, recibiendo y dando *feedback* en sus diferentes formas. Realiza un reforzamiento positivo, acompaña y observa en el lugar de trabajo. Un arte especial que posee es el de crear un dialogo entre las partes, caracterizado más por preguntar que por dar respuestas y opiniones. El

coaching ostenta un amplio abanico de posibilidades para ayudar a las personas a rendir más eficazmente, facilitando salir de los patrones habituales para hacer las cosas, abriendo el campo de visión de su *coachee* para que encuentre sus soluciones. Tanto la asesoría como el *coaching* son procesos orientados a mejorar el desempeño de las organizaciones donde intervienen, aunque cada uno de ellos lo hace con medios diferentes.

1.6.12 SIMILITUDES Y DIFERENCIAS ENTRE EL COACHING Y GESTIÓN EN LA EMPRESA

La labor de gestión y la de *coaching* son diferentes, tanto en la intención, la estrategia como en la evaluación, aunque ambas influyen, cada una en su grado, en la vida y resultados de las organizaciones. El proceso de *coaching* ayuda a las personas a comprender el vínculo de estos con la misión de la empresa, para así entender mejor su encaje en la organización, y poder aportar sus mejores habilidades y potenciales, factores esenciales para la viabilidad y el éxito de la empresa. Los gestores suelen prestar atención a la misión de la empresa, evaluando a los trabajadores, en función de cómo se vayan consiguiendo las metas de la organización, en los periodos de tiempo establecidos, meses, años, etc. El *coaching* se centra en las personas teniendo en cuenta todas las aéreas de sus vidas y la relación entre sí, pues es importante la carrera profesional de las personas. Para que un proceso de *coaching* que trabaje para empresas sea eficaz, debe contemplar las opciones de desarrollo profesional de los trabajadores, así como el impacto que tiene en su carrera otras decisiones de su vida. Los directivos de empresas, cuando detectan problemas en sus subordinados, que crean que pueden afectar directamente a la producción, suelen derivarlos a profesionales como un *coach*, para poder ayudar, ya que el directivo no suele tener aptitudes para poder solventar este tipo de problemas. El *coach*, mediante la conversación, consigue que sean sus *coachees* quienes hagan y sean. De esta forma es como los suelen ayudar a involucrarse en el control de su bien estar, en la calidad de su vida y del trabajo. Los directivos no suelen entrar en la valoración del “ser” del trabajador, tampoco están pendiente de los niveles de estrés, si no es para mantener a los trabajadores activos para que sean productivos, cosa relacionada con los resultados de la organización y en pocas ocasiones relacionado con el bien estar personal, pues lo que les importa

es productividad. Un *coach* ayuda a los empleados en sus estrategias, de manera sistemática y deliberada, facilitándole el descubrimiento del camino hacia el éxito, así como las mejores prácticas que ha de utilizar, basándose en las buenas prácticas y estableciendo los mecanismos de *feedback* para comprobar cómo les va y si es necesario realizar cambios. El incremento del nivel de aprendizaje de las personas, es probablemente una de los principales propósitos de un proceso de *coaching*. Los gestores no se ocupan de que los trabajadores adquieran unos conocimientos de forma sistemática, pues son muchas las ocasiones en que se contrata a consultores externos, para realizar mejoras prácticas en los procesos de la organización. Los resultados que obtienen las personas durante el proceso de *coaching*, son fruto de las decisiones personales tomadas por el *coachee* y no parece ético, estando sin resolver, que el *coach* participe en la obtención de los resultados del *coachee*, de una forma directa, puesto que de ser así, perdería esa neutralidad propia del proceso. Los gestores suelen centrar su interés en la productividad del empleado para la organización, y si estos no son lo suficientemente productivos, su puesto y su empresa corren peligro. Los *coach* no resuelven ni proporcionan soluciones a los trabajadores de una organización, en todo caso le ayudan, para que sean ellos los que las encuentren, sin embargo los gestores si le dicen a los trabajadores como se hacen las cosas. No es misión del *coach* transmitir información a la organización. A los directivos si se les paga para que trasladen la información de un sitio a otro de la empresa, normalmente desde los mandos a los trabajadores. Hasta aquí se han enumerado una serie de diferencias en el entender y el hacer del *coaching* y del gestionar, aunque también tienen algunas cosas en común, como por ejemplo la escucha, que tanto el *coach* como el gestor han de realizar. En definitiva, un gestor con conocimientos de *coaching* puede hacer su trabajo, dentro de la organización, mejor y obtener así un resultado más adecuado.

A continuación, se presenta una tabla resumen, donde se relacionan las diferentes metodologías y técnicas y las compara con el *coaching* educativo. Se clasifica en una definición de cada metodología y /o técnica. También explica de forma breve, para qué personas es más adecuada su aplicación, la metodología y protocolos que utiliza, así como los medios para ello. Por último, hace una explicación concisa sobre la finalidad de cada metodología.

Acciones	¿Qué es?	¿Para quién?	Medios y Métodos	¿Para qué?
Coaching	Proceso conversacional basados en preguntas para explorar, poder ser consciente del potencial de cada uno y obtener resultados excelentes.	Quienes deseen adquirir o fortalecer habilidades o competencias. Superar bloqueos hacia sus metas.	Acompañamiento desde la igualdad, arte de preguntar, desafío respetuoso.	Objetivo excelente o/y soluciones de problemas. Aprendizaje para el hacer mejor.
Tutoría	Proceso guiado por un tutor para dar pautas, asesoría u orientación.	Personas que aprenden.	Consejero o compañero mayor. Orientar, ampliar información y evaluar.	Adquirir conocimiento. Desarrollar habilidades y actitudes.
Consultoría	Experto que ayuda en la mejora del desempeño profesional.	Persona u organización con problemas funcionales.	Aporte de saber. Da soluciones, dice cómo se ha de hacer.	Solucionar problemas u obtener objetivos.
Consejería	Persona da respuestas adecuadas desde su conocimiento, aconseja.	Quienes necesitan ayuda. Que le guíen.	Recomendaciones sobre el cómo hacer, desde el conocimiento que se posee.	Conseguir los resultados y mejorar comportamientos
Enseñanza	Impartir conocimiento.	Impartir conocimiento.	Se expone lo que se sabe. Se imparten conocimientos.	Conseguir que se sepa sobre el tema que se imparte.
Formación	Transmisión de conocimientos y puesta en práctica, acciones.	Quienes necesitan reciclaje profesional o acceso a otra profesión.	Se enseña conocimiento que se ha de practicar.	Conseguir desarrollo profesional.
Psicoterapia	Actividad centrada en resolver, curar problemas a personas con dificultades.	Actividad centrada en resolver, curar problemas a personas con dificultades.	Actividad centrada en resolver, curar problemas a personas con dificultades.	Conseguir eliminar el dolor y la limitación para estar en el estado deseado
Counselling	Acompañamiento para el desarrollo y claridad, favoreciendo la toma de decisión autónoma.	Quienes atraviesan una situación de crisis, una etapa crítica en su desenvolvimiento.	Asesorar, orientar, dar apoyo emocional, mediante la comunicación.	Reconfiguración perceptual de la noción. Generar ambientes de trabajo más productivos.
Mentoring	Relación donde un experto ofrece consejo, información o guía.	Quienes tienen necesidades de desarrollo, de conocimiento y/o habilidades.	Asesoramiento de un experto que aconseja o guía, dando soluciones.	Acelerar el desarrollo personal y profesional. Prevenir fracaso.
Psicología	Ciencia que estudia los procesos mentales, conducta, experiencia y comportamientos humanos.	Personas con crisis emocionales, problemas mentales, sociales,...	Diagnósticos presuntivos. Educar, orientar, observación, experimentación.	Resolver problemas, mejorar conductas y calidad de vida de las personas.
PNL	Estudio de experiencia subjetiva. Modelaje de la excelencia, conocer como conocer, aprender a aprender.	Quienes quieren aprender en la excelencia, o/y desean mejorar.	El modelaje de excelencia, obtenido de la experimentación.	Obtener lo mejor de cada uno, ser excelentes.

Tabla 1. Diferentes metodologías relacionadas con el *coaching*.

1.7 COACHING EDUCATIVO

El empleo del *coaching* en el ámbito escolar para docentes conlleva, el desarrollo de habilidades personales y profesionales en su práctica docente y el conocimiento de la metodología y herramientas que se aplican en un proceso de *coaching* docente en las escuelas. Olivé (2014), señala que el coaching educativo es un multiplicador de consciencia. Ante la desmotivación actual del alumnado, así como las dificultades a las que se enfrentan por ese motivo los docentes en su labor diaria, es muy necesario que toda la comunidad educativa se implique para poder progresar y evolucionar, a través de la reflexión y de la formación de los docentes, utilizando las técnicas de optimización del desarrollo personal y académico que propone la metodología del *coaching*. Gaëtan (2012), señala al *coaching* que se implementa en los centros escolares, como una actividad de acompañamiento orientada a desarrollar la reflexión, con la finalidad de modificar el comportamiento y a optimizar el potencial del alumnado para poder gestionar sus aprendizajes. El *coaching* escolar o educativo, es una poderosa herramienta de enlace entre las materias y el alumnado, que está reivindicando un trato mucho más personalizado y adaptado a los intereses del alumnado. Se trata de un procedimiento transversal en todas las materias, que pretende acompañar en el camino hacia la motivación y la inquietud del alumnado para aprender. La finalidad principal del *coaching* educativo radica en abarcar tres ámbitos en el proceso. Por un lado el ámbito familiar, que ofrece las herramientas de apoyo necesarias a la formación que se implementan en los centros educativos a los padres o tutores, por otro lado el dirigido a preparar a los profesionales que están en las aulas e intervienen en el proceso de formación del educando: docentes de aula, psicopedagogos y psicólogos. También el ámbito más personal con el alumnado, dándole al educando las herramientas que le faciliten precisar la realización de sus proyectos o metas. Básicamente hemos desarrollado una propuesta que consiste en utilizar las herramientas de un *coach* y adaptarlas al mundo educativo para poder generar la fluidez necesaria en los procesos de aprendizaje; las diferencias entre los roles de un docente y un *coach* son básicamente que el docente enseña, dirige, decide los objetivos y cuando manda, corrige e incluso riñe. Un docente *coach* por el contrario, ayuda al alumnado a descubrir los contenidos, comparte la dirección con el alumnado, ayuda a plantear objetivos conjuntamente con el alumnado, pregunta a menudo con el fin de generar autoconocimiento y reflexión, muestra resultados y en lugar de reñir, se muestra

como espejo, con lo que consigue mayor toma de consciencia; solo podemos ayudar a una mayor concentración del alumnado adentrándonos en sus necesidades, teniendo en cuenta que para lograr una óptima concentración, las explicaciones y pautas deben ser concretas y bien redactadas, es decir, evitar las explicaciones con un cariz abstracto y que el alumnado tenga muy claro que debe hacer y cómo. Un docente *coach*, ayuda al alumnado a definir objetivos y promueve estrategias para lograrlos, pues en ocasiones el alumnado no está motivado entre otras cosas, porque no sabe muy bien qué debe hacer ni como, y en otras ocasiones se centra la atención en las dificultades del alumnado para aprender determinados aspectos y no en las fortalezas para potenciar su rendimiento a través de la motivación. Las habilidades esenciales de un docente *coach* consisten en primer lugar, en generar un contexto de confianza que permita al alumno abrirse y conversar con toda naturalidad y donde pueda expresar su realidad en ese momento; este primer punto se denomina “rapport”. A continuación el docente ejercerá una “escucha” sobre el alumnado que permita observar y analizar todos los aspectos que está mostrando, para que de ese modo podamos calibrar el nivel de la conversación, desde distintos canales: oral, visual y cenestesia. Pues la comunicación no verbal es de gran importancia para desvelar correctamente el mensaje que nos está lanzando nuestro alumnado, ya sea por la dirección que emprende la mirada, como el tono de voz, la posición corporal a la hora de expresarse, etc., es por tanto una “escucha activa”, que nos lleva a la formulación de las preguntas impactantes que provocaran reacciones en el alumnado y generaran la posibilidad de reflexión y análisis por parte de ellos sobre determinadas situaciones y conclusiones a las que el propio alumno llegara tras el proceso de reflexión, recibiendo a cambio, por parte del docente *coach*, el *feedback* sobre todo el proceso que ha realizado el alumnado. Cuando se explica algún acontecimiento importante para una persona, la narración del mismo provoca que deba organizarse la historia que se está exponiendo y eso genera un tono bajo de las emociones, las cuales en ocasiones, juegan un papel negativo ya que distraen la atención del alumnado pudiendo provocar desidia y falta de motivación. Rojas (2014), señala que hablar y conversar es una actividad generadora de vida. El *coach* que realiza un proceso de *coaching*, debe ser capaz de realizar una escucha activa, atender y responder a la comunicación auditiva y visual del *coachee*, hacer de la pregunta un acto lingüístico que provoque la reflexión del *coachee* y que le facilite expansionar su consciencia para tomar decisiones y dar

feedback, describiendo brevemente lo que el *coachee* ha dicho y/o ha hecho. Nieto y Portela (1999), proponen que el asesoramiento se convierta en un espacio de coproducción de ayuda dentro de un contexto de interacción. Es decir, reclaman la importancia de la implicación de las familias en el proceso de asesoramiento, teniendo muy en cuenta la vulnerabilidad escolar y su prevención.

1.7.1 ESTRUCTURACIÓN DE UNA SESIÓN DE COACHING EDUCATIVO

Habitualmente en los centros educativos se carece de profesionales a los que recurrir en caso de necesidad para demandar ayuda. El alumnado por su parte no suele tener una gran interacción con el equipo docente y este no la suele tener tampoco con los padres del alumnado al que se pretende educar. Lo cual provoca que los padres busquen desesperadamente que los educandos se impliquen en el "metaprograma". Esta desconexión entre los implicados en el proceso de educación del alumnado, está demandando algún tipo de ayuda profesional para poder alinearlos. El *coaching* educativo explora el talento de todos los implicados en este proceso, con el objetivo de optimizar su desarrollo personal, pero también el profesional. Un proceso de *coaching* educativo se estructura básicamente en tres conceptos: objetivos, valores y creencias. En primer lugar el *coaching* se focaliza en los deseos del *coachee* y los caminos para lograrlos; después se centra en los valores, estimulando al *coachee* para que los descubra y los añada para obtener sus objetivos y por último el *coach* cuestiona las creencias limitadoras del *coachee*, que son las que impiden que pueda lograr sus objetivos. El docente *coach* debe estructurar la conversación previamente si quiere obtener beneficios de ella, pues en primer término, es imprescindible conocer el asunto sobre el que se va a mover la conversación sin que ello presuponga saber detalles de la misma, puesto que se trata de conocer y entender de que desea hablar el interlocutor y el nivel de significación emocional que tiene para él/ella, pues este aspecto permite centrar la conversación sobre un tema específico y evita dispersar la atención; esta primera parte transcurrirá alrededor de preguntas como ¿De qué quieres hablar?, ¿Me puedes contar un poco más acerca de este tema?, ¿Cuál es el problema que quieres solucionar?, etc. El paso más difícil de abordar es el siguiente, pues se trata de una vez identificado de que desea hablar el alumno, es buscar el ¿para qué?, es decir, el

objetivo que perseguimos con este proceso a través de preguntas como ¿Qué quieres sacar de esta conversación?, ¿Qué resultados específicos quieres? Estas metas deben contener una descripción clara de aquello que debemos hacer y llegar a acuerdos claros sobre los plazos para conseguirlos, siempre que se persevere en la consecución, pues se hace bien aquello que verdaderamente deseamos hacer, a pesar que la realidad no coincida con lo que el alumno nos ha planteado. Llegado a este punto es necesario que el docente *coach* haga un esfuerzo por entender la situación actual del alumno con respecto al asunto del que desea hablar, procurando en todo momento, no aconsejar ni intentar arreglar nada, ya que mientras el docente *coach* va preguntando y escuchando al alumnado también va entendiendo lo que está ocurriendo, con lo que se genera una situación en la que es posible calibrar la distancia que existe entre la situación actual y la ideal. Punto en el que lleva a reconocer las opciones y posibilidades que se presentan para acercarse al futuro deseado, haciendo que el alumno pueda tomar consciencia de la cantidad de opciones existentes, a través de preguntas como ¿Qué es lo que has intentado ya? ¿Qué funcionó?; una vez seleccionadas las opciones más adecuadas por el alumno, se debe establecer un plan de acción con el que el alumno se debe comprometer y el docente pueda asegurarse que existe un verdadero compromiso hacia la acción introduciendo estándares más elevados y ayudando a explorar los posibles obstáculos para buscar formas de superarlos.

1.7.2 RETROSPECTIVA DEL COACHING

El *coaching* no aparece como consecuencia de una teoría personal, ni tampoco es el resultado de una metodología estimuladora del potencial humano. El *coaching* surge de la unión de diversos conocimientos adquiridos a lo largo de la historia, que están íntimamente relacionados con el desarrollo humano. El *coaching* es pues, el producto de la elaboración histórica de diversos conocimientos vinculados al comportamiento de los seres humanos y a su potencial desarrollo. Realizando una retrospectiva histórica sobre las formas de enseñar y educar, podemos observar diferencias significativas en función del contexto cultural, social y económico de la época que se analiza. Así pues, si nos adentramos en la Grecia clásica, observamos que sobre el siglo IV a.c., Sócrates ya empleaba una técnica que consistía en realizar preguntas al alumnado acerca de alguna cosa para provocar un debate que

diera con la respuesta o las respuestas, ya que ese debate podía llevar al educando a desarrollar nuevos conceptos que partirían de los anteriores aprendidos por el interlocutor, es decir que hacia comprender que lo que el educando creía saber, era fruto de las creencias que poseía y ese conocimiento tenía una base importante de prejuicios (Ironía socrática), lo que conduciría a establecer que la idea primigenia está basada en conceptos erróneos. Esta técnica denominada Mayéutica, tenía un carácter inductivo a través de las preguntas que conducían a las respuestas, trasladando al alumno a su “yo” más intuitivo desplazando al racional que puede ejercer un serio bloqueo en determinados aspectos de la vida; L'Ecuyer (2012), es de la opinión que muchas decisiones que tomamos a diario están muy condicionadas por el yo racional. En esta técnica se observan muchas similitudes con el proceso de *coaching* educativo, manifestando que el autoconocimiento es la base en ambos y que profundizar en ello, no solo potenciaría las inteligencias múltiples que poseemos, sino también las que deseamos. Gardner, H. (2006), señala que todo aquello relacionado con la educación debería adaptarse a la realidad educativa actual y transformar al docente en un guía para el alumnado. Este enfoque educativo, cambió sustancialmente con la llegada del imperio romano, donde la mayor parte de la educación se desarrollaba dentro del seno familiar, repartiendo los roles de hombre y mujer, creando objetivos educativo diferentes en función del poder político o económico. Más tarde durante la edad media fue el hecho religioso el que predominó en las enseñanzas, haciendo que la religión penetrara y condicionara todos los aspectos de la vida social y educativa. No es hasta el siglo XIX, en plena revolución industrial, que se establecen unas pautas en el sistema educativo, derivadas de las necesidades de ese momento para formar trabajadores especializados. Por ese motivo las materias más relevantes se encontraban arriba, cosa que el sistema educativo actual ha heredado y mantiene una jerarquía en las materias, dotando a las de carácter más económico un estatus muy importante, como son las matemáticas y lenguas, creando una relación entre ciencias y un cierto conocimiento objetivo; hecho y certeza. Es pues fácil adivinar, que todas las materias relacionadas con los sentimientos y la expresión personal, no son demasiado importantes para la economía, por tanto se sitúan en un rango jerárquico más bajo que las anteriores, haciendo predominar en el sistema educativo actual los aprendizajes abstractos en detrimento de los vivenciados. Al parecer una de las causas del abandono escolar, es la falta de emoción y pasión en los procesos

de aprendizaje. Gardner, R. & Lambert (1972), señala que el verdadero valor de la educación está en la experiencia, o lo que él denomina “el camino”. Diversos autores a lo largo de la historia han empleado el trato directo con el alumnado y el empuje al descubrimiento a través del asombro, como herramienta de motivación para llevar a cabo los procesos de aprendizaje. Pestalozzi (2004), señaló que el educando debería estar libre para que desde su esencia pueda interactuar con todo lo que le rodea. No concebía al docente como una figura autoritaria; debía estar al servicio de las necesidades del alumnado. Montessori (2016), era de la opinión que el ser humano tenía necesidad de actividad, de realidad, de cultivar su inteligencia y personalidades. Ambos manifestaron que el protagonista de la educación no era el método, ni la cantidad de estímulos que pueda recibir el alumnado, ni siquiera el educador, sino el mismo alumnado; educar para estos autores tiene correspondencia con el objetivo del *coaching* educativo y es guiar al alumnado en un ambiente cómodo y haciendo que el educador este en un continuo y perseverante aprendizaje que le permitan adaptarse a la realidad cambiante. La herramienta del *coaching* educativo trabaja con los recursos del alumnado y lo involucra en los procesos de construcción que se realizan dentro y fuera del aula, persiguiendo como finalidad generar unas mentes más críticas, establecer algunos objetivos profesionales, minimizar los conflictos en las aulas y provocar un alto grado de motivación en los procesos de aprendizaje. Todos los impactos informativos a los que el alumnado está sometido diariamente, televisión, Internet, publicidad, etc., colonizan sus mentes y deseos, lo cual desemboca en una gran cantidad de información, que va en detrimento de los aprendizajes debido a la dispersión mental que ello provoca. Jackson (2003), hace referencia a la visión Platónica del deseo, refiriéndose a que éste funcionaría como motor de la voluntad; Sopenahuer (2010), expuso posteriormente, deseamos por tener carencias, y si se consiguen esas carencias se abandonan y se persiguen otras. Al alumnado adolescente le llueven la necesidad de deseo por medio de la publicidad y otros canales, lo cual provoca falta de atención constante y una cierta hiperactividad, perjudicando así los procesos de aprendizaje y exploración del alumno. Así pues, el sistema educativo actual, ignora los aprendizajes relacionados con la capacidad de controlar y entender las emociones, y plantea un escenario educativo en el que se emplea mucho tiempo a resolver ecuaciones, por ejemplo, y muy poco para que el alumnado aprenda a

prestar más atención durante las conversaciones, el cual no deja de ser un fiel reflejo de la sociedad actual.

En la siguiente tabla se refleja una retrospectiva histórica de los autores, que desde la perspectiva de las diferentes disciplinas: psicología, psicopedagogía y la filosofía, hacen mención a una necesidad de educación más holística, buscando una pedagogía que ayude a desarrollar al educando intelectual y emocionalmente. Donde el docente deba acentuar las "virtudes" del alumnado. Estas tendencias educativas, están alineadas con el *coaching* educativo, pues ya desde Sócrates, se apreciaba el dialogo y se tienen en cuenta la opinión del educando, que tras cuestionar sus opiniones se puede llegar a un aprendizaje superior al tradicional. Pues es una vivencia que experimenta el sujeto, haciéndolo el verdadero protagonista del aprendizaje debido a que se involucra en él.

AUTOR	*FECHA	APORTACIONES
Sócrates (Mayéutica) (Filósofo)	470-399 a.c.	El profesor cuestiona la opinión del alumno y éste adquiere conocimientos a través de sus propias conclusiones.
Platón (Filósofo)	427-347 a.c.	El asombro es el principio de la filosofía.
Quintiliano (Filósofo)	S II a.c.	Responda gustoso a los que les responda, y a los que no, pregúnteles de repente.
Jan Amós Comenius (Filósofo y pedagogo)	1592-1670	Globalidad de las unidades: cada aprendizaje debe formar parte de otro o inducirlo (fundamentos de la felicidad para enseñar a los adolescentes)
Rousseau (Filósofo)	1712-1778	Objetivo de la educación es desarrollar la inteligencia, sentimiento y moralidad del alumno.
Pestalozzi (Pedagogo)	1746-1827	El objetivo de la educación es la humanización del mundo. El docente debe lograr cambios primero en su persona.
Fröbel Friederich (Pedagogo)	1782-1852	El educador debe manifestarse como un guía experimentado y un amigo fiel. La educación debe basarse en la evolución natural de las actitudes del niño.
María Montessori (Pedagoga)	1870-1952	Capacidad del educador de amar y respetar al niño como persona y ser sensible a sus necesidades. El educador ejerce la figura de Guía.
John Dewey (Filósofo)	1859-1959	Manejo inteligente de los asuntos y esto supone una apertura a la "deliberación" del educador en relación con su concreta situación educativa. Conocimiento = Experiencia.
Jean W. F. Piaget (Psicólogo)	1896-1980	Teoría cognitiva.
Sigmund Freud (Psiquiatra)	1856-1939	El educador debe limitarse a favorecer las virtudes del alumno.
Howard Gardner (Psicólogo)	1943-	Las inteligencias múltiples. "Para potenciar las inteligencias del niño, averigüe que le apasiona"
Ken Robinson (Educador)	1950-	La Educación debería ayudarnos a todos a encontrar nuestra inteligencia y no limitarnos a encontrarnos hacia el mismo tipo de talento.
Rafael Bisquerra (Psicopedagogo)	1949-	Cuando el profesor ha adquirido competencias emocionales está en mejores condiciones para relacionarse positivamente y mejor con los alumnos, con el resto de profesorado y con las familias.
Richard Boyatzis (Psicólogo)	1946-	La renovación de uno mismo y conectado con los otros a través de la atención plena.

Tabla 2. Autores con una visión holística de la educación.

1.7.3 INFLUENCIA DE LA FILOSOFÍA EXISTENCIALISTA Y LA FENOMENOLOGÍA

La filosofía existencialista y la fenomenología influenciaron en la consolidación de la psicología humanista, La cual también ha influenciado, en gran parte, sobre la propia metodología del *coaching*. De todas formas, el *coaching* se ha consolidado como metodología, ya que ha conseguido integrar diversas influencias y armonizarlas para obtener una metodología propia. En un proceso de *coaching* es básico generar una reflexión interna, puesto que el ser humano tiene la capacidad de tomar conciencia de sí mismo para replantear el proyecto de vida. El *coaching* va orientado al "qué" y al "cómo", y no tanto al "por qué" de las cosas y de las conductas; esta conducta también es influencia de la filosofía existencialista. Otra influencia es la atención en la creación de la estructura de la interpretación del cliente, es decir, la manera en que mira al mundo. Según este enfoque, nuestra manera de percibir la realidad es lo que determina nuestras acciones en todo momento. La habilidad del *coach* consiste en realizar una escucha activa y hacer preguntas poderosas y desafiantes del modelo del mundo del *coachee*, con la finalidad que pueda ser consciente de la interpretación que tiene del mundo y pueda aprender a tener otras miradas que le sean más beneficiosas. La Fenomenología ha aportado la forma de observar del *coach*, inhibiéndose de todo prejuicio acerca de los *coachees*, de esta forma se posibilita que ellos mismos encuentren su conciencia más pura. El *coaching* se aleja de los conocimientos técnicos, para conseguir que la intuición se manifieste y así poder percibir a la persona como un todo.

1.7.4 INFLUENCIAS DE LA PSICOLOGÍA HUMANISTA

El *coaching* y la psicología humanista coinciden en diferentes conceptos como: conciencia, libertad, voluntad, auto-realización y liberación del potencial. Igual que la psicología humanista, el *coaching* pone el foco de interés en el presente de las personas y por todo aquello que puede llegar a ser en el transcurso de su vida. La historia del movimiento humanista encontramos psicólogos humanistas que trabajan con aspectos esenciales que están totalmente incorporados al *coaching* actual (véase, por ejemplo, Allport, 1968; Maslow, 2005; Rogers, 2000). Maslow (2005), se interesó por el funcionamiento psicológico de las personas y por las causas que las mueven. Este autor expone con su teoría de la pirámide, la necesidad que tienen las

personas de realizarse. Ordena las necesidades de las personas en niveles: la necesidad de seguridad, la necesidad de pertenencia y amor, la necesidad de autoestima y estima para las otras personas, etc. Rogers (2000), influye con su idea principal de entender la psicoterapia como un aprendizaje libre y activo de nuevas formas de adaptación. También se pregunta sobre cuáles son los objetivos de la vida y su respuesta va en la línea del filósofo Kierkegaard (2010), en la que el objetivo vital consiste en "ser la persona que realmente eres". Allport (1968), aportó la idea que el proceso de desarrollo humano que consistía en el "llegar a ser" (becoming), un desarrollo a través del cual el organismo biológico se transforma en una persona adulta y acaba introduciéndose en un determinado contexto social y cultural, donde experimenta una evolución, adquiriendo una estructura de personalidad en constante desarrollo. Ravier (2005), cree que la valoración de la singularidad de las personas reconociendo que cada ser humano es diferente, es una aportación de la psicología humanista al *coaching*. Se buscan significados, no explicaciones. Las sesiones de *coaching* son no directivas. En el *coaching* se trabaja con la consciencia, a la que se le atribuye libertad y capacidad de escoger los objetivos del cliente, que de ningún modo estarán por encima de la persona. Con el *coaching* se buscan significados, no explicaciones para poder abordar con éxito los objetivos. El *coaching* se ubica normalmente dentro de los factores motivadores del ser humano: la propia superación es de la autorrealización, puesto que el *coaching* no enseña, sino que el *coachee* aprende. Como conclusión, el movimiento humanista aporta al *coaching* el hacer de la interacción personal, el núcleo de la realidad clínica y terapéutica.

INFLUENCIA DEL CONSTRUCTIVISMO

El Constructivismo ha aportado la idea de que el *coaching* debe convertirse en una herramienta facilitadora, para que los *coachees* puedan realizar la construcción del conocimiento, tanto del mundo exterior como del interior. Gracias a esta influencia, el *coaching* reconoce que el pensamiento, el lenguaje y la acción son los elementos fundamentales del proceso. También apoya la idea de que no existe una única interpretación de la realidad. El *coaching* es un diálogo, un proceso en el cual el coach y el *coachee* tratan el problema y la solución a través del lenguaje. El *coaching* es consciente de que siempre existen maneras alternativas de entender el

mundo y que el *coachee* está limitado por sus experiencias anteriores a la hora de incorporar nuevas y más útiles interpretaciones de sí mismo, del problema y de la realidad. Es un proceso en busca de una nueva y más poderosa visión de la realidad. "Todas las funciones psicológicas superiores se originan como relaciones entre seres humanos". (Lev Vygotsky, 1978. pp. 92-94).

1.7.5 RETROSPECTIVA DESDE 1980 HASTA AHORA

Fue en la década de los 80 cuando el *coaching* se empezó a difundir tal como se conoce hoy en día. De alguna manera el *coaching* es una extensión o continuación de la ideología fundamental de la Psicología Humanista. Aun así, el *coaching* ha desarrollado métodos y prácticas propias elaboradas gracias a todas las influencias anteriores. Uno de los elementos importantes en la creación del *coaching* fue cuando en los años setenta W. Timothy Gallwey publicó "El juego interior del tenis". Gallwey era profesor de literatura inglesa en la universidad de Harvard, además de ser capitán del equipo de tenis. Tomó conciencia de la importancia de la mente en este deporte y fue el primero en propagar una nueva vía para progresar en la práctica de un deporte. En esta nueva vía propone la idea de que siempre hay una parte interna que juega en tu mente, sin que sea importante la parte exterior que juega. El grado de conciencia que tienes de este juego puede representar la diferencia entre el éxito y el fracaso. Todo eso se convirtió en un replanteamiento de la enseñanza del tenis y, su publicación, fue presentada como un enfoque revolucionario que permitiría superar la duda personal, el exceso de tensión y las pérdidas de concentración que pueden impedir ganar al jugador. Y esta nueva manera de enseñar, destinada en sus orígenes a los entrenadores del mundo deportivo (*coaches* deportivos), devino uno de los orígenes del *coaching* actual. A partir de los años 80, el *coaching* se empezó a consolidar como una metodología con entidad propia. Actualmente se han desarrollado grandes áreas de trabajo como: el *coaching* personal (*Life Coaching*), el *coaching* ejecutivo (*Executive Coaching*) y el *coaching* para empresas (*Corporate Coaching*). La difusión del *coaching*, como disciplina, se expande en formas muy diferentes según los contextos culturales, produciendo un desarrollo muy grande en las sociedades. La PNL le aporta al *coaching* todo el conjunto de conocimientos del modelado de la excelencia humana en los campos del autoconocimiento, la comunicación y el cambio.

Posteriormente han aparecido toda una serie de asociaciones, donde se han establecido códigos éticos, definiciones de *coaching*, etc.

1.7.6 PNL & COACHING

Para entender mejor las alianzas que existen entre el *coaching* y la PNL, es conveniente ahondar más sobre esta metodología. La PNL se inició en los Estados Unidos a mediados de la década de los setenta en la Universidad de California con un trabajo del profesor de lingüística John Grinder y el psicólogo Richard Bandler. Empezaron a estudiar a terapeutas excelentes: Fritz (2001), creador de la Terapia Gestalt, desplegó una mirada más humanista y desarrolló el potencial humano, desde un ejercicio de la psicología positiva. Satir (2015), desarrolló terapia familiar y era de la opinión que en el seno familiar se puede encontrar amor, comprensión y apoyo, aun cuando falle todo lo demás; señalaba que el problema que se presentaba pocas veces era el problema real; Erickson de hipnosis (2005), sentó las bases de importantes líneas dentro de la psicoterapia breve y construyó, a partir de éstos, modelos de habilidades de comunicación extrayendo la estructura profunda que había bajo su excelencia, sistematizándola y haciéndola fácilmente comprensible para todo el mundo. A partir de aquí estudiaron la manera de estructurar nuestras experiencias subjetivas: el cómo pensamos sobre nuestras creencias y nuestros valores, en cómo creamos nuestros estados emocionales, cómo construimos nuestro mundo interior y le damos significado. Gracias a eso, un proceso de *coaching* ayudado de la PNL, puede mejorar la comprensión de la realidad, de la forma de pensar, de sentir y de actuar del *coachee* y utilizar tanto el lenguaje, como otras metodologías de cambio, con mucha precisión en el acompañamiento de la consecución de sus objetivos. O'Connor y Lages (2004), son de la opinión que la PNL aporta al *coaching* velocidad, puesto que las técnicas de PNL funcionan rápidamente. Aporta también un cierto planteamiento pragmático de los acontecimientos: si lo que haces no funciona, haz otra cosa. Actitud de admiración por cada *coachee*, puesto que este es único. Las técnicas que se emplean son sencillas y hechas a medida de las necesidades del *coaching*. Ayuda a la estimación de la forma en la que interactúan objetivos, valores y creencias. Siendo ésta la esencia de un proceso de *coaching*. Sintonía y confianza: requisitos en toda buena relación de *coaching*. Según Dilts (2004), la atención del *coaching* se centra

básicamente en qué hace y en qué tendría que hacer la persona para rendir de forma eficaz. La PNL centra su atención y su proceso de creación de modelos, en cómo actuar de la mejor manera posible. El *coaching* y el modelado constituyen dos procesos esenciales y complementarios para conseguir el rendimiento óptimo en cualquier área. El modelado refuerza el *coaching* definiendo cómo realizar actividades de la mejor manera posible, y el *coaching* refuerza el modelado ayudando a los implicados a interiorizar y a poner en práctica lo que ha sido modelado. Dilts (2004), manifiesta que para conseguir el éxito deseado, tanto en el *coaching* como en el modelado, a menudo se tiene que tratar con múltiples niveles de aprendizaje y cambio. Según este modelo, la vida de cualquier persona dentro de un sistema, así como la vida del propio sistema, pueden ser descritas y entendidas como una variedad de niveles, y que cada uno de ellos tiene un tipo concreto de intervención en *coaching*. Bandler y Grinder (1998), señalaron que el *coaching* consistía en realizar PNL en acción. Dilts (2004), señala que la atención que la PNL pone en los objetivos bien formulados, sus bases en el modelado de los individuos más eficaces en cada ámbito de la experiencia humana, y su capacidad de producir procesos paso a paso en dirección a la excelencia, la convierten en uno de los recursos más importantes y potentes para los profesionales del *coaching*, tanto con los comportamientos como con el acompañamiento.

1.8 REFERENCIAS

Allport, G. (1968). *The Person in Psychology*. Beacon Press; First Printing edition.

Andrew, D. (2008). *La reinención de Homero*. Madrid: Gredos. ISBN 978-84-249-3574-0.

Atkinson, J.W y Feather, N.T. (1966). *A theory of achievement motivation*. Nueva York: John Wiley.

Bandler, R. y Grinder, J. (1998). *De sapos a príncipes: Programación neurolingüística*. Cuatro vientos editoriales.

Bauman, Z. (2001): *La sociedad individualizada*. Madrid, Cátedra.

- Beauvoir, S. (2008). *La ceremonia de gliaddii -conversazioni con Jean-Paul Sartre*. Giulio Einaudieditore.
- Berry, A. (1983). *La máquina superinteligente. Una odisea electrónica*. Alianza Editorial, Madrid.
- Bisquerra, R. (2002). *La génesis de la inteligencia emocional*. En M. Álvarez y R. Bisquerra, Manual de orientación y tutoría (pp. 144/57-144/67). Barcelona: Praxis.
- Bueno, D. (2017) *Neurociencia para educadores*. Ed. Octaedro: Colección Rosa Sensat.
- Bochkariova, C. (1978): *Característica psicológica de la esfera motivacional de los adolescentes delincuentes*. En L. Bozhovich (Ed.): Estudio de la motivación de la conducta de los niños adolescentes. Ed. Progreso. Moscú.
- Bozhovich, L. (1978): *El problema del desarrollo de la esfera motivacional del niño*. En L. Bozhovich (Ed.): Estudio de la motivación de la conducta de los niños y adolescentes. Ed. progreso, Moscú.
- Cardús, S. (2007). *El desconcierto en la educación*. Paidós
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Csikszentmihalyi, M. (1992). *Flow. The Psychology of Happiness*. Rider. London.
- De Charms, R. (1976): *Enhancing motivation: Change in the classroom*. New York: Irvington.
- Dispenza, J. (2013). *Breaking The Habit of Being Yourself*. Editorial: HayHouse.
- Dilts, R. (2004). *Coaching: Herramientas para el cambio*. Urano.
- Erickson, M. (2005). *Hipnosis experimental*. Grupo hispano editores.
- Fink, D. (2000): *Good Schools/Real Schools: Why school reform doesn't last*. New York, Teachers' College Press.

- Fullan, M. (2005): *Leadership and Sustainability. System thinkers in action*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Feuerstein, R. (1979). The dynamic assessment of retarded performers: The learning potential assessment device (LPAD). Baltimore, MD: University Park Press.
- Fritz, P. (2001). *El enfoque gestal y testigos de terapia*. Editorial cuatro vientos.
- Furman, G. C. (2004): «*The ethic of community*», *Journal of Educational Administration*, 42: 2, pp. 215-235.
- Gaetan, G. (2012). *Coaching escolar: para aumentar el potencial de alumnos con dificultades*. Editorial Nercea.
- Gaja, R. (2003). *¿Por qué suspenden nuestros hijos?* Grupo editorial RandomHouse S.L.
- Gallwey, T. (2014). *El juego interior del tenis*. E-book. Editorial Sirio.
- Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons*. Nueva York: Basic Books.
- Hargreaves, A. (2003): *Teaching in the Knowledge Society: Education in an age of insecurity*. New York: Teachers' College Press.
- Hargreaves, A. y Goodson, I. (2006): «*Educational change over time? The sustainability and non-sustainability of three decades of secondary school change and continuity*», en *Educational Administration Quarterly* 42 (1).
- Harter, S. (1985). *Manual for the self-perception profile for children*. University of Denver, Denver, CO.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self. A developmental perspective*. Guilford, New York, NY
- Harris, A. y Muijs, D. (2005): *Improving Schools through Teacher Leadership*. Maidenhead (England), Open University Press.

- Jackson, S. (2003). «Capítulo 12». *Civilizaciones de Occidente, Vol. «A»* (5ª edición). Thomson Editores.
- Kierkegaard, S. (2010). *Den første Kærlighed og andre tekster om drama, ved Jens Staubrand [Kierkegaard The first Love, and other texts on drama – the book is in Danish]*, Copenhagen, ISBN 978-87-92510-00-6.
- Kozeki, B. (1985): *Motives and motivational styles*. En N.J. Entwistle. (Ed.): *New directions in educational psychology*. Falmer Press, Lewes.
- L'Ecuyer, C. (2012). *Educación en el asombro*. Editorial Plataforma.
- L'Ecuyer, C. (2015). *Educación en la realidad*. Editorial Plataforma.
- Leontiev, A. N. (1965). *Introducción a: L. S. Vigotsky, Psicología del arte*. Moscú: Nauka.
- Lieberman, A.; Miller, L. (2004) *In the U.S.: Teacher Leadership*. San Francisco, CA, Jossey-Bass.
- Marchago, J. (2002). Autoconcepto físico y dilemas corporales de la ciudadanía adolescente. *Revista Psicosocial*, 2, pp. 1–25.
- Marina, J. A., (1993). *Teoría de la inteligencia creadora*. Editorial Anagrama.
- Marina J. A. (2010). *La educación del talento*. Barcelona: Ariel.
- Marina, J. A., (2012). *Inteligencia ejecutiva*. (3ª ED.). Editorial Ariel.
- Maslow, A. (2005). *El management según Maslow: una visión humanista para la empresa de hoy (orig.: Maslow on Management)*. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica. ISBN 84-493-1698-7
- Montessori, M. (2016). *Dios y el niño y otros escritos inéditos-Ebook*. Editorial Herder.
- Nieto, J. M. y Portela, A. (1999): *Procesos y estrategias de desarrollo institucional*. Murcia: Diego Marín/ICE de la Universidad de Murcia
- O'Connor, J. y Lages, A. (2005). *Coaching con PNL*. Urano.

- Olivé, V. (2014). *PNL & Coaching: Una visión integradora*. Rigden Institut Gestalt (3ª edición). Colección Two Win.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2005): *Informe Mundial de la UNESCO 2005: Hacia las sociedades del conocimiento*.
- Pagola, J. A., (2014). *El camino abierto por Jesús*. Estuche (biblioteca Pagola). Editorial, PPC.
- Pastor, Y., Balaguer, I. & Benavides, G. (2002). *Influencia de los dominios del autoconcepto en la autoestima de los adolescentes*. Revista de Psicología Social Aplicada, 12 (2002), pp. 97–112
- Pérez, A. (2007): *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Cuadernos de Educación de Cantabria nº 1, Consejería de Educación, Santander.
- Pestalozzi, J. H. (2004). *Mis investigaciones*. Editorial: Antonio Machado.
- Raich, R. M. (2000). *Imagen corporal. Conocer y valorar el propio cuerpo*. Pirámide, Madrid, España.
- Ralston, J. (2005): *The Collapse of Globalism: And the reinvention of the world*. Toronto: VikingCanada
- Ravier, L. (2005). *Arte y ciencia del coaching: su historia, filosofía y esencia*. Editorial Dunken.
- Robinson, K. (2011). *El elemento: descubrir tu pasión lo cambia todo*. Grijalbo.
- Robinson, K. y Aronica, L. (2016). *Escuelas creativas*. Editorial: Punto de lectura.
- Rogers, C. (2000). *El proceso de convertirse en persona: mi técnica terapéutica*. Editorial Paidós Ibérica, Barcelona, ISBN 84-493-0993-X.
- Rojas, L. (2014). *Los secretos de la felicidad*. Editorial S.L.U. Espasa libros.
- Sánchez, M. y López, M. (2005). *Pigmalión en la escuela*. Editorial Universidad Autónoma de la Ciudad de México. México D.F.

- Satir, V. (2015). *Nuevas relaciones humanas en el núcleo familiar*. (3ª ed.). Pax México.
- Shapiro, D. y Fisher, R. (2007). *Las emociones en la negociación*. Edigrabel, para ediciones Granica.
- Savonko, E. (1978): *Correlación entre la orientación de los niños a la autovaloración y la orientación a la valoración hecha por otras personas. Peculiaridades de las edades*. En L. Bozhovich (Ed.): Estudio de la motivación de la conducta de los niños y adolescentes. Ed. Progreso. Moscú.
- Sophenahuer, A. (2010). Los dos problemas fundamentales de la ética. Editorial siglo XXI.
- Spillane, J. (2006): *Distributed Leadership*. San Francisco CA, Jossey-Bass.
- Sternberg, R. y Grigorenko, E. (2003). *“Evaluación dinámica: Naturaleza y medición del potencial de aprendizaje”*. Paidós.
- Suzuki D. (2003): *The David Suzuki Reader; A lifetime of ideas from a leading activist and thinker*. Vancouver (Canada), Greystone Press.
- Taylor, A. E. (2014). Platón. Editoriales tecnos.
- Vygotsky, L. (1978), *Pensamiento y lenguaje*, Madrid: Paidós.
- Whitmore, J. (2016). *Coaching: el método para mejorar el rendimiento de las personas*. E-Book. Editorial: Paidós ibérica.
- Wisker, G., Exley, K., Antoniou, M., & Ridley, P. (2012). *Trabajando individualmente con cada estudiante: Tutoría personalizada, coaching, mentoría y supervisión en educación superior* (Vol. 34). Narcea Ediciones.

CAPÍTULO 2

OBJETIVOS

2.1 OBJETIVOS DE LA TESIS

El propósito de la presente investigación surge a partir de una inquietud personal del investigador por comprender como la metodología *coaching* puede intervenir de forma positiva en la mejora de los aprendizajes del alumnado adolescente. El proyecto se inicia justo al término del máster en investigación, aunque se desarrolló años después; se relaciona con las experiencias como deportista del investigador y la formación posterior acerca de metodologías que apostaban por involucrar al educando en su aprendizaje: mediación escolar, trabajos cooperativos, etc. Este investigador actualmente ejerce como docente en un centro público de enseñanza secundaria obligatoria, ostenta una licenciatura en Educación física y una certificación como coach internacional (ICF). Durante la experiencia como docente, este investigador tuvo la posibilidad de recoger todas las incomodidades, expectativas y necesidades del alumnado, propias de un centro educativo de enseñanza media. Se asumió el reto de crear un proyecto de investigación que supusiera un desafío para crear un espacio de reflexión colaborativa acerca de la situación actual del alumnado y de los docentes en un centro educativo para adolescentes. En ese escenario surgió la idea de realizar un proceso de investigación centrado en la comprensión, reflexión y acción, que desencadenó en los objetivos previos a los estudios que aborda esta tesis doctoral. Para facilitar el entendimiento de los sucesos generados en el estudio se han acotado los límites y establecido objetivos generales y específicos.

2.1.1 OBJETIVOS GENERALES

- 1.- Valorar la efectividad de intervención de un protocolo de *coaching* educativo para mejorar el grado de confianza de los educandos hacia los docentes.
- 2.- Conocer la transitoriedad de las mejoras competenciales del alumnado después de recibir sesiones de *coaching* educativo.
- 3.- Evaluar la influencia del *coaching* educativo sobre las mejoras de las competencias personales del alumnado.

2.1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. - Valorar las percepciones personales que manifiesta tener el alumnado, sobre su capacidad de gestionar los conflictos, a través de unas rúbricas, después de recibir un programa de *coaching* educativo. (Estudio 1).

2. - Analizar el grado de conocimiento de las percepciones personales acerca de sus competencias para afrontar los conflictos internos y externos que manifiesta tener el alumnado a través de unas rúbricas, después de recibir un programa de *coaching* educativo (estudio 1).
3. - Analizar el efecto del *coaching* educativo sobre las percepciones subjetivas del paso del tiempo cuando se realiza una tarea (estudio 2).
4. - Conocer el nivel de satisfacción que perciben los sujetos acerca de las sesiones de *coaching* educativo, utilizando la terminología agradabilidad (estudio 2).
5. - Manifestar el grado de conocimientos sobre sí mismos, que expresa tener el alumnado adolescente sobre su capacidad de atención, para optimizar sus aprendizajes (estudio 3).
6. - Analizar las cotas de mejora de las percepciones sobre su capacidad de atención y concentración, después de recibir un programa de *coaching* educativo (estudio 3).
7. - Conocer la evolución de las mejoras percibidas por el alumnado, sobre sus competencias personales referidas a su capacidad de gestionar los conflictos y su capacidad de atención, a través de unas rúbricas, transcurridos dieciséis meses después de recibir un programa de *coaching* educativo (estudio 4).

CAPÍTULO 3

ESTUDIO 1: PERCEPCIONES PERSONALES PARA LA MEJORA DE LA CAPACIDAD DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

3.1 RESUMEN DEL ESTUDIO

3.1.1 BREVE DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA

El modelo educativo actual, está enfocado en los conocimientos y sus resultados, y no tanto en el desarrollo competencial del propio alumnado. Debido a este paradigma, se ha detectado un incremento de los conflictos en los entornos educativos. En un contexto de *coaching* educativo, se ha realizado en un centro educativo público de educación secundaria obligatoria, un estudio con alumnado adolescente, para valorar las percepciones personales que manifestaban tener sobre la capacidad de gestionar los conflictos. Se han utilizado unas rúbricas como instrumento mediador de los criterios evaluativos, entre los sujetos y el docente. La principal ventaja que supone el uso de la rúbrica como instrumento evaluador, es que favorece un *feedback* inmediato al educando y facilita la responsabilidad ante los aprendizajes. Por ese motivo, la rúbrica puede convertirse en un catalizador de cambios metodológico. Para ello, se ha diseñado una escala de valoración tipo *Likert*. Poniendo el foco de atención en el alumnado. Se les administraron sesiones de *coaching* educativo individuales y en grupo, con el fin que pudieran adquirir mayor sensibilidad para responder a unas rúbricas que pretendían reflejar, el grado de percepción que tenía el alumnado respecto de sus competencias personales, sobre la capacidad de resolver conflictos en los entornos educativos.

La finalidad que se persigue es doble, por un lado, incrementar el grado de acercamiento y confianza en el alumnado hacia el docente y por el otro, manifestar el grado de conocimiento sobre ellos mismos que expresaron tener, aplicada a su capacidad para optimizar la gestión de conflictos. Para este fin, se ha implementado un programa de *coaching* educativo dentro de las tutorías, con el propósito de abordar los problemas que conlleva la falta de gestión de los conflictos en los entornos educativos: reacciones agresivas, violencia explícita, desarraigo del sistema educativo y la ausencia de gestión emocional.

Este programa, pretende ayudar a optimizar el nivel de aprendizaje de los alumnos y a mejorar la gestión emocional, al facilitarles herramientas que a través de la formación de los docentes, se les pueda transmitir para adquirir competencias personales.

La definición metodológica y procedimental del estudio es fundamental para su mayor entendimiento y análisis. Es difícil entender, argumentar y aprehender la existencia de un suceso si no están acotados los límites. Por ese motivo hemos establecido como principal objetivo del estudio, valorar las percepciones personales acerca de sus competencias para afrontar conflictos, que manifiesta tener el alumnado a través de unas rúbricas, después de recibir un programa de *coaching* educativo.

Se ha proyectado un diseño metodológico para evaluar las variables cualitativas. Bajo nuestro punto de vista, la extracción de datos por medio de una metodología cuantitativa, es el proceso a seguir para encontrar soluciones, en los supuestos con los que hemos iniciado el punto de partida. Es una metodología muy empleada en las investigaciones relacionadas con los contextos educativos. Este estudio inicia su punto de partida con la obligación de comprender las percepciones que el alumnado expresa tener. Mouly (1978), es de la opinión que la investigación es el proceso que ayuda al logro de soluciones fiables para los problemas planteados. Este estudio se inicia bajo unas disposiciones muy determinadas, las cuales nos han derivado hacia unas estrategias determinadas para abordar el supuesto inicial. Se les pidió a los sujetos que establecieran el nivel de percepción que les había suscitado la sesión y se valoraran través de una escala de *Likert* de cinco puntos, de 1 a 5 (1 se apreciaban ligeras mejoras, 2 se detectaban cambios al finalizar la sesión, 3 se sentía más abierto/a a profundizar en el propio conocimiento y el cambio personal, 4 durante la sesión se muestra muy accesible a profundizar en el propio conocimiento y el cambio personal y 5 percibo una mayor seguridad en mi para abordar compromisos y cambios personales). La intención era poder describir todo aquello que sucediera durante la sesión y establecer así, relación entre lo acontecido en las sesiones individuales por parte de los sujetos y el *coach*, y por otro lado las percepciones de mejora a través de actitudes, que el tutor percibiera después de un mes de la finalización de las sesiones. Se han creado unas rúbricas que valoraban la percepción sobre la capacidad de resolver problemas, integradas en una rúbrica global de valoración competencial. El proceso de producción y realización de las rúbricas, tanto los aspectos teóricos como creativos, fueron referenciados a partir de los trabajos de diversos autores (véase, por ejemplo, Goleman, 1997; Abarca, Marzo y Sala, 2002; Fernández-Berrocal y Ramos, 2004). Para ello se han realizado cuatro

sesiones de *coaching* en grupo, una por cada grupo de 4rt. ESO, con el fin de despertar la conciencia sobre las competencias individuales y la percepción del conocimiento propio sobre las mismas; a continuación se les pasaron unas rúbricas para que se valoraran. Paralelamente se pasaron rúbricas al tutor docente y al *coach* docente, acerca de la percepción que estos tenían sobre el alumnado del grupo clase que, de forma voluntaria, quisieron realizar las tres sesiones individuales, cruzando así, los resultados del alumnado cuando finalizaron la sesión de grupo y las individuales, con las del tutor y *coach* docente respectivamente y estableciendo así una interpretación de los resultados. Las intervenciones de *coaching* educativo están alineadas con las opiniones de algunos autores que señalan, que la verdadera estrategia en la investigación cualitativa es dirigir y empoderar a los sujetos hacia la acción (véase, por ejemplo, Guba y Lincoln, 1990; Lincoln, 1995).

Las sesiones de *coaching* grupal, se han efectuado en el aula ordinaria del grupo y en la hora destinada a la tutoría. Gracias a las dinámicas que se desplegaron durante la primera toma de contacto con el alumnado en la sesión de *coaching* en grupo, donde se empleó el "focus group" como medio para la obtención de datos acerca de los temas que más les preocupaban. Se estructuraron 3 grupos de 6 y 1 de 5 sujetos respectivamente; después compartieron todo aquello que a cada uno le pareció más relevante, con la finalidad de indagar acerca de las actitudes y reacciones con respecto de las competencias personales y la estrategia dialéctica que el *coach* implementó para explicar y generar interés. Los sujetos a los que les llegó el mensaje y tuvieron la iniciativa de prestarse a profundizar en su conocimiento propio, fueron los voluntarios para realizar las siguientes sesiones individuales de *coaching* educativo. En esta sesión de grupo, se han administrado dos videos.

El primer vídeo consistió en proyectar unas imágenes, que acompañadas de música rock, transmitían a unos jóvenes que aparecían con un aspecto un tanto desarbolado y un cartel que le identificaba. Es decir, el cartel determinaba el aspecto que mostraban. En estos carteles aparecían palabras como TDH, bipolar, esquizofrenia, TDAH, dislexia, etc.; a continuación los jóvenes retiraban el cartel que se les había adherido en la camiseta que llevaban y aparecía debajo otro cartel que mostraba una palabra totalmente opuesta a la primera etiqueta que mostraban; en ese momento cambiaban la forma del rostro y aparecían jóvenes donde la etiqueta

que mostraban estaba alineada con su lenguaje corporal. La interpretación se discutió en la clase con todo el grupo y se llegó a la conclusión que las "etiquetas" y la forma en que se trata a una persona, pueden influir en su comportamiento y sobre las creencias sobre sí mismo. El tiempo de duración fue de tres minutos.

El segundo vídeo relataba un proceso de *coaching*. En él se describía mediante una voz en off y una mano que a medida que la explicación avanzaba, dibujaba aquello que se estaba narrando. Con lo cual se describía el proceso de *coaching* por medio de un canal visual y otro auditivo. Se iniciaba la explicación describiendo las necesidades por las cuales una persona puede solicitar la ayuda de un *coach* para realizar un proceso de *coaching*. Se manifestaba que las necesidades podrían ser muy variadas, desde la limitación de las creencias personales, obstáculos para alcanzar determinados objetivos personales e incluso una necesidad de encontrar significado a determinadas actitudes personales. Seguía la explicación acerca del protocolo de un proceso de *coaching* y las partes en las que se dividen las sesiones: establecimiento del tema a tratar, exposición del mismo, preguntas y reflexión, compromiso y acción. Por último diferenciaba y acotaba el campo profesional del *coach* y el del psicólogo. El atractivo radicaba en el dinamismo de las imágenes que acompañaban las explicaciones y el tiempo de duración: unos 7 minutos.

Finalizaba con una presentación acompañada de unas explicaciones sobre las emociones y como repercuten en nuestra vida cotidiana y en la toma de decisiones. Se describía el significado de emoción y las que portamos incorporadas en nuestro cerebro más primitivo o vegetativo. La explicación seguía con la reflexión acerca de la necesidad de aprender a incorporar emociones más positivas en nuestro comportamiento diario. Estas al no tenerlas incorporadas, se deben adquirir por medio del aprendizaje.

A continuación se realizaron dos dinámicas, por parejas, para que el alumnado experimentara emociones y sensaciones, que los derivaran a reflexionar sobre aspectos del propio conocimiento personal. Estos ejercicios consistían en poner a un sujeto frente a otro, para que uno explicara algún tipo de acontecimiento de forma libre y el otro procurara mirar y escuchar de forma activa. El otro ejercicio era similar, pero con la salvedad que el sujeto que escuchaba, debía escenificar mediante posturas, miradas, etc., que no les importaba nada lo que estaban

explicando. Seguidamente las reflexiones, versaban en la dificultad para mantener una atención sobre el relato y la otra sobre las emociones que invadían a la persona que no se sentía atendida en sus explicaciones. Se sintieron mal cuando detectaban que el observador mostraba de forma explícita, que no les importaba y no escuchaba el relato. Al finalizar la sesión, se les pasaban rúbricas, previa explicación del protocolo a seguir y se les pedía que indicaran su nombre; total unos 55 minutos de duración. En estas sesiones grupales, se pretendía que el alumnado tomara responsabilidad de la realización de las rúbricas, por eso indicar el nombre nos pareció lo más adecuado para lograr este fin.

Las sesiones de *coaching* individual, se realizaron en un despacho destinado a las tutorías individualizadas, con el fin de desvincularlo de cualquier asignatura y poder generar así, un clima de confianza. Se realizaron un total de tres sesiones. La primera era la informativa; en ella se entrevistaba de forma individual a los sujetos, iniciando así de forma progresiva el proceso de *coaching* que habían solicitado. Durante esta primera sesión, se centraba el tema a tratar y aclaración de dudas sobre el procedimiento, explicando al sujeto en que podría ayudarle el *coach* y que compromisos podía esperar durante este proceso. También al finalizar la sesión se le pedía que manifestara a que se comprometía acerca de este proceso. La finalidad de esta pregunta era crear un "contrato" no escrito sobre sus compromisos acerca de realizar todo el proceso. El objetivo de esta primera sesión era de generar un clima de confianza donde los sujetos pudieran abrirse y explorar diferentes aspectos personales de una forma libre y flexible. La segunda y tercera, se abordaba en profundidad el tema, que el alumnado había solicitado tratar en la primera sesión. Al finalizar las dos últimas, se le pasaba la rúbrica sobre sus sensaciones y percepciones personales que debían cumplimentar. Para realizar esta tarea, se les dejaba solos.

Los resultados obtenidos tras analizar las rúbricas, indican que la mayoría del alumnado, expresa tener mucha confianza en ellos mismos y que eso les dota de capacidad de gestionar los conflictos, con un alto nivel de efectividad. Estos datos, correlacionan en gran parte, con los obtenidos posteriormente con los tutores docentes y con el *coach* docente, respecto de la percepción que tienen de esos alumnos, en esas competencias.

No poseer un *feedback* de un observador externo, tanto para el alumnado como para el *coach* docente, sobretodo en la sesión realizada en grupo, limita la interpretación de los resultados.

Se trata pues, de un estudio limitado por diferentes variables. Pensamos que podría aportar más claridad a los resultados, un estudio más profundo de las posibles causas que generan estas actitudes, más allá de los condicionantes de la etapa adolescente.

3.1.2 ORIGINALIDAD/VALOR

La originalidad radica en que, se han evaluado las competencias de tipo personal del alumnado, a través del *coaching* educativo. Hasta el momento, las técnicas del *coaching* educativo se han utilizado desde un punto de vista de los resultados y atendiendo a las actitudes personales, pero no se ha llevado a cabo un estudio donde se pueda evaluar su influencia y como la percibe el alumnado. Este estudio, quiere conocer si el alumnado, será capaz de tener consciencia de las competencias personales que tiene al finalizar la etapa de la ESO. Si a través del *coaching* educativo, el alumnado puede mejorar sus competencias personales. Se han realizado acciones concretas de *coaching*, fuera del horario convencional de clases y de las asignaturas, para evitar el sesgo. Este estudio persigue averiguar, si las sesiones de *coaching* educativo pueden cambiar determinadas actitudes disruptivas en las aulas, a través de la toma de consciencia de las potencialidades y de las limitaciones, o sea, el margen de mejora del propio alumnado.

3.1.3 PALABRAS CLAVE

Coaching educativo, *coach*, educar, emociones, resolución de conflictos y propio conocimiento.

3.2 INTRODUCCIÓN

El conflicto parece ser inherente al ser humano. Según la definición de la RAE, se trata de: “Coexistencia de tendencias contradictorias en el individuo, capaces de generar angustias y trastornos neuróticos”. Casamayor, (1998) señala que la mayoría de los conflictos en el ámbito educativo se dan entre el alumnado y entre los docentes. Los conflictos más usuales son los relacionados con el rendimiento, el

poder y de identidad. Observamos como primero el conflicto es de tipo interno. Habitualmente en los centros educativos se aprecian estos fenómenos de forma muy superflua, pues es como mirar solo la punta del iceberg. Es una observación que pone el foco de atención en los resultados, que mira y analiza lo que ocurre, pero no las causas del suceso. Cuando el sistema educativo analiza al alumnado "conflictivo", tiende a través de los profesionales como psicólogos y psicopedagogos, a emitir etiquetas (TDH, PI, etc.) y a producir recetas a las familias y a los centros educativos respectivamente. Ortega (2001), manifiesta que no siempre los conflictos generan conductas de tipo delictivas, sino que en su mayor parte son enfrentamientos de ideas, creencias y valores, opiniones, estilos de vida, pautas de comportamiento, etc. procedentes de la sociedad democrática en la que nuestro alumnado se desarrolla. Diversos autores han desempeñado estudios sobre estos temas (ver, por ejemplo, Moore, 1995; Han y Gunty, 1997; Uranga, 1998; Burguet, 1999; Funes, 2000) y han señalado como relevante la importancia de suprimir los factores que provocan la violencia en la educación. Por otro lado el *coaching* educativo procura que sea el *coachee*, el que descubra el origen de sus actitudes y tome cartas en el asunto. Esto hace que se responsabilice mucho más de las decisiones que tome para la resolución de esos conflictos internos, que tienen eco en el exterior.

Realizamos un estudio, emitido desde el área de la educación física, lo cual somos de la creencia que ha facilitado la inclusión del alumnado en esta investigación, debido a la buena "sintonía" que tienen con esta área y el contexto educativo que lo envuelve.

Los objetivos que hemos pretendido abordar en este estudio es el de valorar las percepciones personales que manifiesta tener el alumnado, sobre su capacidad de gestionar los conflictos y analizar el grado de conocimiento de las percepciones personales acerca de sus competencias para afrontar los conflictos internos y externos que manifiesta tener el alumnado a través de unas rúbricas, después de recibir un programa de *coaching* educativo. Se ha procurado acometer la influencia del *coaching* educativo y como la percibe el alumnado, mediante una clasificación de categorías de conflicto que los sujetos manifiestan tener y su valoración: conflictos con orientaciones internas:

("autoestima", desconocimiento propio, creencias limitantes, etc.) y externas (familias, entorno social, autoridad, etc.). Este estudio contó con la previa aprobación del instituto (anexo 6) y de los padres y madres de los participantes (anexo 5). La finalidad principal ha sido la de observar cómo perciben los estudiantes de ESO, la influencia del *coaching* educativo en el proceso dinámico de gestión de sus estudios y el abordaje de los conflictos que ello puede acarrear. Además se aprecia que la administración de dicha metodología permite mejorar con cierta facilidad, la gestión emocional que conllevan las competencias personales que mejoran la capacidad de gestionar los conflictos, tanto internos como externos. La noción de competencia proviene del mundo laboral y posteriormente se ha trasladado al mundo educativo, enriqueciendo su significado donde es entendida como "un saber hacer". El estudio se realizó en un centro público de enseñanza secundaria de la ciudad de Mataró, muy cerca de Barcelona. Su población se aproxima a los 120.000 habitantes. Está ubicado en un barrio con una población aproximada de 40.000 habitantes, donde un porcentaje muy elevado de ellos son emigrantes, mayoritariamente del norte y centro de África, o descendientes de segunda generación. Este dato es relevante, porque la ratio de alumnos de estas características que posee este centro, es muy elevada, lo cual hace que este instituto, implemente ayudas transversales a través del servicio de psicopedagogía y orientación, para generar una mejor adaptación e inclusión del alumnado, al entorno educativo, así como un refuerzo a sus aprendizajes, para generar dinámicas encaminadas, entre otras, a la disminución de la conflictividad entre miembros de la comunidad educativa.

3.3 ESTADO DE LA CUESTIÓN

"Un conflicto se produce cuando hay un enfrentamiento de los intereses o las necesidades de una persona con los de otra, o con los del grupo, o con los de quien detenta la autoridad legítima "(Casamayor 1998, p. 18-19).

La contraposición de puntos de vista divergentes, son el núcleo de la mayoría de los conflictos, aunque en pocas ocasiones, se utiliza como catalizador del crecimiento personal. En este punto, el *coaching* educativo genera conversaciones que ayudan a transformar los pensamientos del alumnado, apareciendo como un paradigma de intervención en la resolución de conflictos, pues analiza el detalle de la gestión del desarrollo del conflicto. A través de *coaching* educativo, se analiza cuándo se puede

realizar una intervención de forma más eficaz y acertada. Muchos conflictos que se generan en los centros educativos, en ocasiones tienen su punto de arranque, en las dificultades con las que se encuentra el alumnado, para relacionarse con su entorno más cercano y que provocan una gran dificultad de adaptabilidad hacia ese contexto; en otras ocasiones, son las propias carencias del entorno, que dificultan la integración. Bajo nuestro punto de vista, principalmente existen dos factores que pueden condicionar dicha integración, por un lado la situación personal del alumnado y por el otro, la capacidad del sistema para responder de una forma positiva e integradora a esas carencias. Durante la niñez, y fundamentalmente durante la adolescencia, aparecen y se consolidan patrones de comportamiento de gran trascendencia para la salud del resto de la vida (Jessor y Jessor, 1977). Una buena parte de los problemas de la adolescencia comienzan y se cronifican en la infancia. Existen diferentes autores, que se postulan por una temprana supervisión del alumnado (véase, por ejemplo, James y Javaloyes, 2001; Kazdin, 1993; Dryfoos, 1990; Patterson, 1986; Kendall y Panichelli-Mindel, 1995). Además Loeber, Farrington, Stouthamer-Loeber y Van Kammen, 1998; Webster-Stratton y Taylor, (2001), constatan que muchos de estos comportamientos disruptivos, aparecen a edades, cada vez más tempranas. Esta postura es fundamental, porque podría servir como establecimiento de prevención, ante determinadas actitudes que llevan al posterior desconcierto emocional y sus consecuencias, sobre todo aquello relacionado con la toma de decisiones y gestión de los conflictos. El propósito de una prevención precoz, es proporcionar y facilitar una vida más sencilla y factible al alumnado adolescente, así como la de los adultos con quienes conviven. Dichas actitudes, pueden estar ocasionadas en gran parte, por un agotamiento emocional producido en ocasiones por la falta de gestión emocional delante de situaciones de estrés. Maslach y Jackson (1981); Maslach y Jackson (1986); Maslach, (2003), determinan que el fenómeno *burnout*, en denominación anglosajona, ha ido aumentando de forma exponencial en medios empresariales y en contextos de trabajo, pero creemos que este término y sus consecuencias, se puede referenciar también en contextos educativos.

El informe Delors (1997), señala que la enseñanza escolar se orienta esencialmente, hacia el aprender a conocer y, en menor medida, el aprender a hacer. Este paradigma educativo, podría ser uno de los muchos causantes de las actitudes

disruptivas de los alumnos y de la falta de interés por los aprendizajes. Cabe subrayar, que UNICEF, se posiciona en este sentido, por un cuidado temprano que conlleve sistemas de diagnóstico en todos los aspectos del niño. Bellei, Cadwick, Larraín, & Pérez, (2000a), señalan que esta prevención puede minimizar la aparición de posibles problemas psicológicos, de difícil resolución en etapas superiores. En los primeros años de vida, se producen la mayor parte del desarrollo de las células, las redes neuronales están específicamente configuradas para aprender de la experiencia (Hahn & Chater, 1997). Bellei, Cadwick, Larraín, & Pérez, (2000b), se refieren a éstas células, expresando que van acompañadas de las estructuraciones de las conexiones neuronales del cerebro, siendo este aspecto, la base para el desarrollo posterior de las funciones cognitivas. De hecho: “el desarrollo emocional se produce en su mayor parte entre el nacimiento y la pubertad” (Berk, 1999, pp. 514-536).

Durante el proceso educativo, todas las partes implicadas en el, deberían alinearse sobre un “compromiso”, con la finalidad que este facilite el proyecto de vida incluyendo el desarrollo de habilidades personales y emocionales. “La competencia social es un conjunto de habilidades que permiten la integración de pensamientos, sentimientos y comportamientos, para lograr relaciones sociales satisfactorias y resultados, valorados como positivos en un contexto social y cultural” (Bisquerra, 2002; p. 4).

Aunque pensamos que la educación emocional, debería avanzar sobre el desarrollo de las habilidades mentales, buscando un mayor desarrollo integral del alumnado, que facilite la adquisición de valores y aprendizajes nuevos, para desarrollar más conocimiento sobre sí mismos, que permita implementar otros distintos a partir de los propios, (Mayer, & Salovey, 1997). “La educación tradicional ha primado el conocimiento por encima de las emociones” (Bach & Darder, 2002, p. 29). Es posible que este hecho tenga la finalidad de minimizar el impacto que pueden producir las emociones en nuestra conducta, gracias a la potenciación de la racionalidad. “Imponer una fuerte disciplina, puede acarrear emociones derivadas del castigo y al contrario, si se implementa una educación por medio de la curiosidad y el refuerzo, puede aumentar la motivación por el aprendizaje” (Abarca, Marzo & Sala 2002, pp. 505-518).

El discurso que se emplea desde el sistema educativo, es que el objetivo es conseguir el tan ansiado “éxito escolar”, con la repercusión que ello puede conllevar para la misma sociedad, que lo percibe como una prioridad. Esto ocurre, si el éxito pasa a convertirse en una finalidad en sí, para transformarse posteriormente en una finalidad para la vida misma. Pensamos que este discurso, va calando y puede llegar a tener una transferencia en otros ámbitos de la vida del alumnado adolescente. “El sistema educativo excluye las emociones, que son vistas como lo que perturba la imparcialidad y la pretendida “objetividad” del pensamiento científico” (Viñamata, Alzate, Burguet, Curbelo, Danti, Moreno, Muñoz, Maya, Pallàs, Quera & Sastre, 2003, p. 62).

Según diversos estudios, lo más significativo para obtener un óptimo aprendizaje, es el hecho de que el desarrollo cognitivo y su posterior mejora, dependen en gran medida, de la capacidad del propio conocimiento emocional y social del alumnado. La aparición de emociones en las aulas, suele ser percibido como un elemento aniquilador de la parte más cognitiva o de la conducta del alumnado. Greenberg, Rice & Elliott, (1996a), hacen referencia a la función biológica de la emoción, señalando que esta trata de asegurar la supervivencia y reproducción del organismo, ofreciéndole toda la información sobre sus reacciones a las situaciones para conseguir una mejor adaptación y solución a los problemas. “La emoción es: primero atención, influye en la información que sobresale; segundo motivacional, influye en el establecimiento de metas y objetivos; y tercero comunicacional, regula la interacción con los demás.”(Greenberg, Rice & Elliott, 1996b pp. 70 y 71).

López & Sala, (2000), subrayan que la dimensión emocional del hombre y sus problemas están generando cada vez más atención.

Por eso nos hacemos la siguiente pregunta: ¿En qué tipo de personas queremos que se convierta nuestro alumnado? Probablemente, la respuesta se dirija hacia aspectos de salud y de implicación en la sociedad. Entendemos sin embargo, que la sociedad necesita individuos capaces de resolver problemas y que puedan desarrollar todo su potencial, con el fin de llegar a ser lo que deseen ser. Estas competencias se pueden adquirir a través de una educación emocional y social, que ayude al conocimiento de sí mismos. Con ello, se persigue la finalidad de optimizar la capacidad de resolver y gestionar los conflictos. Un modelo más flexible y creativo.

De esta forma, consideramos que posiblemente se encauce al alumnado, hacia una actitud que los conduzca en la dirección adecuada, para reducir la violencia en general, al incremento de la actitud cooperativa, motivarlos y transportarlos, hacia una mejora significativa del rendimiento académico.

Un aspecto importante en una educación emocional y social eficaz, que potencie la capacidad de resolver problemas, probablemente radica en identificar las fortalezas y debilidades del alumnado. Contenidos estos, que se abordan durante un proceso de *coaching* educativo, pero siempre, teniendo en cuenta el entorno evolutivo del alumnado, pues tratamos con alumnado adolescente que poseen sus intereses personales, que difieren a menudo de los intereses de los adultos y que emocionalmente, les genera una “eclosión” de su capacidad afectiva, en tanto que son capaces de implementar emociones muy relacionadas con este aspecto y de desarrollar un pensamiento abstracto, que le permite agudizar su capacidad para relativizar. De estas manifestaciones se pueden derivar algunas reflexiones: concebimos que el establecimiento de protocolos que ayuden a despertar las conciencias, acerca de cómo resolver los conflictos, que se les presenten durante la vida sería de gran ayuda, pues se trata de una etapa sensible para el desarrollo de estas competencias. Si además tenemos en cuenta que las teorías del desarrollo cognitivo, revelan que a medida que aumenta la edad, al parecer, también aumenta la capacidad para observar el punto de vista del otro, nos postulamos por creer, que también las habilidades de resolución de conflictos mejoren durante la adolescencia. En esta dirección, algunas investigaciones han mostrado que la adolescencia, está marcada por un cambio de estrategias restrictivas a estrategias más constructivas (véase, por ejemplo, Laursen, Bukowski, Newcomb, & Hartup, 1996; Laursen, Finkelstein & Townsend, 2001). Owens, Daly, & Slee, (2004), son de la opinión que en esta etapa evolutiva, se optimizan las estrategias de resolución de conflictos basadas en el compromiso y la transigencia en adolescentes de 13 a 16 años. Aquí el *coaching* educativo, puede llegar a ser una herramienta de gran valor, pues se aproxima a los intereses del alumnado, optimiza sus posibilidades y la adherencia a otros aprendizajes, de una forma “refleja”. Ciertamente es, que las experiencias evolutivas del alumnado difieren unas de otras, convirtiéndose en casos muy singulares y de tratamiento muy específico, ya que en estas experiencias van adheridas creencias,

valores y educación que determinan en gran parte, la atención y en consecuencia, la personalidad de este alumnado. “La personalidad dirige la atención y la atención determina la personalidad” (Csikszentmihalyi, 2012, p.62).

3.4 DISEÑO METODOLÓGICO

El estudio consistió, en crear, administrar y valorar unas rúbricas después de realizar unas sesiones de *coaching* en grupo y posteriormente individuales. Para la elaboración de las rúbricas que se han utilizado en los estudios presentados en esta tesis, hemos empleado la metodología Delphi. Este investigador después de revisar los cuestionarios, ha extraído unas conclusiones de las cuales han partido las rúbricas que se presentan en este estudio. El objetivo ha sido confeccionar temáticas básicas de una forma consensuada entre diferentes profesionales del ámbito de la educación y el coaching, sobre los aspectos más relevantes en los que el alumnado debe capacitarse para lograr adquirir aprendizajes en la etapa de secundaria. Se han interpretado los resultados a partir de una triangulación de la información proveniente de los tres estamentos participantes en el estudio: alumnado, *coach* docente y tutor de aula. Averch (2004), señala que es una estructura reiterada entre expertos. Tras la primera sesión desarrollada en grupo, se seleccionó alumnado que se presentó voluntario, para recibir tres sesiones de *coaching* educativo individual. En todas ellas, se administraron rúbricas para valorar las percepciones del alumnado sobre sus competencias personales relacionadas con la resolución de conflictos. A continuación, se suministraron otras rúbricas al *coach* docente. Dándole un valor de neutralidad a su actuación, puesto que dejó escoger a los sujetos libremente los temas y las categorías. Al cabo de un mes de las sesiones, se les administró otra rúbrica al tutor docente, para que valorara su percepción sobre la evolución de las competencias personales del alumnado. Para abordar las entrevistas que se realizaban durante las sesiones, se establecieron cinco categorías de temas, en función de los conflictos que los sujetos quisieron acometer en las dos últimas sesiones de *coaching* educativo individuales; estos datos se obtuvieron después de la realización de un "focus group" durante la sesión de *coaching* en grupo elaborada previamente:

Categoría 1: Familiares (con los padres y hermanos).

Categoría 2: Familiares (entorno cercano: tíos, primos, etc.).

Categoría 3: Autoestima (conflicto con la imagen, creencias, etc.).

Categoría 4: Relación social (amistades, grupo clase, etc.).

Categoría 5: Conflicto con la autoridad (docentes, celadores, padres, entrenadores, etc.)

Se obtuvieron datos sobre la valoración de cada uno de los actores implicados, acerca de la capacidad de resolución de conflictos, vinculada a la empatía y su capacidad de liderazgo. Estas dos capacidades se vinculan muy estrechamente con la gestión emocional que se trató en la sesión de grupo. Se registraron datos en un cuaderno de bitácora que el *coach* docente utilizaba durante las entrevistas, para darle una mayor comprensión a lo que acontecía.

El año previo al estudio, no hubo contacto profesional con los sujetos que posteriormente se seleccionaron para las sesiones de *coaching* educativo, tanto las de grupo como las individuales, para evitar el posible sesgo de los resultados. Pero el hecho de emitir este estudio desde el área de la educación física, sin duda ha facilitado la inclusión del alumnado.

Se trata de un estudio transversal, ya que se toman los datos en un momento temporal y con una metodología cualitativa de extracción de datos y un control experimental estable, donde las variables (lugar, horario,...) son manejadas con el fin de conseguir el máximo control del experimento y dirigirlo así hacia los objetivos establecidos previamente. La metodología cualitativa empleada en este estudio posee una validez de aplicabilidad, pues los resultados extraídos pueden beneficiar a determinados grupos desfavorecidos. Entendiendo validez como comprensión de la experiencia. Wolcott (1990), expresa su opinión respecto a la definición de comprensión y señala que se trata de hacer que la experiencia sea inteligible suministrando ideas, opiniones y categorías. Se ha realizado una metodología de extracción de datos cuantitativa y cualitativa, por medio de una observación y entrevista de las personas, para llegar a la comprensión en un marco de referencia propio. Se trata pues, de un método de análisis de la realidad que utiliza la contemplación de los acontecimientos, acciones y situaciones, en un contexto real y natural. Se ha obtenido información de forma oral y escrita, sobre acontecimientos vividos y aspectos relacionados con el caso que se está estudiando. Estos aspectos suelen ser de índole subjetivo. Se han recogido los datos tanto cuantitativos como cualitativos, al mismo tiempo, para comprender mejor el estudio. En este estudio se ha buscado una confluencia y la demostración de los resultados a través de una triangulación, con la finalidad de contribuir a la validez y potenciar las conclusiones que de él se derivan. Este diseño metodológico ha integrado los resultados de los dos métodos en la fase de interpretación de la convergencia o no de los resultados.

La asignación de las personas para este estudio, no ha sido realizada al azar, puesto que se eligió una línea educativa y el alumnado que aparecen, son los que estaban matriculados en esta línea.

El estudio consta de algunas variables controladas:

1. Horarios establecidos para las sesiones de grupo: de 8 a 9h de la mañana.
2. Lugar de desarrollo de las sesiones en grupo: aula ordinaria de cada grupo.
3. Días para realizar las sesiones en grupo: según horarios del grupo clase.
4. Horarios establecidos para las sesiones individuales. De 16 a 18h.
5. Lugar de desarrollo de las sesiones individuales: sala de tutorías.
6. Días para realizar las sesiones individuales: de lunes a viernes.

El diseño metodológico cualitativo de este estudio cumple con los criterios de validez de Guba y Lincoln (1985):

- Valor de credibilidad: La credibilidad de este estudio se ha logrado porque a través de las conversaciones y observaciones con los participantes del estudio, se han producido hallazgos sobre lo que ellos piensan y sienten.
- Valor de transferibilidad: Este estudio podría repetirse en otros centros educativos con otras poblaciones.
- Valor "Confirmabilidad": Se ha hecho un registro y documentación de las decisiones e ideas sobre el estudio.
- Valor de Neutralidad: El investigador no ha intervenido ni en las decisiones ni en las opiniones de los sujetos.

3.4.1 MUESTRA

90 alumnos y alumnas que conformaban la totalidad del alumnado de 4º curso de ESO de un Instituto de Enseñanza Secundaria público, y dos alumnas de bachillerato del mismo centro, que pidieron la inclusión en estos grupos, por necesidades personales, ya que habían decidido dejar de cursar bachillerato y pasar a realizar un ciclo formativo. Se escogió este nivel, porque es donde se trabaja desde la tutoría, la orientación profesional del alumnado, ya que existen dudas en la mayoría de los casos, respecto a la toma de decisiones sobre este particular.

Tras la prueba grupal se estableció una muestra no probabilística de conveniencia formada por 16 sujetos que voluntariamente quisieron participar en las sesiones de *coaching* individual.

A continuación presentamos en forma de tabla resumen, la relación de sesiones y número de sujetos que formaron parte de las sesiones de *coaching* educativo en grupo, individuales y las edades de los sujetos (tabla 3). El número de sujetos, que recibieron sesiones de *coaching* educativo por cada grupo y las individuales de cada grupo se encuentra recogido en la tabla 4.

Sujetos que recibieron <i>coaching</i> en grupos	90 sujetos
Sujetos que recibieron <i>coaching</i> individual	16 sujetos
Edades	15 y 16 años
Sesión de <i>coaching</i> por grupo	1 sesión
Sesiones de <i>coaching</i> individual por cada sujeto	3 sesiones

Tabla 3. Relaciona nº sesiones, sujetos y edades.

Grupo	Alumnos/Aula	Sesiones individuales
4A	25	3
4B	25	4
4C	25	3
4D	13	4
BTX	2	2

Tabla 4. Relaciona número de sesiones de *coaching* educativo en grupo e individuales.

3.4.2 MÉTODO

De acuerdo a la dirección del centro educativo, se realizaron cuatro sesiones de *coaching* educativo en grupo, una por cada línea de 4º ESO, y al finalizar las sesiones, se administró al alumnado unas rúbricas que debían contestar y para ello, se les dejó unos minutos.

Todos los grupos realizaron la sesión de *coaching* grupal los jueves de 8 a 9h de la mañana, sin alterar su horario lectivo habitual. Se cumplieron los requisitos

establecidos previamente: sesión de *coaching* y presentación de la rúbrica al final de la sesión.

A continuación, se presentaron de forma voluntaria 16 sujetos pertenecientes al alumnado que recibió las sesiones de *coaching* educativo de los diferentes grupos, para realizar las sesiones individuales. Se les facilitó un formulario de consentimiento, que debían autorizar los padres de los sujetos voluntarios (anexo 5). Se realizaron un total de tres sesiones a cada sujeto de la muestra. La primera era la de introducción y en las dos siguientes, se trataba del tema que el alumnado libremente escogía. A continuación, se les pasaba una rúbrica al finalizar las sesiones que debían contestar. El *coach* docente, también confeccionaba las rúbricas al finalizar las sesiones.

Los tutores que han participado, son los correspondientes a los cuatro grupos y la rúbrica la recibieron justo un mes después de realizar las sesiones individuales, con la cual, valoraron los aspectos que establecía la rúbrica, respecto de las percepciones sobre las mejoras de las competencias personales observables en el alumnado tutorado.

Una vez analizado los datos se han seguido los criterios de calidad propios de una investigación cualitativa según Guba y Lincoln (1985) que son: credibilidad, aplicabilidad, consistencia y neutralidad. Realizándose una estrategia de triangulación, una descripción en profundidad, establecimiento de pistas de revisión y descriptores de bajo nivel de inferencia así como un ejercicio de reflexión.

3.5 RESULTADOS

A continuación mostramos los resultados de las valoraciones que han realizado los tres actores del estudio, con respecto de su percepción sobre la gestión de la resolución de conflictos en las sesiones de grupo, individuales, las del *coach* docente y las del tutor de aula. Presentamos el resumen de las categorías de los temas que los sujetos decidieron libremente exponer durante las sesiones y su clasificación y el resumen de las puntuaciones en forma de tablas que se han otorgado los sujetos después de las sesiones de *coaching* educativo. Estas revelan las percepciones que han manifestado tener los sujetos de la muestra, el *coach*

docente y el tutor de aula. En las tablas se evidencia una puntuación máxima de hasta 15 puntos los sujetos (conjunto de puntuaciones de las tres sesiones) ,10 puntos el *coach* docente (puntuaciones de las dos sesiones que valora) y 5 el tutor de aula, al que se le pasó la rúbrica un mes después de la última sesión de *coaching* educativo individual que se administró a los sujetos. En los gráficos se observa la misma información, pero de una forma más global y visual. Se referencian los sujetos que trataron determinados temas clasificados por categorías de conflictos, mostrando la tendencia a identificar determinadas realidades que vivencia el alumnado como conflicto.

Se observa como en la categoría 1 (Conflictos familiares), los sujetos 3, 4, 7, 9,10 y 12, manifiestan tener conflictos graves o muy graves en la mayoría de los casos, con la figura paterna; un caso con una hermana menor y otro con el padre y la madre. Conflictos todos ellos, relacionados con la falta de empatía por ambas parte y una deficiente gestión emocional, que fomentan la falta dialogo y la comprensión, además de atizar una cierta desconfianza. La categoría 2 (conflictos con familiares cercanos), ningún sujeto ha manifestado tenerlos o sentirse preocupado, excepto un sujeto de origen magrebí que manifestó una convicción sólida, acerca de la influencia negativa que ejercían esos familiares sobre la relación que tenía con sus padres, en especial con su padre.

La categoría 3 (“autoestima”), aparecen más sujetos a los cuales les preocupa o angustia el tema por razones muy similares. Concretamente los sujetos 1, 2, 3, 4, 8, 9, 12, 15 y 16. La mayoría son conflictos relacionados con la falta de autoestima debido a la imagen que tienen de ellos mismos. Lo cual les genera una gran inseguridad personal. Los sujetos de origen emigrante, 3, 6, 10, 11 y 13, la mayoría manifiestan tener conflicto con las creencias que colisionan con la sociedad en la se desenvuelven y eso les genera miedo y mucho desconcierto.

La categoría 4 (Conflictos de relación), los sujetos 1, 4, 5, 7, 8, 9, 11, 14 y 16, han manifestado durante las entrevistas, sentir dificultades de relación con el grupo de clase o con los amigos en general. Algunos revelan una cierta tendencia a mostrarse introvertidos con estos colectivos por inseguridad y desconfianza y tal vez esa sea la causa de su dificultad de relación. En el colectivo de alumnado emigrante, los

sujetos 11, 13 y 14, se manifiestan en la misma línea pero añaden que sienten un choque cultural y de creencias que les dificulta su relación.

La categoría 5 (conflicto con la autoridad), tan solo dos sujetos manifiestan este "problema"; los sujetos 13 y 16, exponiendo uno que se siente especialmente intimidado por el colectivo de docentes del instituto y el otro comenta que se siente mal con los docentes pero también con los padres. Este último es de origen magrebí.

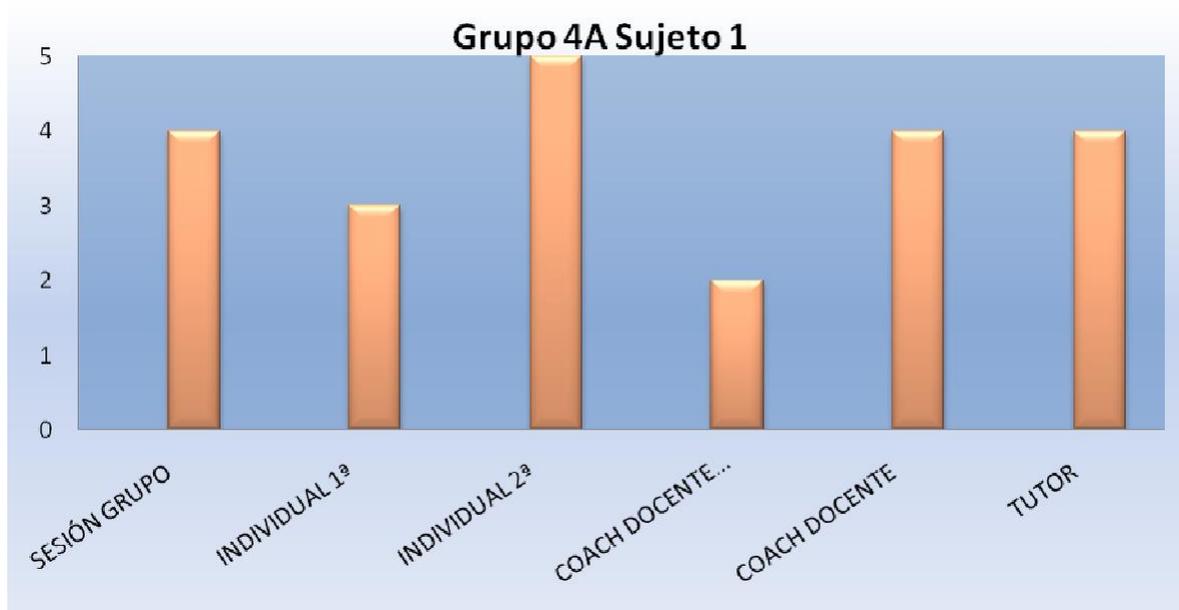


Gráfico 6. Datos para la triangulación de resultados del sujeto nº 1

SUJETO	SESIÓN GRUPO	INDIVIDUAL 1ª	INDIVIDUAL 2ª	COACH DOCENTE 1ª	COACH DOCENTE 2ª	TUTOR
1	4	3	5	2	4	4
PUNTUACION	12(15)			6(10)		4 (5)

Tabla 5. Resultados obtenidos en relación al sujeto nº 1

En la tabla 5, aparecen las puntuaciones realizadas por el sujeto 1, *coach* docente y el tutor. Podemos observar en el gráfico 1, esas mismas puntuaciones que se otorgan en cada una de las sesiones; por un lado el sujeto en las sesiones de grupo y las dos individuales, por otro lado el *coach* docente que realiza las puntuaciones justo al término de cada sesión y por último el tutor de aula, que las efectúa un mes posterior a la última sesión individual de *coaching* educativo del sujeto.

Se observa como el sujeto nº1 después de la sesión de grupo, manifiesta tener mucha capacidad para gestionar los conflictos, concretamente señala el 4. Posteriormente en las sesiones individuales, señala un 3 en la primera y un 5 en la segunda. Paralelamente el *coach* docente al finalizar dichas sesiones señala como valoración de la primera sesión un 2 y en la segunda un 4. Finalmente el tutor docente, al cabo de un mes de concluir las sesiones individuales valora la evolución en esta competencia con un 4.



Gráfico 7. Datos para la triangulación de resultados del sujeto nº 2

SUJETO	SESIÓN GRUPO	INDIVIDUAL 1ª	INDIVIDUAL 2ª	COACH DOCENTE 1ª	COACH DOCENTE 2ª	TUTOR
2	3	4	4	4	4	5
PUNTUACIÓN	11(15)			8(10)		5 (5)

Tabla 6. Resultados obtenidos en relación al sujeto nº 2

En la tabla 6, muestra las puntuaciones realizadas por el sujeto 2, *coach* docente y el tutor. En el gráfico 2, se advierten esas mismas puntuaciones que se dispensan en cada una de las sesiones; por un lado el sujeto en las sesiones de grupo y las dos individuales, por otro lado el *coach* docente que realiza las puntuaciones justo al término de cada sesión. Por último el tutor de aula, que las ejecuta un mes posterior a la última sesión individual de *coaching* educativo del sujeto. Se observa como el sujeto nº 2 después de la sesión de grupo, manifiesta tener mucha capacidad para

gestionar los conflictos, concretamente señala el 3. Posteriormente en las sesiones individuales, señala un 4 en la primera y un 4 en la segunda. Paralelamente el *coach* docente al finalizar dichas sesiones señala como valoración de la primera sesión un 4 y en la segunda un 4. Finalmente el tutor docente, al cabo de un mes de concluir las sesiones individuales valora la evolución en esta competencia con un 5.

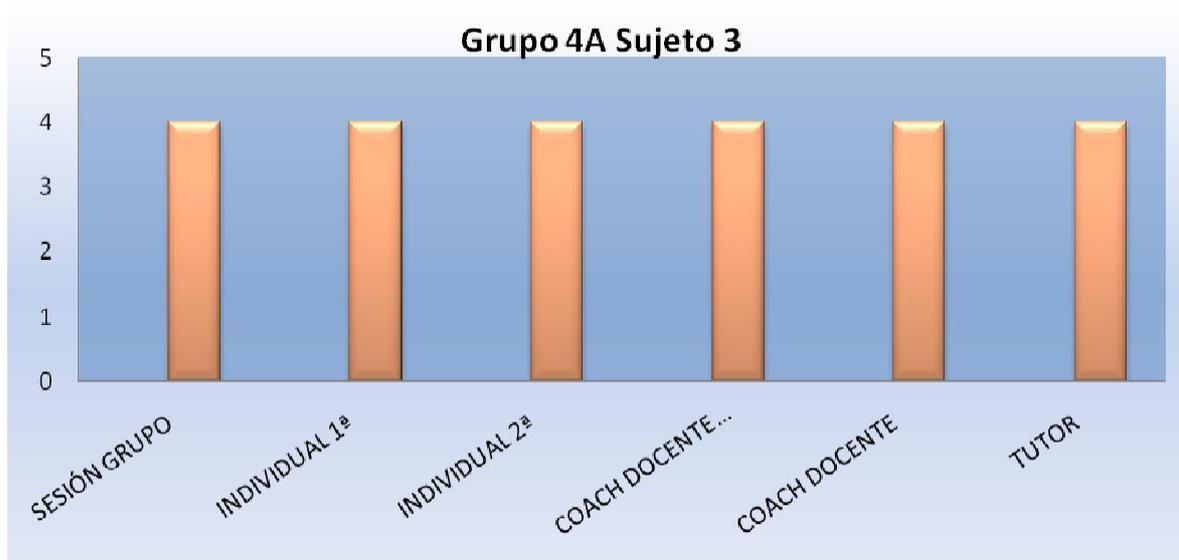


Gráfico 8. Datos para la triangulación de resultados del sujeto nº 3

SUJETO	SESIÓN GRUPO	INDIVIDUAL 1ª	INDIVIDUAL 2ª	COACH DOCENTE 1ª	COACH DOCENTE 2ª	TUTOR
3	4	4	4	4	4	4
PUNTUACIÓN	12(15)			8(10)		4 (5)

Tabla 7. Resultados obtenidos en relación al sujeto nº 3

En la tabla 7, señala las puntuaciones realizadas por el sujeto 3, *coach* docente y el tutor. En el gráfico 3, se advierten esas mismas puntuaciones que se libran en cada una de las sesiones; por un lado el sujeto en las sesiones de grupo y las dos individuales, por otro lado el *coach* docente que realiza las puntuaciones justo al término de cada sesión. En última estancia el tutor de aula, que las ejecuta un mes posterior a la última sesión individual de *coaching* educativo del sujeto.

Se observa como el sujeto nº 3 después de la sesión de grupo, manifiesta tener mucha capacidad para gestionar los conflictos, concretamente señala el 4. Posteriormente en las sesiones individuales, señala un 4 en la primera y un 4 en la

segunda. Paralelamente el *coach* docente al finalizar dichas sesiones señala como valoración de la primera sesión un 4 y en la segunda un 4. Finalmente el tutor docente, al cabo de un mes de concluir las sesiones individuales valora la evolución en esta competencia con un 4.

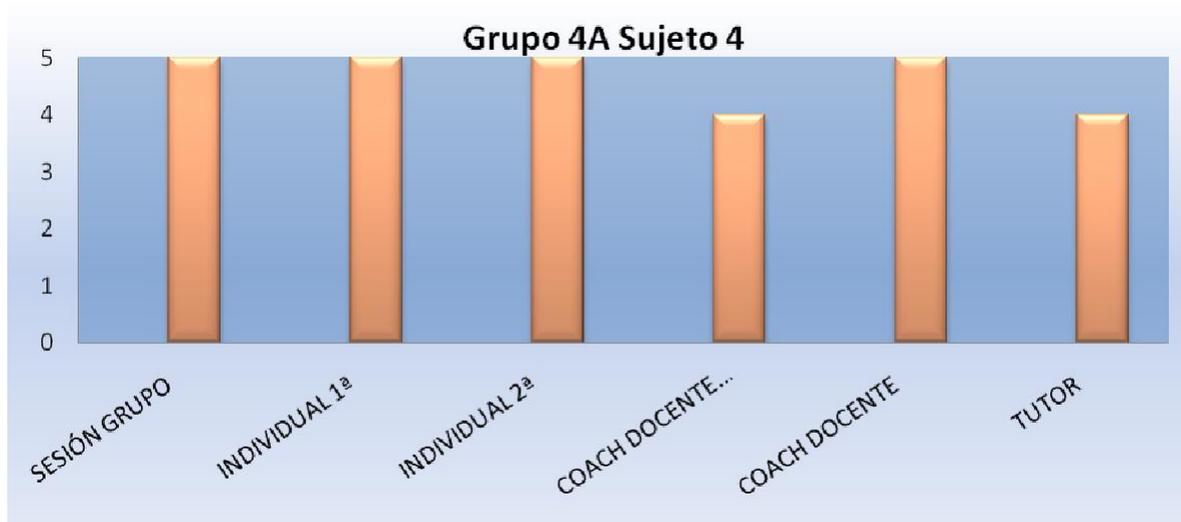


Gráfico 9. Datos para la triangulación de resultados del sujeto nº 4

SUJETO	SESIÓN GRUPO	INDIVIDUAL 1ª	INDIVIDUAL 2ª	COACH DOCENTE 1ª	COACH DOCENTE 2ª	TUTOR
4	5	5	5	4	5	4
PUNTUACIÓN	12(15)			8(10)		4 (5)

Tabla 8. Resultados obtenidos en relación al sujeto nº 4

En la tabla 8, indica las puntuaciones realizadas por el sujeto 4, *coach* docente y el tutor. En el gráfico 4, se advierten esas mismas puntuaciones que se mencionan en cada una de las sesiones; por un lado el sujeto en las sesiones de grupo y las dos individuales, por otro lado el *coach* docente que realiza las puntuaciones justo al término de cada sesión. En última estancia el tutor de aula, que las elabora un mes posterior a la última sesión individual de *coaching* educativo del sujeto. Se observa como el sujeto nº 4 después de la sesión de grupo, manifiesta tener mucha capacidad para gestionar los conflictos, concretamente señala el 5. Posteriormente en las sesiones individuales, señala un 5 en la primera y un 5 en la segunda. Paralelamente el *coach* docente al finalizar dichas sesiones señala como valoración de la primera sesión un 4 y en la segunda un 5. Finalmente el tutor docente, al cabo

de un mes de concluir las sesiones individuales valora la evolución en esta competencia con un 4.

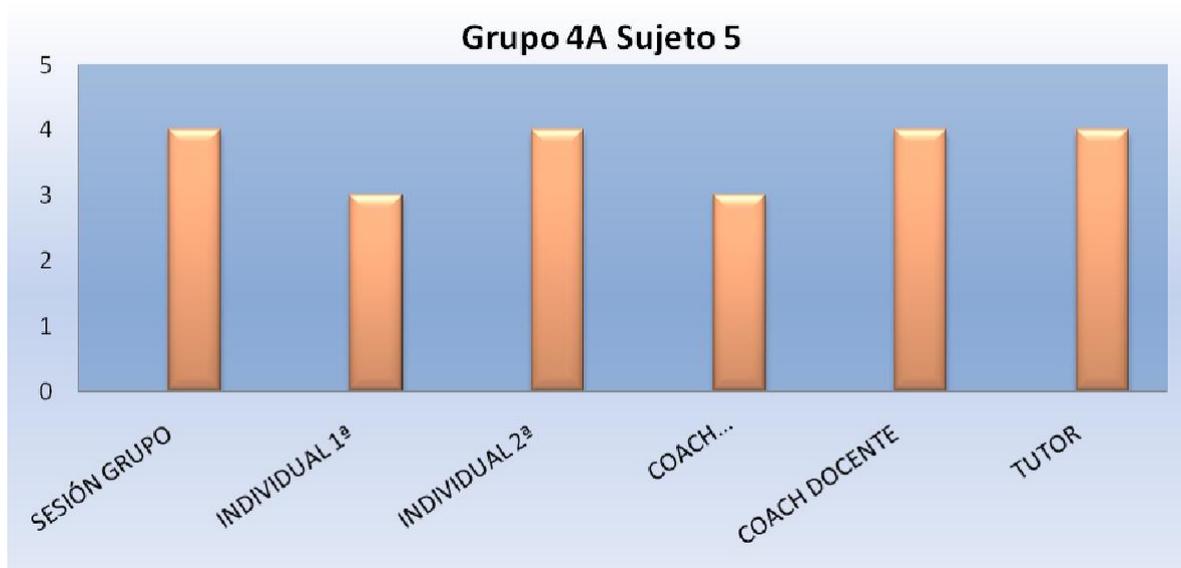


Gráfico 10. Datos para la triangulación de resultados del sujeto nº 5

SUJETO	SESIÓN GRUPO	INDIVIDUAL 1ª	INDIVIDUAL 2ª	COACH DOCENTE 1ª	COACH DOCENTE 2ª	TUTOR
5	4	3	4	3	4	4
PUNTUACIÓN	11(15)			7(10)		4 (5)

Tabla 9. Resultados obtenidos en relación al sujeto nº 5

En la tabla 9, revela las puntuaciones realizadas por el sujeto 5, *coach* docente y el tutor. En el gráfico 5, se advierten esas mismas puntuaciones que se mencionan en cada una de las sesiones; por un lado el sujeto en las sesiones de grupo y las dos individuales, por otro lado el *coach* docente que realiza las puntuaciones justo al término de cada sesión. Por último el tutor de aula, que las registra un mes posterior a la última sesión individual de *coaching* educativo del sujeto. Se observa como el sujeto nº 5 después de la sesión de grupo, manifiesta tener mucha capacidad para gestionar los conflictos, concretamente señala el 4. Posteriormente en las sesiones individuales, señala un 3 en la primera y un 4 en la segunda. Paralelamente el *coach* docente al finalizar dichas sesiones señala como valoración de la primera sesión un

3 y en la segunda un 4. Finalmente el tutor docente, al cabo de un mes de concluir las sesiones individuales valora la evolución en esta competencia con un 5.

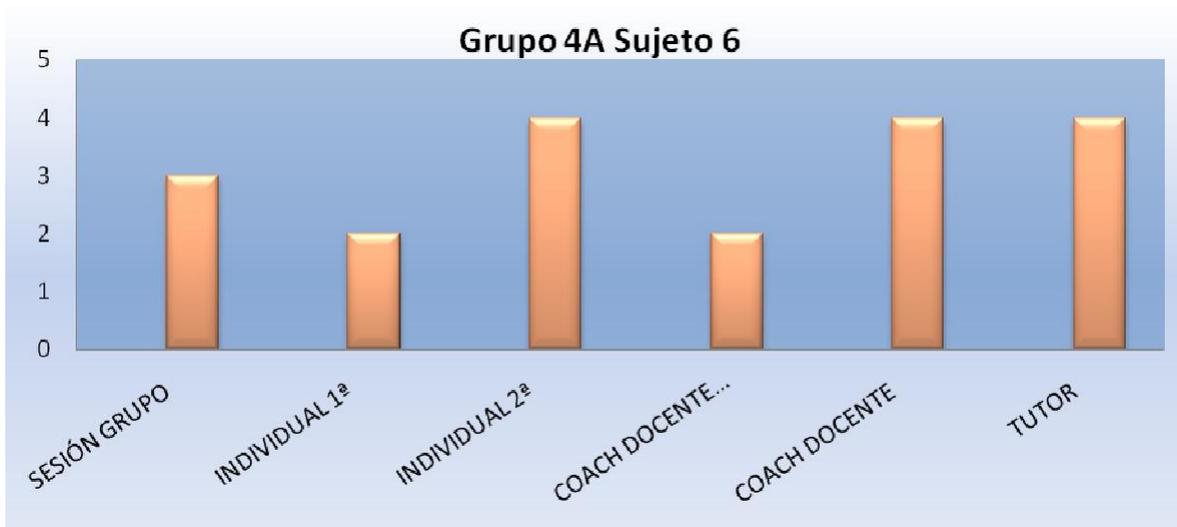


Gráfico 11. Datos para la triangulación de resultados del sujeto nº 6

SUJETO	SESIÓN GRUPO	INDIVIDUAL 1ª	INDIVIDUAL 2ª	COACH DOCENTE 1ª	COACH DOCENTE 2ª	TUTOR
6	3	2	4	2	4	4
PUNTUACIÓN	9(15)			6(10)		4 (5)

Tabla 10. Resultados obtenidos en relación al sujeto nº 6

En la tabla 10, revela las puntuaciones realizadas por el sujeto 6, *coach* docente y el tutor. En el gráfico 6, se advierten esas mismas puntuaciones que se mencionan en cada una de las sesiones; por un lado el sujeto en las sesiones de grupo y las dos individuales, por otro lado el *coach* docente que realiza las puntuaciones justo al término de cada sesión. Por último el tutor de aula, que las registra un mes posterior a la última sesión individual de *coaching* educativo del sujeto. Se observa como el sujeto nº 6 después de la sesión de grupo, manifiesta tener mucha capacidad para gestionar los conflictos, concretamente señala el 3. Posteriormente en las sesiones individuales, señala un 2 en la primera y un 4 en la segunda. Paralelamente el *coach* docente al finalizar dichas sesiones señala como valoración de la primera sesión un

2 y en la segunda un 4. Finalmente el tutor docente, al cabo de un mes de concluir las sesiones individuales valora la evolución en esta competencia con un 4.



Gráfico 12. Datos para la triangulación de resultados del sujeto nº 7

SUJETO	SESIÓN GRUPO	INDIVIDUAL 1ª	INDIVIDUAL 2ª	COACH DOCENTE 1ª	COACH DOCENTE 2ª	TUTOR
7	3	3	4	3	4	4
PUNTUACIÓN	10(15)			7(10)		4 (5)

Tabla 11. Resultados obtenidos en relación al sujeto nº 7

En la tabla 11, enseña las puntuaciones señaladas por el sujeto 7, *coach* docente y el tutor. En el gráfico 7, se insinúan esas mismas puntuaciones que se pueden ver en cada una de las sesiones; por un lado el sujeto en las sesiones de grupo y las dos individuales, por otro lado el *coach* docente que realiza las puntuaciones justo al término de cada sesión. Por último el tutor de aula, que las registra un mes posterior a la última sesión individual de *coaching* educativo del sujeto. Se observa como el sujeto nº 7 después de la sesión de grupo, manifiesta tener mucha capacidad para gestionar los conflictos, concretamente señala el 3. Posteriormente en las sesiones individuales, señala un 3 en la primera y un 4 en la segunda. Paralelamente el *coach* docente al finalizar dichas sesiones señala como valoración de la primera sesión un 3 y en la segunda un 4. Finalmente el tutor docente, al cabo de un mes de concluir las sesiones individuales valora la evolución en esta competencia con un 4.

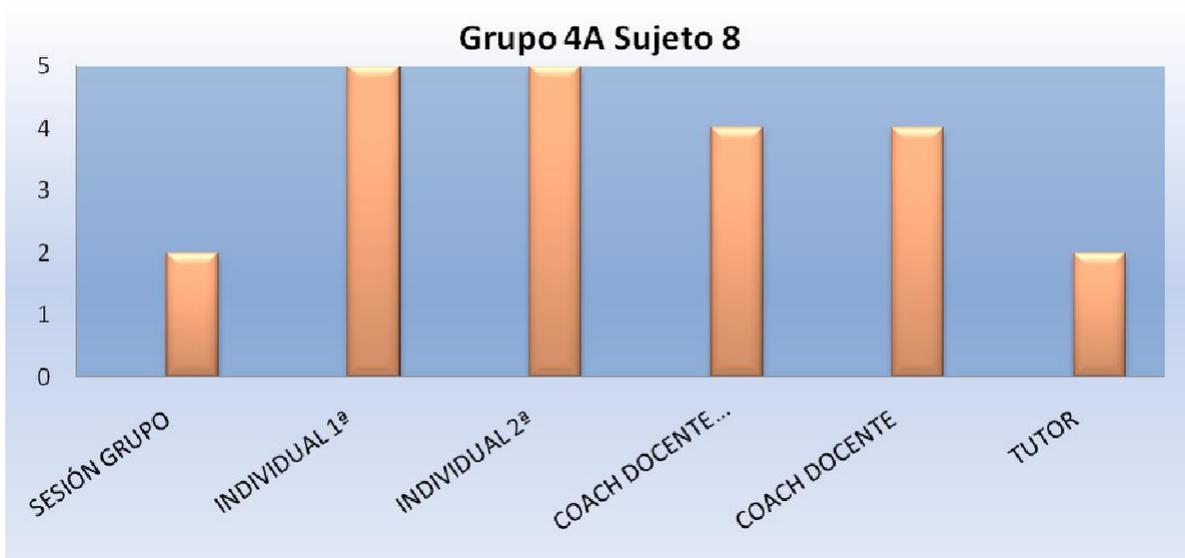


Gráfico 13. Datos para la triangulación de resultados del sujeto nº 8

SUJETO	SESIÓN GRUPO	INDIVIDUAL 1ª	INDIVIDUAL 2ª	COACH DOCENTE 1ª	COACH DOCENTE 2ª	TUTOR
8	2	5	5	4	4	2
PUNTUACIÓN	12(15)			8(10)		2 (5)

Tabla12. Resultados obtenidos en relación al sujeto nº 8

En la tabla 12, se informa de las puntuaciones realizadas por el sujeto 8, *coach* docente y el tutor. A continuación en el gráfico 8, se insinúan esas mismas puntuaciones que se pueden ver en cada una de las sesiones; por un lado el sujeto en las sesiones de grupo y las dos individuales, por otro lado el *coach* docente que realiza las puntuaciones justo al término de cada sesión. Por último el tutor de aula, que las registra un mes posterior a la última sesión individual de *coaching* educativo del sujeto. Se observa como el sujeto nº 8 después de la sesión de grupo, manifiesta tener mucha capacidad para gestionar los conflictos, concretamente señala el 2. Posteriormente en las sesiones individuales, señala un 5 en la primera y un 5 en la segunda. Paralelamente el *coach* docente al finalizar dichas sesiones señala como valoración de la primera sesión un 4 y en la segunda un 4. Finalmente el tutor docente, al cabo de un mes de concluir las sesiones individuales valora la evolución en esta competencia con un 2.



Gráfico 14. Datos para la triangulación de resultados del sujeto nº 9

SUJETO	SESIÓN GRUPO	INDIVIDUAL 1ª	INDIVIDUAL 2ª	COACH DOCENTE 1ª	COACH DOCENTE 2ª	TUTOR
9	3	4	3	3	3	1
PUNTUACION	10(15)			6(10)		1 (5)

Tabla 13. Resultados obtenidos en relación al sujeto nº 9

En la tabla 13, informa de las puntuaciones realizadas por el sujeto 9, *coach* docente y el tutor. En el gráfico 9, se insinúan esas mismas puntuaciones que se pueden ver en cada una de las sesiones; por un lado el sujeto en las sesiones de grupo y las dos individuales, por otro lado el *coach* docente que realiza las puntuaciones justo al término de cada sesión. Por último el tutor de aula, que las registra un mes posterior a la última sesión individual de *coaching* educativo del sujeto. Se observa como el sujeto nº 9 después de la sesión de grupo, manifiesta tener mucha capacidad para gestionar los conflictos, concretamente señala el 3. Posteriormente en las sesiones individuales, señala un 4 en la primera y un 3 en la segunda. Paralelamente el *coach* docente al finalizar dichas sesiones señala como valoración de la primera sesión un 3 y en la segunda un 3. Finalmente el tutor docente, al cabo de un mes de concluir las sesiones individuales valora la evolución en esta competencia con un 1.

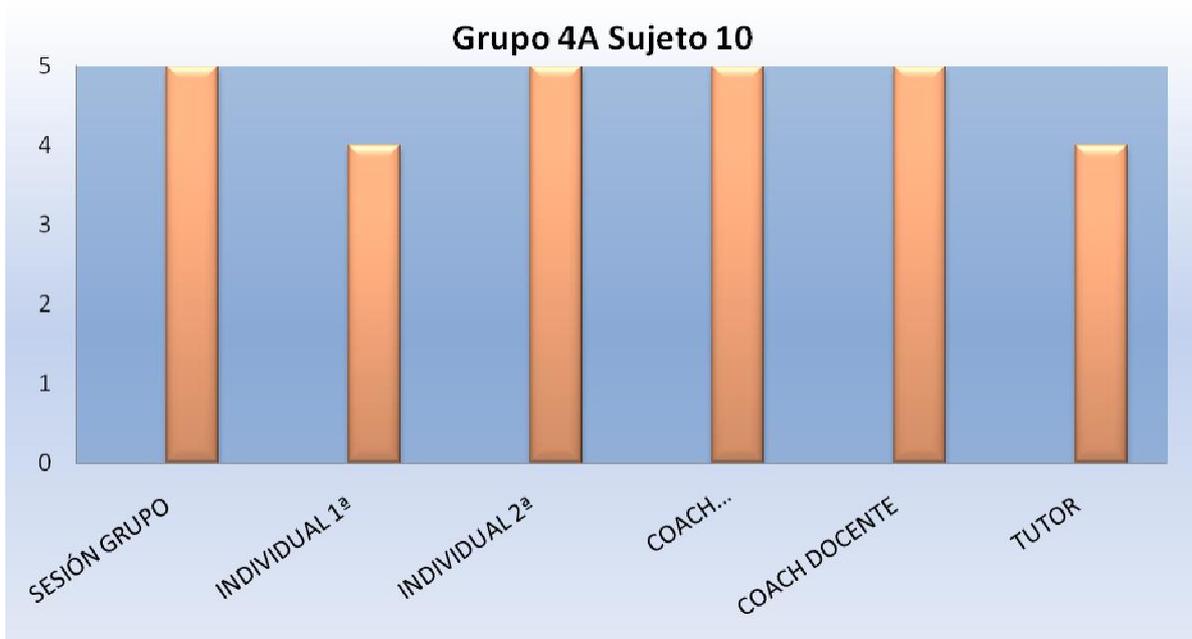


Gráfico 15. Datos para la triangulación de resultados del sujeto nº 10

SUJETO	SESIÓN GRUPO	INDIVIDUAL 1ª	INDIVIDUAL 2ª	COACH DOCENTE 1ª	COACH DOCENTE 2ª	TUTOR
10	5	4	5	5	5	4
PUNTUACIÓN	14(15)			10(10)		4 (5)

Tabla 14. Resultados obtenidos en relación al sujeto nº 10

En la tabla 14, refleja las puntuaciones realizadas por el sujeto 10, *coach* docente y el tutor. En el gráfico 10, se aperciben esas mismas puntuaciones que se pueden ver en cada una de las sesiones; por un lado el sujeto en las sesiones de grupo y las dos individuales, por otro lado el *coach* docente que realiza las puntuaciones justo al término de cada sesión. Finalmente el tutor de aula, que las registra un mes posterior a la última sesión individual de *coaching* educativo del sujeto. Se observa como el sujeto nº 10 después de la sesión de grupo, manifiesta tener mucha capacidad para gestionar los conflictos, concretamente señala el 5. Posteriormente en las sesiones individuales, señala un 4 en la primera y un 5 en la segunda. Paralelamente el *coach* docente al finalizar dichas sesiones señala como valoración de la primera sesión un 5 y en la segunda un 5. Finalmente el tutor docente, al cabo de un mes de concluir las sesiones individuales valora la evolución en esta competencia con un 4.

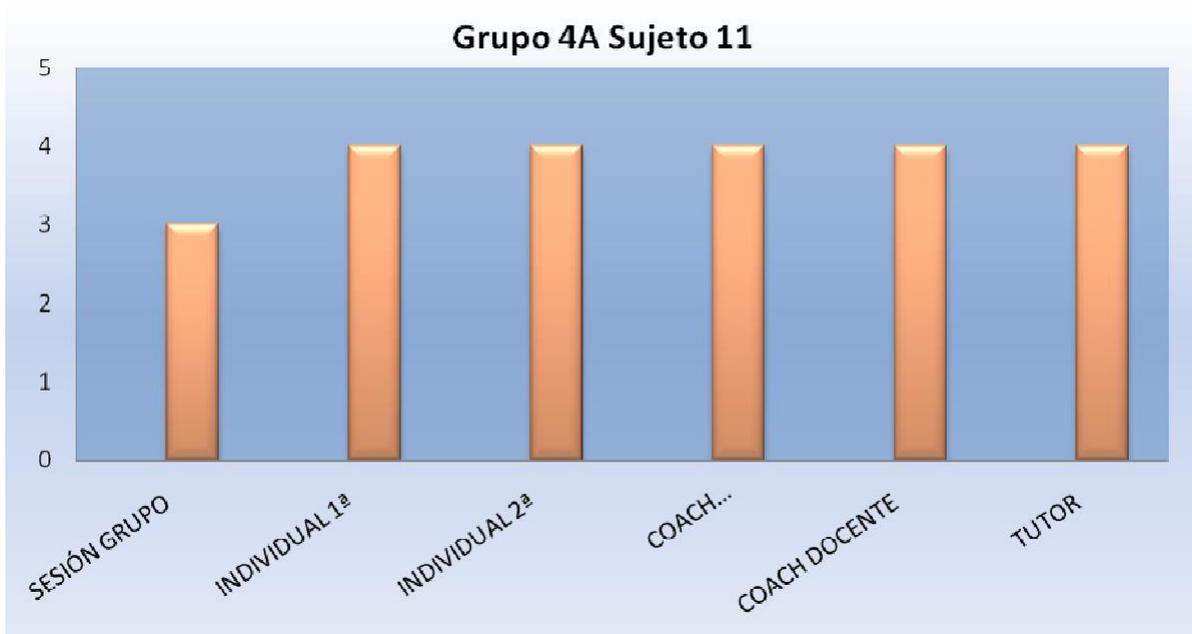


Gráfico 16. Datos para la triangulación de resultados del sujeto nº 11

SUJETO	SESIÓN GRUPO	INDIVIDUAL 1ª	INDIVIDUAL 2ª	COACH DOCENTE 1ª	COACH DOCENTE 2ª	TUTOR
11	3	4	4	4	4	4
PUNTUACIÓN	11(15)			8(10)		4 (5)

Tabla 15. Resultados obtenidos en relación al sujeto nº 11

En la tabla 15, constata las puntuaciones señaladas por el sujeto 11, *coach* docente y el tutor. En el gráfico 11, se constatan esas mismas puntuaciones que se pueden ver en cada una de las sesiones; por un lado el sujeto en las sesiones de grupo y las dos individuales, por otro lado el *coach* docente que realiza las puntuaciones justo al término de cada sesión. Finalmente el tutor de aula, que las registra un mes posterior a la última sesión individual de *coaching* educativo del sujeto. Se observa como el sujeto nº 11 después de la sesión de grupo, manifiesta tener mucha capacidad para gestionar los conflictos, concretamente señala el 3. Posteriormente en las sesiones individuales, señala un 4 en la primera y un 4 en la segunda. Paralelamente el *coach* docente al finalizar dichas sesiones señala como valoración de la primera sesión un 4 y en la segunda un 4. Finalmente el tutor docente, al cabo de un mes de concluir las sesiones individuales valora la evolución en esta competencia con un 4.

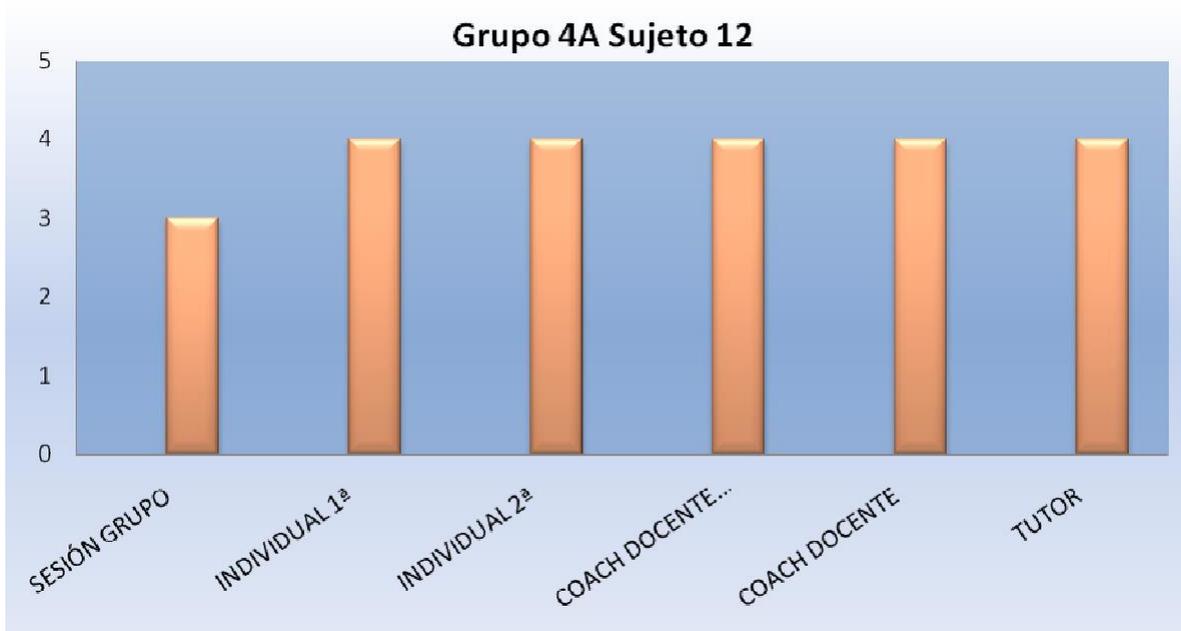


Gráfico 17. Datos para la triangulación de resultados del sujeto nº 12

SUJETO	SESIÓN GRUPO	INDIVIDUAL 1ª	INDIVIDUAL 2ª	COACH DOCENTE 1ª	COACH DOCENTE 2ª	TUTOR
12	3	4	4	4	4	4
PUNTUACIÓN	11(15)			8(10)		4 (5)

Tabla 16. Resultados obtenidos en relación al sujeto nº 12

En la tabla 16, refleja las puntuaciones realizadas por el sujeto 12, *coach* docente y el tutor. En el gráfico 12, quedan indicadas esas mismas puntuaciones que se pueden ver en cada una de las sesiones; por un lado el sujeto en las sesiones de grupo y las dos individuales, por otro lado el *coach* docente que realiza las puntuaciones justo al término de cada sesión. Finalmente el tutor de aula, que las registra un mes posterior a la última sesión individual de *coaching* educativo del sujeto. Se observa como el sujeto nº 12 después de la sesión de grupo, manifiesta tener mucha capacidad para gestionar los conflictos, concretamente señala el 3. Posteriormente en las sesiones individuales, señala un 4 en la primera y un 4 en la segunda. Paralelamente el *coach* docente al finalizar dichas sesiones señala como valoración de la primera sesión un 4 y en la segunda un 4. Finalmente el tutor docente, al cabo de un mes de concluir las sesiones individuales valora la evolución en esta competencia con un 4.

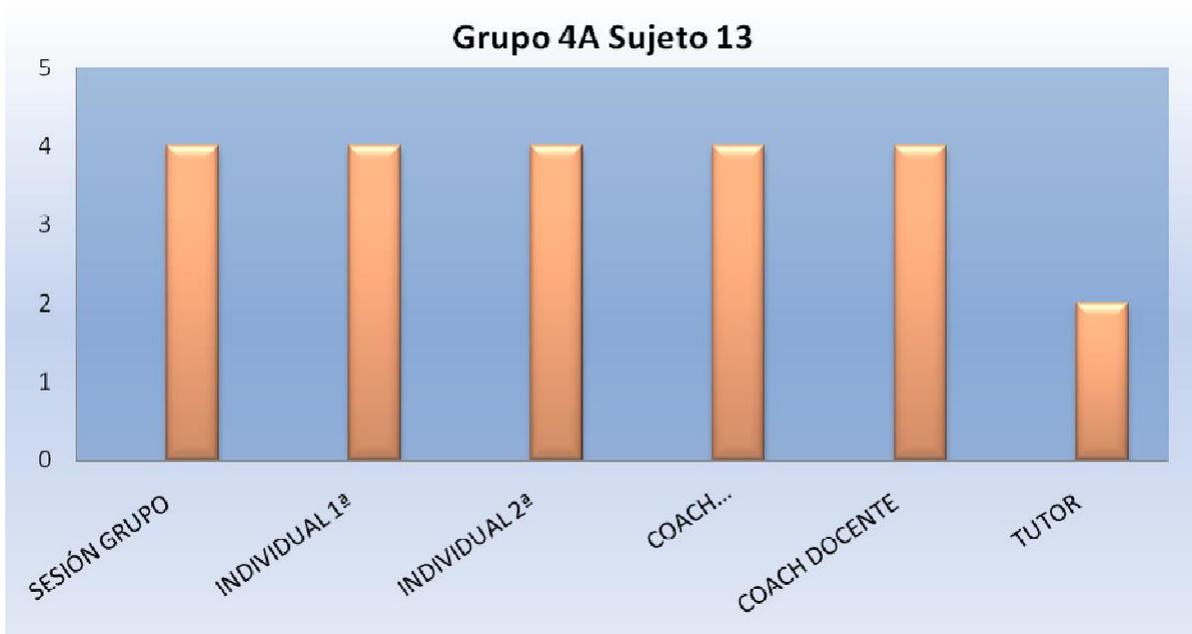


Gráfico 18. Datos para la triangulación de resultados del sujeto nº 13

SUJETO	SESIÓN GRUPO	INDIVIDUAL 1ª	INDIVIDUAL 2ª	COACH DOCENTE 1ª	COACH DOCENTE 2ª	TUTOR
13	4	4	4	4	4	2
PUNTUACION	12(15)			8(10)		2 (5)

Tabla 17. Resultados obtenidos en relación al sujeto nº 13

La tabla 17, indica las puntuaciones realizadas por el sujeto 13, *coach* docente y el tutor. En el gráfico 13, quedan indicadas esas mismas puntuaciones que se pueden ver en cada una de las sesiones; por un lado el sujeto en las sesiones de grupo y las dos individuales, por otro lado el *coach* docente que realiza las puntuaciones justo al término de cada sesión. El tutor de aula, es el que las registra un mes posterior a la última sesión individual de *coaching* educativo del sujeto. Se observa como el sujeto nº 13 después de la sesión de grupo, manifiesta tener mucha capacidad para gestionar los conflictos, concretamente señala el 4. Posteriormente en las sesiones individuales, señala un 4 en la primera y un 4 en la segunda. Paralelamente el *coach* docente al finalizar dichas sesiones señala como valoración de la primera sesión un 4 y en la segunda un 4. Finalmente el tutor docente, al cabo de un mes de concluir las sesiones individuales valora la evolución en esta competencia con un 2.

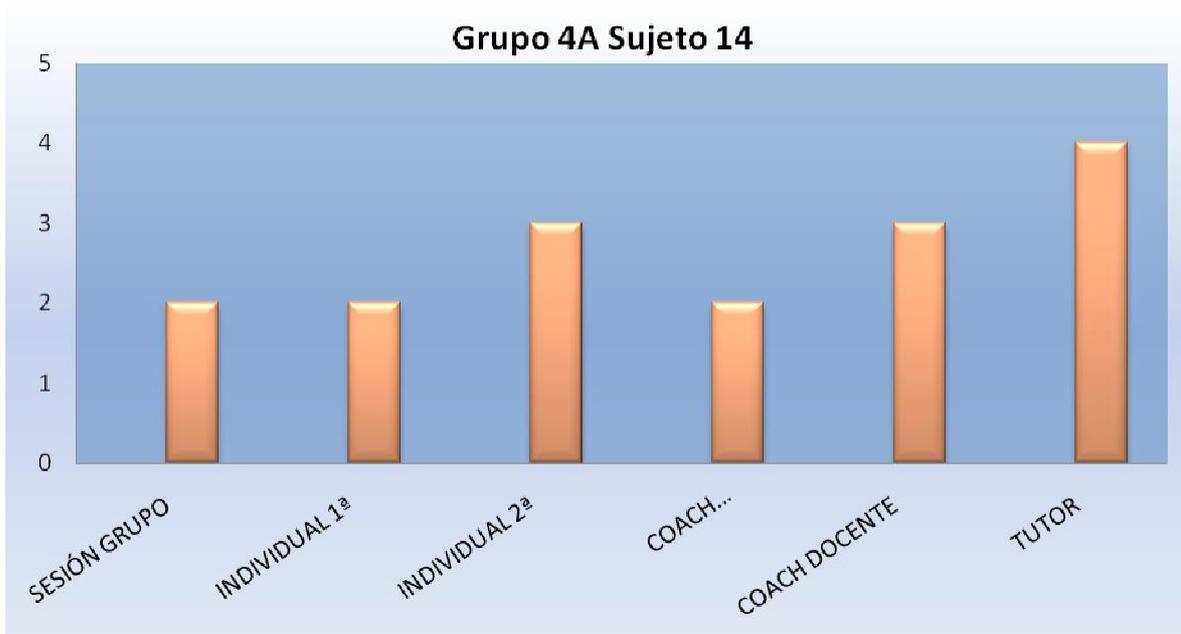


Gráfico 19. Datos para la triangulación de resultados del sujeto nº 14

SUJETO	SESIÓN GRUPO	INDIVIDUAL 1ª	INDIVIDUAL 2ª	COACH DOCENTE 1ª	COACH DOCENTE 2ª	TUTOR
14	2	2	3	2	3	4
PUNTUACION	7(15)			5(10)		4(5)

Tabla 18. Resultados obtenidos en relación al sujeto nº 14

La tabla 18, indica las puntuaciones señaladas por el sujeto 14, *coach* docente y el tutor. En el gráfico 14, quedan indicadas esas mismas puntuaciones que se pueden ver en cada una de las sesiones; por un lado el sujeto en las sesiones de grupo y las dos individuales, por otro lado el *coach* docente que realiza las puntuaciones justo al término de cada sesión. El tutor de aula, es el que las registra un mes posterior a la última sesión individual de *coaching* educativo del sujeto. Se observa como el sujeto nº 14 después de la sesión de grupo, manifiesta tener mucha capacidad para gestionar los conflictos, concretamente señala el 2. Posteriormente en las sesiones individuales, señala un 2 en la primera y un 3 en la segunda. Paralelamente el *coach* docente al finalizar dichas sesiones señala como valoración de la primera sesión un 2 y en la segunda un 3. Finalmente el tutor docente, al cabo de un mes de concluir las sesiones individuales valora la evolución en esta competencia con un 4.

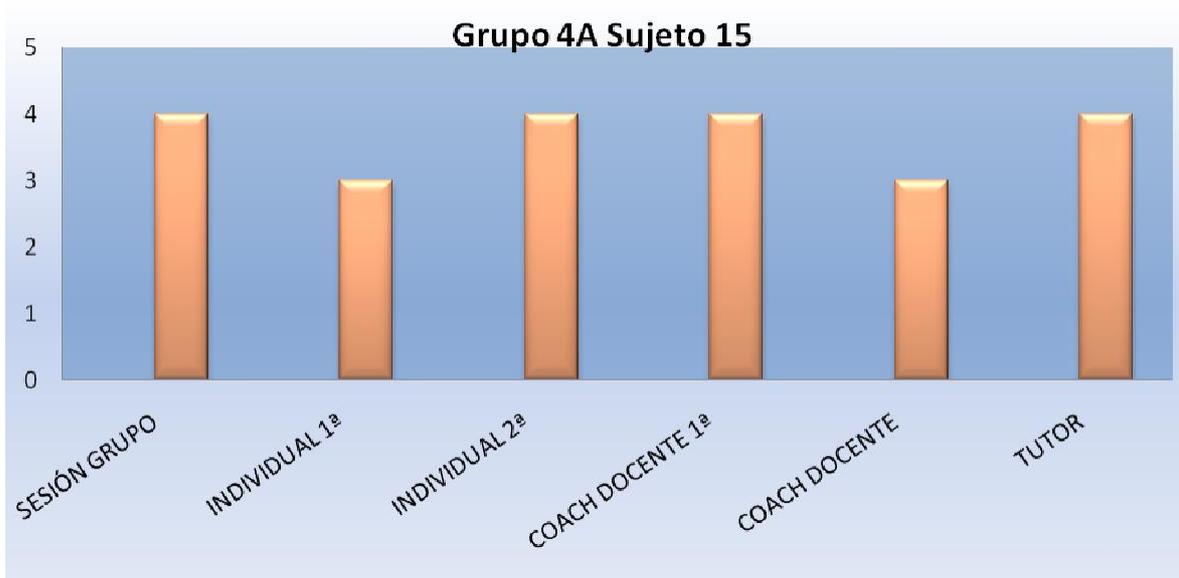


Gráfico 20. Datos para la triangulación de resultados del sujeto nº 15

SUJETO	SESIÓN GRUPO	INDIVIDUAL 1ª	INDIVIDUAL 2ª	COACH DOCENTE 1ª	COACH DOCENTE 2ª	TUTOR
15	4	3	4	4	3	4
PUNTUACION	11(15)			7(10)		4(5)

Tabla 19. Resultados obtenidos en relación al sujeto nº 15

La tabla 19, refleja las puntuaciones realizadas por el sujeto 15, *coach* docente y el tutor. En el gráfico 15, quedan indicadas esas mismas puntuaciones que se pueden ver en cada una de las sesiones; por un lado el sujeto en las sesiones de grupo y las dos individuales, por otro lado el *coach* docente que realiza las puntuaciones justo al término de cada sesión. El tutor de aula, es el que las registra un mes posterior a la última sesión individual de *coaching* educativo del sujeto. Se observa como el sujeto nº 15 después de la sesión de grupo, manifiesta tener mucha capacidad para gestionar los conflictos, concretamente señala el 4. Posteriormente en las sesiones individuales, señala un 3 en la primera y un 4 en la segunda. Paralelamente el *coach* docente al finalizar dichas sesiones señala como valoración de la primera sesión un 4 y en la segunda un 3. Finalmente el tutor docente, al cabo de un mes de concluir las sesiones individuales valora la evolución en esta competencia con un 4.

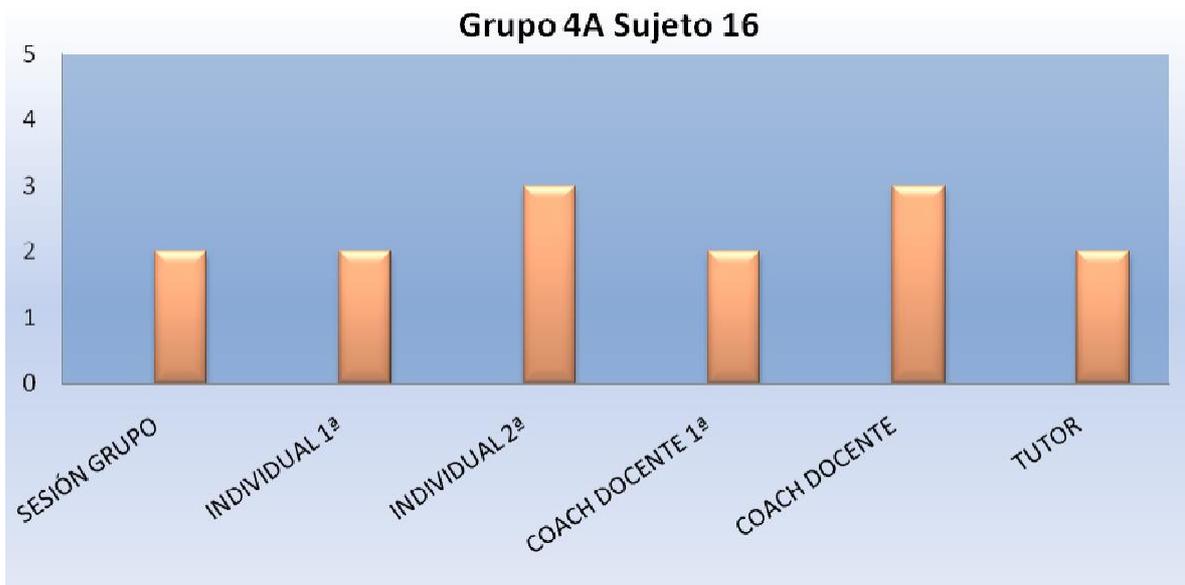


Gráfico 21. Datos para la triangulación de resultados del sujeto nº 16

SUJETO	SESIÓN GRUPO	INDIVIDUAL 1ª	INDIVIDUAL 2ª	COACH DOCENTE 1ª	COACH DOCENTE 2ª	TUTOR
16	2	2	3	2	3	2
PUNTUACION	7(15)			5(10)		2 (5)

Tabla 20. Resultados obtenidos en relación al sujeto nº 16

La tabla 20, sugiere las puntuaciones realizadas por el sujeto 16, *coach* docente y el tutor. En el gráfico 16, quedan indicadas esas mismas puntuaciones que se pueden ver en cada una de las sesiones; por un lado el sujeto en las sesiones de grupo y las dos individuales, por otro lado el *coach* docente que realiza las puntuaciones justo al término de cada sesión. El tutor de aula, es el que las registra un mes posterior a la última sesión individual de *coaching* educativo del sujeto.

Se observa como el sujeto nº 16 después de la sesión de grupo, manifiesta tener mucha capacidad para gestionar los conflictos, concretamente señala el 2. Posteriormente en las sesiones individuales, señala un 2 en la primera y un 3 en la segunda. Paralelamente el *coach* docente al finalizar dichas sesiones señala como valoración de la primera sesión un 2 y en la segunda un 3. Finalmente el tutor docente, al cabo de un mes de concluir las sesiones individuales valora la evolución en esta competencia con un 2.

Observamos como las puntuaciones globales de las dos sesiones de *coaching* educativo, han sido valoradas con unas percepciones altas. Concretamente dos sujetos se valoran en 7, un sujeto en 9, dos sujetos en 10, cinco sujetos en 11, cinco sujetos en 12 y uno en 14. Las valoraciones están realizadas sobre un máximo de 15 puntos. Observamos también que el docente *coach*, valora en más de la mitad de los casos por encima de 7 sobre un máximo de 10. Concretamente 11 sujetos y sólo 5 por debajo. Los tutores docentes han valorado a 12 sujetos entre 4 y 5, sobre un máximo de 5. Tan sólo en cuatro sujetos han quedado por debajo de 2. Concretamente once sujetos se han valorado con 4 puntos sobre un máximo de 5, un sujeto con 5, tres con 2 y uno con 1. Se aprecian mejoras significativas en los sujetos, de la primera sesión a la segunda, siendo en esta última donde se han percibido con mayor puntuación. Contemplamos como los sujetos 3, 4 y 5, coinciden en sus puntuaciones tanto el *coach* docente como el tutor de aula y el mismo sujeto, que se valora igual en la sesión de grupo como en la individual. Los sujetos 6, 7 y 12, se valoran igual, excepto en la sesión de grupo que el sujeto percibe un punto menos de valoración. Por otro lado los sujetos 9, 10 y 13, señalan una puntuación igual en las sesiones de grupo, individual y el *coach* docente, sin embargo el tutor los valora en menos puntuación. Los sujetos 1, 2, 6, 7, 8, 11, 12, 14 y 16, experimentan incrementos de puntuación de la sesión de *coaching* educativo en grupo a la individual. Advertimos como el tutor de aula hace una valoración menor que el *coach* docente, que se refleja a través de sus puntuaciones a los sujetos 8, 9, 10, 13 y 16. Los sujetos 1, 8 y 15, podemos observar como el *coach* docente valora con menos puntuación a los sujetos, que ellos mismos en su percepción individual. Existen unos sujetos que coinciden en sus puntuaciones de valoración de la sesión realizada en grupo y la individual, concretamente son los sujetos nº 3, 4, 5, 9, 10, 13 y 15.

En la competencia “Capacidad de gestionar los conflictos”, observamos que todos los grupos, se valoran mayoritariamente con un 3 y 4 respectivamente. Además en el grupo A, un 16% (4 alumnos) se valoran con un 5. En el grupo C un 12% (3 alumnos) se valoran con un 5 y en el grupo D un 8% (2 alumnos) igual. Por la valoración baja, observamos que el grupo A, un total de 3 alumnos, es decir un 12% de la clase, se valora con un 1, siendo en el grupo B donde se da la mayor cantidad de sujetos que marcan esta opción, un total de 6 (24%) de la clase y un 20% (5

alumnos) en el grupo C, siendo el D el de menor cantidad señalada con este ítem 2 alumnos (13%).

3.6 DISCUSIÓN

Los datos obtenidos del presente estudio, nos permiten afirmar que las ideas preestablecidas sobre la influencia del *coaching* en la mejora de la resolución de los conflictos, se confirma. Somos del convencimiento, que la eficacia del *coaching* educativo, para paliar el nivel de conflictividad en los centros educativos a través del propio conocimiento y educación emocional del alumnado, gracias al establecimiento de sesiones de *coaching*, está en el camino trazado por Teemant, Guiño, & Tyra, (2011), que al término de sus investigaciones, manifestaron que el *coaching* para docentes, mejora significativamente los resultados pedagógicos, optimizan las organizaciones y promueven logros en el alumnado. Grochalska, (2013), señala la trascendencia de la adopción por parte del docente, de determinadas conductas procedentes del *coaching* para mejorar el clima en el aula. Estos estudios, se han enfocado más sobre el docente y no tanto en el alumnado.

Si utilizamos los datos extraídos de la investigación de una forma rigurosa, podremos observar que en alguna medida, las sesiones de *coaching* educativo no han dejado indiferentes al alumnado y les ha proporcionado herramientas para el propio conocimiento. Tanto es así, que la mayoría de los sujetos manifestaron querer tratar temas en las entrevistas sobre los conflictos relacionados con la autoestima y las relaciones personales con los demás. Estos acontecimientos parecen haber provocado una mejora de la percepción de sus capacidades para gestionar estos conflictos al término de las sesiones de *coaching* educativo, debido al hecho que los sujetos han explicado y reflexionado sobre los orígenes de esas dificultades. Pues como señalaba Rojas (2012), cuanto más hablamos más vivimos, debido a que narrar una historia nos obliga a estructurarla y esto provoca una bajada del tono emocional.

Owens, Daly & Slee, (2004), son de la opinión que en la adolescencia, se optimizan las estrategias de resolución de conflictos basadas en el compromiso y la transigencia en adolescentes de 13 a 16 años. Se podría decir, que el *coaching* educativo podría preparar de forma más eficaz y preventiva al alumnado en este

tránsito evolutivo, en lo referente a la gestión emocional y la relación con la gestión de los conflictos, que a menudo aparecen en esta etapa.

Las experiencias obtenidas por el alumnado durante y después de las sesiones de *coaching* educativo, arrojan datos que indican una mejora de las competencias de gestión y regulación de diferentes factores que intervienen en la resolución de los conflictos. Este dato indica la importancia de este trabajo individualizado, donde el alumnado podía expresar y ser copartícipe de sus decisiones y opiniones. Este acontecimiento ha provocado que se involucraran más en los asuntos relacionados con los aprendizajes, como son la resolución de conflictos. Al dotar al alumnado, de diferentes puntos de vista sobre las realidades que a menudo les generan aversión, se les está proporcionando la oportunidad de mejorar su relación con el entorno educativo, cosa que repercutirá en sus capacidades personales. Gutiérrez y Prieto, (1996), opinan que el *coaching* educativo es una forma innovadora de mediación pedagógica, que implica nuevos procesos para acceder al conocimiento y desarrollo de competencias personales a través de la comunicación, con un estilo docente no directivo y enfocada a la responsabilización y empoderamiento de los alumnos respecto de su propio proceso formativo. Así pues, el estudio realizado, se ha basado en una interacción dinámica de preguntas y respuestas, de forma que el *coach* docente, en ningún momento ha pretendido reconducir las respuestas del alumnado. Por el contrario, se ha pretendido que sus respuestas estén alineadas con aquello en lo que se puede comprometer. Creemos que a diferencia de las tutorías, que basan su trabajo en un enfoque dirigido hacia los resultados, el *coaching* educativo propone involucrar al alumnado en sus procesos de aprendizaje, generándole más motivación por el esfuerzo. Destacamos que la sociedad actual está sometida a dinámicas de cambios y que las personas se ven en serias dificultades de adaptación de manera continua a las novedades. Lipovetsky, (2010) es de la opinión, que el fenómeno causante del estilo de vida ansiótica es, precisamente este nuevo paradigma social, que Sennett, (2006), acaba señalando que genera incertidumbre, miedos y en definitiva, el ser humano se siente más vulnerable.

Ante este panorama, el *coaching* educativo tiende a cuestionar valores, creencias y otros aspectos de apariencia limitadora para el alumnado. Ayuda a identificar las barreras que impiden el desarrollo de las capacidades y otorga la posibilidad de

descubrirlos recursos en los que puede apoyarse, para crear y aplicar soluciones personales eficaces, que le permitan alcanzar eficazmente sus objetivos. Diferentes autores estudian las distintas propuestas pedagógicas que proponen desde el *coaching* educativo, para prevenir y minimizar los conflictos en los ámbitos educativos; (véase, por ejemplo, Uribe, Castañeda y Morales, 1999), que proponen el desarrollo y fomento del diálogo, entendido como elemento clave para la gestión de los conflictos. Proclaman que a través del diálogo, el conflicto puede comprenderse como inherente a toda relación, ya que permite su gestión pacífica e inteligente.

Propuesta pedagógica	Resumen
Desarrollo y fomento del diálogo. Uribe, Castañeda y Morales, (1999)	Diálogo, como elemento clave de la resolución de conflictos.
Gestión democrática en el aula Trianes (1996)	Cambios en el aula a través de la participación de los alumnos.
Educación en valores Pérez (1996)	Educación cívica para solventar conflictos.
Fomentar el aprendizaje cooperativo.	Alcanzar objetivos por medio de la actuación del grupo
Gestión emocional Escámez, García y Sales (2002)	Educación en la gestión emocional.

Tabla 21. Propuesta pedagógica desde el *coaching* educativo.

Según Trianes (1996), para conseguir cambios significativos sobre la percepción y convivencia en el aula, es indispensable hacer partícipe al alumnado de la gestión del aula. La gestión democrática en el aula, consiste en facilitar la elaboración de sus propias normas por medio de procedimientos democráticos. Pérez (1996), es de la opinión que es necesario fomentar el autogobierno del alumnado, para conseguir más participación en los acontecimientos de la vida colectiva del centro escolar y en la toma de decisiones. Para poder solventar los conflictos en el aula, es necesaria

una educación cívica, que en opinión de Escámez, García y Sales (2002), se puede lograr fomentando el aprendizaje cooperativo.

El *coaching* educativo, promueve una educación en la comprensión de las emociones propias y la de los demás, para instruirse a gestionar las reacciones y aprender a dar respuestas. Es decir, minimizar las consecuencias de los impulsos conflictivos. Consideramos que el abordaje de la conflictividad en los centros educativos, se debe plantear desde diferentes ámbitos (familiar, escolar, medios de comunicación,...). Realizarlo desde un solo aspecto, puede minimizar el porcentaje de éxito. Este artículo, pretende ser una aproximación de aplicabilidad del *coaching* educativo, como una metodología novedosa y plantear futuras líneas de investigación.

3.7 CONCLUSIONES

En la línea trazada por diferentes autores, este estudio ha buscado una metodología de trabajo, que ayude al profesorado a mejorar la relación en el aula con el alumnado. Se trata, de adaptar la metodología del *coaching* a las aulas y al entorno educativo, para que al docente se le transfieran las habilidades de un *coach*.

Los testimonios obtenidos, indican que la mayoría del alumnado, después de aplicar la metodología basada en el *coaching*, logró motivarse con respecto de sus aprendizajes. Expresaron tener más confianza en ellos mismos y que eso, les dota de capacidad de gestionar los conflictos, con un alto nivel de efectividad.

Estos datos, armonizan en gran parte con los obtenidos posteriormente, con los tutores docentes y con el *coach* docente, respecto de la percepción que tienen de ese alumnado en esas competencias.

A raíz de los resultados obtenidos, se observa, que un gran número de sujetos que participaron en el estudio, se muestran alineados con las respuestas generadas en las sesiones de grupo y más tarde con las sesiones individuales, identificando tanto los aspectos facilitadores como las barreras para el desarrollo de esa competencia. Los facilitadores, son básicamente el espacio de reflexión respecto de los acontecimientos y las barreras, se centran en las propias creencias y las limitaciones de la edad.

Los sujetos que realizaron las sesiones de *coaching* individual, incrementaron esa percepción, al finalizar las 3 sesiones, respecto de sus percepciones en la sesión de grupo.

Un total de 74 alumnos perciben que sus competencias sobre la gestión de conflictos son suficientes o muy satisfactorias, reflejando un alto grado de seguridad sobre sus emociones a la hora de abordar conflictos y tan solo 16 alumnos, perciben que no tienen la competencia personal para resolver conflictos. Estos últimos, se trata de casos muy específicos de desarraigo al sistema educativo, por causas diversas, entre ellas, pertenecer a familias poco estructuradas, otros con gran retraso académico y falta de aclimatación a la comunidad educativa, etc., además del contexto, (lugar, horario, situación emocional, etc.) que probablemente influyen en ese resultado. Además los temas que acapararon las entrevistas realizadas durante las sesiones, estaban relacionadas con las categorías 2 y 3; es decir, acerca de los conflictos que supone tener una autoestima muy baja, debido en parte a la distorsión de la imagen corporal y personal que el adolescente suele tener de sí mismo y todos los conflictos que se vinculan con las relaciones externas, ya sean los grupos o los conocidos más cercanos.

Las conclusiones de este estudio son, por un lado, que la mayoría del alumnado, percibe que son capaces de gestionar sus conflictos y un número importante de ellos, asegura que siempre poseen esa competencia de gestión. Por otro lado, que los procesos de *coaching* educativo pueden mejorar el propio conocimiento y confianza del alumnado, optimizando su rendimiento académico, además de construir y restablecer puentes entre las emociones que dominan, los cambios metabólicos y de personalidad, propios de la etapa adolescente y el mismo sistema educativo, arbitrado por una "actitud *coach*" en el docente, que genere más confianza y acercamiento del alumnado.

Por lo que se puede concluir, que los resultados obtenidos con la muestra de este estudio, se encuentran en sintonía con las hipótesis establecidas previamente, donde se expresaba que el *coaching* educativo es una herramienta que permite potenciar las competencias individuales del alumnado, mejora la experiencia de los aprendizajes y facilita la resolución de conflictos, produciendo un cambio de motivación y actitudes positivas a través de la mejora de la resiliencia.

3.8 REFERENCIAS

- Abarca, M., Marzo, L. y Sala, J. (2002). *La educación emocional en la práctica educativa de primaria*. Bordón, 54, 4, 505-518.
- Alsina, J., Argila, A., Aróztegui, M., Arroyo, F. J., Badia, A. M., Carreras, A., Colomer, M., Gracenea, M., Halbaut, L., Juárez, P., Llorente, F., Marzo, L., (2013). *Rúbricas para la evaluación de competencias*. Cuadernos de docencia universitaria 26. ICE y Ediciones Octaedro, S.L. ISBN: 978-84-9921-476-4.
- Averch, H. (2004). *Using expert judgment*, en WHOLEY, J. y otros (eds): *Handbook of practical program evaluation*, San Francisco, Jossey-Bass, 292-309.
- Bach, E y Darder, P. (2002). *Sedúcete para seducir: Vivir y educar las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Bellei, C., Cadwick, M., Larraín, S. & Pérez, L. M. (2000). *Ciclo de Debates: Desafío de la Política Educativa "Socialización en los primeros años: Repercusiones y alternativas Educativas*. Recuperado el 15/03/05, de: www.unicef.cl.
- Berk, L. E, L.E.B. (1999). *Desarrollo del niño y del adolescente*. Madrid: Prentice Hall. Iberia Pp 544 -547 ensayos y trabajos de investigación.
- Bisquerra, R. (2002). *La génesis de la inteligencia emocional*. En M. Álvarez y R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría* (pp. 144/57-144/67). Barcelona: Praxis.
- Burguet, M. (1999). *El educador como gestor de conflictos*. Desclée de Brouwer. Bilbao.
- Casamayor, G. (1998). "*Tipología de conflictos*". En G. Casamayor (coord.) y otros. *Cómo dar respuesta a los conflictos*. Grao Barcelona, págs. 11-28.
- Chater, N, & Hahn, U. (1997). *Representational distortion, similarity and the universal law of generalization*. In *SimCat97: Proceedings of the Interdisciplinary Workshop on Similarity and Categorization*.

- Csikszentmihalyi, M. (2012). *Fluir: una psicología de la felicidad* (2ª Ed.). Barcelona: Kairós.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana-Unesco, pp. 91-103.
- Dryfoos, J.G. (1990). *A review of interventions to prevent pregnancy. Advances in Adolescent Mental Health*, 4, 121-35.
- Escámez, J. García, R. y Sales, A. (2002). *Claves educativas para escuelas no conflictivas*. Barcelona. Idea Books.
- Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N. (2004). *Desarrolla tu inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Funes, S. (2000). *Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de paz y la convivencia*. Contextos educativos, 3, 91-106.
- Goleman, D. (1997). *Emotional intelligence*. Bantam books.
- Guba, E.G. y Lincoln, Y.S. (1985). *Naturalistic Inquiry*, Beverly Hills, Sage.
- Guba, E.G. y Lincoln, Y.S. (1990). *Fourth generation evaluation*. (2ªed.). London: Sage.
- Gutiérrez, F. y Prieto, D. (1992). *La mediación pedagógica* (6ªed., 1996). Buenos Aires: Ed. Circus.
- Greenberg, L.S, Rice, L.N & Elliott, R., G., R., E. (1996). *Facilitando el cambio emocional. El proceso terapéutico punto por punto*. Barcelona: Paidós, 1996, 385 pp (Versión castellana del original inglés *Facilitating Emotional Change The Moment-by-Moment Process* New York, The Guilford Press, 1993)
- Grochalska, M. (2013). Not teaching, but coaching creating a self-development culture in a classroom; *Journal of Education Culture and Society*. <http://dx.doi.org/10.15503/jecs20132-273-287>

- Hahn, U. & Chater, N. (1997). Concepts and similarity. *Knowledge, concepts and categories*, 43-92.
- Hart, J. y Gunty, M. (1997). *The impact of Peer Mediation Program on an Elementary School Environment*. *Peace and Change*, 22 (1), 76-92.
- James, A.C., Javaloyes, A.M. (2001). *The treatment of bipolar disorder in children and adolescents*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 4, 439-449.
- Jessor, R. y Jessor, S. (1977). *Problem Behavior and Psychosocial Development: A Longitudinal Study of Youth*. NY: Academic Press.
- Kazdin, A.E. (1993). *Adolescent Mental Health: prevention and treatment programs*. *American Psychologist*, 48, 127-141.
- Kendall, P.C. y Panichelli-Mindel, S.M. (1995). *Cognitive-behavioral treatments*. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 23, 107-124
- Laursen, B., Bukowski, W. M., Newcomb, A. F & Hartup, W. W (eds). (1996). *Closeness and conflict in adolescent peer relations: Interdependence with friends and romantic partners The company they keep: Friendship in childhood and adolescence (pp 186-210)*. England: Cambridge University Press.
- Laursen, B., Finkelstein, B. D & Townsend Betts, N., G.S. (2001). *A developmental meta-analysis of peer conflict resolution*. England: *Developmental Psychology*, 21, 423-449.
- Lincoln, Y.S. (1995). *Emerging criteria for quality in qualitative and interpretive research*. *Qualitative Inquiry*, 1(3), 275-289.
- Loeber, R., Farrington, D.P., Stouthamer-Loeber, M. y Van Kammen, W.B. (1998). *Multiple risk factors for multiproblem boys: Co-occurrence of delinquency, substance use, attention deficit, conduct problems, physical aggression, covert behavior, depressed mood, and shy/withdrawn behavior*. En R. Jessor (Ed.), *New Perspectives on Adolescent Risk Behavior*. UK: Cambridge University Press.

- Maslach, C. y Jackson, S.E. (1981). *The measurement of experienced burnout*. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Maslach, C. y Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C. (2003). *Job burnout: new directions in research and intervention*. *CurrDirPsychol Sci*. 12:189-192.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997) *What is Emotional Intelligence?*. Nueva York: Basic Books: En P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp 3-31).
- Morse, J. M. (1991). *Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation*. *Nursing Research*, 40(2), 120-123.
- Moore, C. (1995). *El proceso de mediación*. Granica. Buenos Aires,.
- Ortega, R. (2001). "Presentación". En R. Ortega, (coord.) *Conflicto, violencia y Educación*. Actas del XX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Cajamurcia. Murcia.
- Owens, I, Daly, A & Slee, P., I., A., P., (Dec 21, 2004). *Sex and age differences in victimisation and conflict resolution among adolescents in a south Australian school*. (Aggressive Behavior ed.). Retrieved Volume 30, Issue 6, Article first published online: 25 OCT 2004, From http://wiley.force.com/Interface/ContactJournalCustomerServices_V2.
- Patterson, G.R. (1986) *Performance models for antisocial boys*. *American Psychologist*, 41, 432-444.
- Pérez, C. (1996) *Las normas en el curriculum escolar*. Técnicas para el aprendizaje de normas en el aula mediante la participación democrática. EOS. Madrid.
- Pétrément, S. (1997). *Vida de Simone Weil*. Madrid: Trotta.
- Riba, C. E. (2007). *La metodología cualitativa en l'estudi del comportament*. Barcelona: UOC.

- Rojas, L. (2014). *Los secretos de la felicidad*. Editorial S.L.U. Espasa libros.
- Sala, J & López, I. (2000). Competencias básicas al término de la escolaridad obligatoria. *Revista de educación*, (322), 255-288.
- Sennett, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo* (3ª ed. 2008). Barcelona: Anagrama
- Teemant, A., Guiño, J., y Tyra, S. (2011). *Efectos del entrenamiento sobre el uso docente de las prácticas de enseñanza socioculturales*. *Enseñanza y formación del profesorado*, 27, 683-693.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (Eds.). (2003). *Handbook of Mixed Methods in social and behavioural research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Trianes, M.V. (1996). *¿Se pueden conseguir unas relaciones interpersonales de calidad dentro del aula?* Breve historia de una línea de trabajo. *Cultura y Educación*, 1996, nº 3, pp. 37-48.
- Uranga, M. (1998). *Mediación, negociación y habilidades para el conflicto en el marco escolar*. En G. Casamayor (coord.) y otros, *Cómo dar respuesta a los conflictos*. Grao. Barcelona, págs. 143-159.
- Uribe, M.E.; Castañeda, M.L. y Morales, M. (1999). *Violencia escolar*. *Alborada*. 1999, nº 314, pp. 18-27.
- Vinyamata, E., Alzate, R., Burguet, M., Curbelo, N., Dantí, F., Moreno, M., Muñoz, A., Pallàs, C., Quera, P. & Sastre, G. (2003, p. 62). *Aprender del conflicto: Conflictología y educación*. Graò 182. ISBN 84-7827-297-6.
- Webster-Stratton, C. y Taylor, T. (2001). *Nipping early risk factors in the bud: preventing substance abuse, delinquency, and violence in adolescence through intervention targeted at young children (0-8 years)*. *Prevention Science*, 2, 165-192.
- Wolcott, H.F. (1990). *On seeking -and rejecting- validity in qualitative research*. En E. W. Eisner y A. Peshkin (Eds.), *Qualitative inquiry in education: The continuing debate* (pp. 121-152). Nueva York: Teachers College Press.

CAPÍTULO 4

ESTUDIO 2: PERCEPCIONES SUBJETIVAS SOBRE LA AGRADABILIDAD Y EL PASO DEL TIEMPO, DESPUÉS DE RECIBIR SESIONES DE COACHING EDUCATIVO

4.1 RESUMEN DEL ESTUDIO

4.1.1 BREVE DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA

Este estudio pretende poner de manifiesto la agradabilidad de las sesiones de *coaching* educativo, a través de la percepción subjetiva del paso del tiempo, que el alumnado ha experimentado. Pone el foco de atención sobre la percepción subjetiva del paso del tiempo que los sujetos manifiestan tener, en base a las experiencias propias referenciadas al tiempo que posee. Si los *coachees* han interpretado las sesiones de *coaching* educativo como un aprendizaje fortalecedor o no, de sus competencias personales. Una vez realizadas las sesiones de *coaching* educativo, valorar el grado de satisfacción que han producido a través de las percepciones de la agradabilidad y percepción subjetiva del paso del tiempo.

En un contexto de *coaching* educativo, se ha realizado en un centro educativo público de educación secundaria obligatoria, un estudio con alumnado adolescente, para valorar las percepciones personales que manifestaban tener sobre sus competencias personales.

Para ello, se han registrado comentarios sobre la percepción del tiempo transcurrido durante las sesiones de *coaching* educativo y el grado de satisfacción que estas han proporcionado a los sujetos. Para este fin se han diseñado una batería de preguntas, pensadas para realizarlas una vez terminadas las sesiones y antes de administrar las rúbricas diseñadas sobre una escala de valoración tipo *Likert*.

Se ha puesto el foco de atención en el propio alumnado. Todos los datos, se obtuvieron en el entorno y contexto, en el cual está dirigido este estudio, es decir, el centro educativo. Se implementó un programa de *coaching* educativo dentro de las tutorías, con el propósito de abordar los problemas que conlleva la falta de competencias personales en los entornos educativos. La intención, fue la de generar más motivación por la actividad y establecer puntos de reflexión, como principio de partida a la mejora en estas competencias.

Se les administraron sesiones de *coaching* educativo individuales y en grupo, con la determinación que pudieran adquirir mayor sensibilidad para responder unas

rúbricas que pretendían reflejar, el grado de percepción que el alumnado tenía respecto de sus competencias personales en entornos educativos. El propósito del protocolo de este estudio se ha centrado en estimular unas sensaciones y percepciones satisfactorias para los sujetos, de forma que la percepción subjetiva del paso del tiempo sea corta. Este hecho lo manifiestan a través del término agradabilidad. Poner el foco de atención sobre estos acontecimientos, puede generar en los sujetos mayor confianza en el sistema educativo y en los docentes y por otro lado mejorar la percepción positiva sobre el propio conocimiento que expresan tener, respecto de sus competencias personales para optimizar los aprendizajes.

Se han perseguido dos objetivos en este estudio. Por una parte analizar el efecto del *coaching* educativo sobre las percepciones subjetivas del paso del tiempo cuando se realiza una tarea y por otra conocer el nivel de satisfacción que perciben los sujetos acerca de las sesiones de *coaching* educativo, utilizando la terminología agradabilidad.

Este estudio, pretende arrojar luz sobre la eficacia del *coaching* educativo para adolescentes y el impacto que ha producido sobre sus capacidades para reflexionar acerca de la optimización de sus competencias personales, por medio de la percepción subjetiva que han tenido los sujetos del paso del tiempo.

La intención de este estudio, ha sido valorar las mejoras percibidas por el alumnado, a través de un registro de comentarios sobre la percepción del tiempo transcurrido durante las sesiones de *coaching* educativo y el grado de satisfacción que estas han proporcionado a los sujetos, después de recibir sesiones de *coaching* educativo.

Se ha proyectado un diseño metodológico para evaluar las variables cualitativas. Nos ha parecido que era el proceso a seguir para encontrar soluciones, en los supuestos con los que hemos iniciado el punto de partida. Es una metodología muy empleada en las investigaciones relacionadas con los contextos educativos. Este estudio parte de la necesidad de comprender las percepciones que se tienen desde el punto de vista del alumnado, que son los sujetos del estudio. Mouly (1978), es de la opinión que la investigación es el proceso que ayuda al logro de soluciones fiables para los problemas planteados. Este estudio se inicia bajo unos preceptos muy

determinados, que nos ha hecho crear unas estrategias para abordar el supuesto inicial. La intención era poder describir todo aquello que sucediera durante y después de las sesiones. Posteriormente constituir una relación entre lo acontecido en las sesiones individuales por parte de los sujetos y del *coach*, y la percepción de la agradabilidad de las mismas, por medio de la apreciación del paso del tiempo. Estableciendo la correlación entre agradabilidad y la percepción del paso del tiempo (apreciación subjetiva de la duración de la sesión), como indicador de la satisfacción que ha producido una actividad. Se han administrado unas rúbricas que evaluaban las percepciones, integradas en una rúbrica global de valoración competencial. El proceso de elaboración y ejecución, están basados en trabajos realizados por diferentes autores que han servido de referencia, (véase, por ejemplo, Goleman, 1997; Abarca, Marzo y Sala, 2002; Extremera y Fernández-Berrocal, 2002).

Para ello se proporcionaron unas rúbricas que valoraban las percepciones que los sujetos manifestaron tener sobre la calidad de la sesión de *coaching* educativo, empleando la palabra agradabilidad y percepción del paso del tiempo para identificarlas. Se realizaron cuatro sesiones de *coaching* en grupo, con el fin de despertar la conciencia sobre las competencias individuales y la percepción del conocimiento propio sobre las mismas; a continuación se les pasaron unas rúbricas para que se valoraran. Paralelamente se pasaron rúbricas al tutor docente y al *coach* docente, sobre la percepción que estos tenían sobre el alumnado del grupo clase que, de forma voluntaria, quisieron realizar las tres sesiones individuales, cruzando así, los resultados de estos sujetos cuando finalizaron la sesión de grupo y las individuales, con las del tutor y *coach* docente respectivamente y estableciendo así una correlación de resultados. Las sesiones de *coaching* grupal, se han efectuado en el aula ordinaria del grupo y en la hora destinada a la tutoría. Se han administrado dos videos. El primer video consistía en imágenes acompañadas de música; no había diálogos. A través de imágenes de jóvenes, donde se podían leer unos carteles con nombres, acerca de diferentes "etiquetas" que son cada vez más habituales poner, en función de determinados comportamientos: TDH, TDHA, bipolar, etc.; al finalizar el vídeo, estos mismos jóvenes cambiaban la expresión de sus caras al extraer la etiqueta de su pecho y descubrir el nombre que había oculto. Este era totalmente opuesto a la etiqueta que en principio se le había otorgado. Eran mensajes muy claros, sobre cómo pueden influir las "etiquetas" que nos ponen sobre

nuestro comportamiento y motivación. Está muy relacionado con el efecto "Pígalión". El segundo describía un proceso de *coaching*, además de una presentación, relacionada con la identificación de las emociones. En este vídeo, aparecía una mano dibujando y una voz en off, que iba detallando todo lo que acontece previo, durante y posterior a un proceso de *coaching*. Presentaba unas imágenes dinámicas que acompañaban las explicaciones. Finalizaba con una explicación sobre que son las emociones y como repercuten en nuestra vida cotidiana y en la toma de decisiones.

Posteriormente se realizaron dos dinámicas, por parejas, para que el alumnado experimentara emociones y sensaciones, que los derivaran a reflexionar sobre aspectos del propio conocimiento personal. Estos ejercicios consistían en poner a un sujeto frente a otro, para que uno explicara algún tipo de acontecimiento de forma libre y el otro procurara mirar y escuchar de forma activa. El otro ejercicio era similar, pero con la salvedad que el sujeto que escuchaba, debía escenificar mediante posturas, miradas, etc., que no les importaba nada lo que estaban explicando. Posteriormente las reflexiones, iban en la línea de reconocer que era muy difícil mantener una atención sobre el relato y la otra, era que se sintieron mal cuando detectaban que al otro no les importaba y no escuchaba el relato. Al finalizar la sesión, se les pasaban rúbricas, previa explicación del protocolo a seguir y se les pedía que indicaran su nombre; total unos 55 minutos de duración. Las sesiones de *coaching* individual, se realizaron en un despacho destinado a las tutorías individualizadas, con el fin de desvincularlo de cualquier asignatura y poder generar así, un clima de confianza. Se realizaron un total de tres sesiones. La primera era la informativa, donde se centraba el tema a tratar y aclaración de dudas sobre el procedimiento. La segunda y tercera, se abordaba en profundidad el tema, que el alumnado había solicitado tratar en la primera sesión. Al finalizar las dos últimas, se le pasaba la rúbrica sobre sus percepciones acerca de la satisfacción y percepción de la duración de las sesiones de *coaching* educativo personales que debían cumplimentar. Para realizar esta tarea, se les dejaba solos.

Los resultados obtenidos tras analizar las rúbricas, indican que la mayoría del alumnado, expresa haber experimentado una gran agradabilidad acerca de las sesiones de *coaching* educativo y una percepción del tiempo transcurrido corta.

En este estudio, solo una persona ha podido realizar las acciones de *coach*, puesto que muchos docentes no cuentan con esa formación específica. La falta de seguimiento de los sujetos acerca de sus percepciones sobre determinadas materias, es otra limitación del presente estudio, pues dotaría de consistencia al proceso de *coaching* educativo.

Bajo nuestro punto de vista, podría aportar más claridad a los resultados, un estudio más profundo de las causas que generan estas actitudes, más allá de los condicionantes de la etapa adolescente.

4.1.2 ORIGINALIDAD/VALOR

Evaluar el grado de satisfacción que manifiesta tener el alumnado a cerca de las sesiones de *coaching* educativo. Para ello se han empleado los términos agradabilidad, haciendo referencia al grado de cualidad agradable, que han percibido tener y la percepción subjetiva del paso del tiempo.

Este estudio, pretende conocer si el alumnado a través del *coaching* educativo, puede mejorar sus competencias personales.

Se han realizado acciones concretas de *coaching*, fuera del horario convencional de clases y de las asignaturas, para evitar el sesgo. Este estudio persigue averiguar el nivel de impacto que ha supuesto el *coaching* educativo, en la toma de consciencia de las potencialidades y de las limitaciones. La influencia que han ejercido las sesiones de *coaching* educativo sobre el margen de progreso del propio alumnado y la mejora de la percepción que tienen sobre sus competencias personales.

4.1.3 PALABRAS CLAVE

Coaching educativo, *coach*, educar, emociones, agradabilidad, paso del tiempo, competencias y propio conocimiento.

4.2 INTRODUCCIÓN

Este estudio se inició a partir de las sesiones de *coaching* educativo individuales y en grupo que se realizaron. Partimos de las rúbricas que contestaron los sujetos al

término de las sesiones y los comentarios, que quedaron registrados acerca de las percepciones de la agradabilidad y la percepción subjetiva del paso del tiempo.

Justo al término de la sesión y antes de administrar las rúbricas, se les pidió que valoraran la sesión desde los dos puntos de vista.

Este estudio contó con la previa aprobación del instituto (anexo 6) y de los padres y madres de los participantes (anexo 5). Se trata de un centro público de enseñanza secundaria de la ciudad de Mataró, muy cerca de Barcelona. Su población se aproxima a los 120.000 habitantes. Está ubicado en un barrio con una población aproximada de 40.000 habitantes, donde un porcentaje muy elevado de ellos son inmigrantes, mayoritariamente del norte y centro de África, o descendientes de segunda generación. Este dato es relevante, porque la ratio de alumnos de estas características que posee este centro, es muy elevada, lo cual hace que este instituto, implemente ayudas transversales a través del servicio de psicopedagogía y orientación, para generar una mejor adaptación e inclusión del alumnado, al entorno educativo, así como un refuerzo a sus aprendizajes, para generar dinámicas encaminadas, entre otras, a la disminución de los factores disruptivos y al incremento de las sensaciones satisfactorias a través de la percepción subjetiva del paso del tiempo, durante la realización de tareas y en consecuencia, la agradabilidad de las mismas.

4.3 ESTADO DE LA CUESTIÓN

El término *agradabilidad*, hace referencia al cálculo de la sensación de algo, que es en su fundamento amable e incluso aceptable, fascinante y plácido. Es por tanto correcto afirmar que *agradar*, significa también atraer o caer en gracia y también complacer, divertir, etc. Según el diccionario de la Real Academia de la lengua Española, es la cualidad de agradable. Basándonos en estas definiciones, el concepto de *agradabilidad* en lo que concierne a nuestro estudio, posee todos los ingredientes para sostener esta palabra. Por una parte, con respecto a la aceptación de determinadas situaciones que los sujetos experimentan durante las sesiones de *coaching* educativo y que son fruto de la reflexión y la experimentación de espacios no explorados por los *coachees*, hasta el momento y que a través de la actuación del docente *coach*, son invitados a realizar. Bajo nuestro punto de vista, el nivel de

implicación del *coachee* por medio de una atención constante sobre la conversación y la reflexión que se puede desprender de ella, reafirma que el grado de actuación y fascinación de un espacio de exploración novedoso para el *coachee*, que puede ser determinante sobre la percepción que este tiene sobre el tiempo que está dedicado, o sea, concentrado en la realización con una tarea. Se podría decir que se hace la tarea más o menos agradable, en función de la percepción del paso del tiempo. Hall (1983), relacionó el tiempo y espacio, manifestando que el cerebro humano se aceleraba en la proporción del tamaño del entorno en el que se desarrollaba. Es decir, que la percepción del tiempo no se trata de un elemento fijo, sino que puede sufrir variaciones en función de las actitudes de una persona y el ambiente en el que está actuando. Harris (2004), es de la opinión que el ser humano tiene la capacidad de distinguir los sucesos pasados, presentes y futuros no sólo cognitivamente, sino también por medio de representaciones. Dicho de otra forma, la capacidad para revisar las situaciones desde diferentes puntos de vista temporales. La percepción del tiempo es un fenómeno sumamente complejo que requiere de la participación orquestada de varios procesos cognitivos. Los más significativos son la memoria y la atención que prestamos al paso del tiempo. Russell (1992), señala la importancia de la memoria en la percepción del tiempo. Manifiesta que cuando miramos un reloj, podemos observar cómo se mueven las manecillas, pero es la memoria quien nos lo indica. De este hecho parten las estrategias que se suelen utilizar para percibir el paso del tiempo. Román (2007), señala en este sentido, a las representaciones espaciales concretas para representarlo. Meumann (1920), señala que las sensaciones que se experimenten en un determinado lapso de tiempo, condicionan la percepción que se tiene del paso del tiempo. La percepción temporal del alumnado adolescente, está protagonizada por tratarse de una etapa con grandes cambios, donde se suceden los incrementos emocionales por experimentar acontecimientos novedosos. Si se percibe el paso del tiempo de forma nefasta, puede llegar a convertirse en aburrimiento. Pascal (2012), señala que se pasa muy rápido a la percepción del aburrimiento si no hay diversión.

Una vez hemos cubierto las necesidades básicas, nos puede quedar un excedente de atención que si no se cubre mediante nuevos acontecimientos y actividades adecuadas, probablemente la percepción del paso del tiempo encuentre un camino libre al tiempo vacío. Este encuentro casi paralizante con el simple “paso del tiempo”,

es el que se denomina aburrimiento. Hillman (1999), manifiesta que en función del vacío del contenido de un momento del tiempo, se dirige la atención hacia la percepción del paso del tiempo. Cottle (1976), señala que existe una dualidad entre el tiempo físico y el tiempo psicológico.

Un acontecimiento que se percibe desagradable, no es debido solo a la ausencia total de acontecimientos, sino más bien a una percepción sin interés de lo que acontece. Esa falta de interés puede radicar en la actitud del sujeto o en el mismo acontecimiento, aunque probablemente en mayor medida esté en ambos. Puede que el hecho de percibir pocos estímulos del exterior, pueda provocar también una falta de atención hacia lo que acontece. El *coaching* educativo produce una gran parte de acontecimientos que mantienen al *coachee* en una actitud expectante ante tanta reflexión y cambios de miradas, con respecto a los diferentes acontecimientos que está tratando, lo que provoca habitualmente, que la percepción del paso del tiempo sea corta, lo cual hace que las sesiones de *coaching* educativo, sean agradables para los *coachees*.

Durante la etapa adolescente se viven los acontecimientos de una forma más receptiva, debido a la constante estimulación de la novedad del entorno y los acontecimientos. El asombro y la actitud por el aprendizaje son inherentes en la etapa de juventud. Es por tanto, un indicativo de falta de estímulos y propuestas interesantes por parte del sistema educativo hacia el alumnado las muestras de aburrimiento que suelen adoptar. Pérez-Borbujo (2007), manifestaba que el aburrimiento era la razón de todo mal. Por ese motivo se puede deducir que la agradabilidad referida a una tarea, aleja de ese "mal", puesto que la experiencia de flujo cuando se realiza una acción, nos puede llevar a percibir que el tiempo se ralentiza. La neurociencia nos indica que no existen órganos capaces de percibir, analizar y medir el paso del tiempo, por ese motivo tan solo se puede analizar por medio de aglutinar experiencias y por las informaciones que provienen de las vías perceptivas. Tamorri (2004), es de la opinión que las creencias respecto a que los grupos de células, pueden desarrollar distintas funciones dependiendo de su estimulación o información, son razonables siempre que estén vinculadas al concepto de plasticidad del cerebro, como órgano de percepción y pensamiento. El sistema nervioso desempeña un papel muy importante en las acciones específicas del cerebro humano. Concretamente la función sensitiva se encarga de recoger

estímulos e informaciones provenientes tanto del exterior como del interior. Una vez llegan los estímulos y las percepciones, se producen procesos de selección para tomar decisiones que ayuden al logro de los objetivos. Este complejo entramado de situaciones fisiológicas y ambientales, condicionan la calidad de las percepciones del alumnado. Como consecuencia, contemplamos que la motivación por la realización de las tareas, está estrechamente ligada a la agradabilidad de las mismas, por medio de percepción del paso del tiempo. Es por tanto el interés que despierte determinados acontecimientos, lo que estimulará al sistema nervioso para percibir de una forma más fluida su realización. "La educación lo es todo...retoma así una venerable tradición que considera la escuela como maestra de vida". (Marina, 2005, p. 5.). Esto nos puede llevar a plantear, si los centros educativos dotan de interés a los procesos de enseñanza y aprendizaje para que la percepción del alumnado sobretodo, pero también la de los docentes, sea la más fluida posible y generen interés por los aprendizajes al alumnado. La sociedad demanda buenos investigadores pero simultáneamente buenos docentes (Ortega y Gasset, 1930). Pero quizás también las familias podrían desempeñar un papel importante en estos procesos, para conseguir que el alumnado adolescente, alcance logros respecto a una vida con éxitos, honestidad y feliz. El alumnado vive experiencias desde un punto de vista sensitivo, de las cuales en ocasiones desearía prolongarlas, debido a su percepción de satisfacción o agradabilidad y en otras le gustaría desaparecer. En ambas, se puede vincular a una sensación más o menos larga del paso del tiempo cuando se realizan determinadas tareas. Morgado (2012), manifiesta que la mente genera los procesos mentales y que este hecho es relativamente nuevo. Cómo se perciben los estímulos externos, implica subjetividad. Cada sujeto percibe de forma distinta. Se trata pues de una interpretación personal de los acontecimientos, que se relaciona con el concepto de agradabilidad. Bajo nuestro punto de vista, los aspectos de conocimiento propio y la "autoestima", son pilares fundamentales para crear una base emocional sólida, que permita posteriormente poder percibir de una forma agradable los aprendizajes.

El alumnado que recibe mucha información durante una sesión educativa, no parece el factor determinante para que esta sea agradable o dicho de otra forma, que el tiempo se perciba más lento o más rápido. El factor que produce este fenómeno al parecer, es la atención que ponga el sujeto hacia ese acontecimiento y lo más

importante, la concentración. Esto quiere decir que se analizan todos los estímulos recibidos, porque probablemente exista un interés en hacerlo. Debido a este motivo, la percepción del tiempo cuando la persona es más adulta, habitualmente se percibe con cierta velocidad, ya que normalmente se entra en una espiral de actividad circular y repetitiva donde se adquiere muy poca información nueva y con lo cual no estimulamos la mente. Esta constatación, nos hace creer que el alumnado que reciba experiencias novedosas y estímulos en forma de proyectos, a través de la presentación de las tareas en los centros educativos por medio de los docentes, adquirirán más agradabilidad por lo que se realiza y además debido a la sensación de flujo que produce hacer algo, en el que el sujeto está inmerso plenamente y con la atención constante. En este caso, la percepción del paso del tiempo durante la realización de la tarea que tenga el sujeto, será que el tiempo pasa rápidamente. El *coaching* educativo puede ser un instrumento para mejorar las experiencias vividas del alumnado, a través de proporcionar herramientas de conocimiento propio y gestión emocional. Sterling (2009), es de la opinión que el docente debería aportar un cierto tipo de ayuda mediante el acto docente hacia los educandos, que debería basarse en habilidades docentes básicas: orientador, guía, etc., que ayuden a mejorar los aprendizajes. Bickerton y Calvin (2000), son de la opinión que la evolución humana se caracteriza por la habilidad de cambiar de escenarios cognitivos, lo cual indica una perspectiva de gran complejidad de interrelaciones que tienen lugar en el cerebro. Diferentes investigaciones han evidenciado la existencia de relojes internos, que al parecer poseen algunos organismos (las flores, la abejas, el ser humano, etc.) que controlan el paso del tiempo según la luz del sol, la temperatura corporal y variaciones hormonales y metabólicas (véase, por ejemplo, Hoagland 1933; Pavlov 1964; Skinner 1938; Triesman 1992 & 1999 y Friedman,1990:10-11). Friedman (1990:11), es de la opinión que estos relojes biológicos son independientes del entorno y que a pesar de no disponer de indicios externos del tiempo, responde con los mismos ritmos, probablemente debido a la transmisión de información que ejercen los ciclos sociales. Bergson (1994:33), señaló que la noción de la duración relacionada con las experiencias era subjetiva y de carácter cualitativo. Añadió que era de carácter psicológico y que la percepción del paso del tiempo, está muy vinculada con el conocimiento propio. El alumnado para entender los acontecimientos, situarlos en el contexto y tener expectativas sobre ellos, utiliza la percepción subjetiva del paso del tiempo, como noción sobre el

pasado, presente y el futuro. La sensibilidad con la que encara las tareas y dar respuestas precisas, está vinculada con la toma de decisiones.

Materias como la educación física, visual y plástica, música y tecnología, se muestra ante el alumnado adolescente, como un eje vertebrador y equilibrador para otras aéreas. Mientras el discurso actual en las tímidas reformas y mejoras del sistema educativo, a la espera del gran cambio del sistema, son todas las formaciones para los docentes respecto al aprendizaje de trabajos cooperativos, tutorías entre iguales, gestión de equipos, etc. La LONCE despliega una batería de cambios de percepción respecto a los aprendizajes; habla de generar espacios adecuados de aprendizaje, de crear ambientes para la optimización y facilitación de los aprendizajes, etc.

Los docentes de estas asignaturas, siempre han tenido que gestionar equipos y motivarlos para que realizaran tareas, que a priori el alumnado no hubiera realizado, por la falta de motivos para ello. Sin embargo, se consigue no solo gestionar el grupo clase, sino que además conseguimos que realicen tareas vivenciadas y con un *feedback* al instante que les permite rectificar y mejorar los aprendizajes.

Bajo nuestro punto de vista, se consigue en la mayor parte de las sesiones, que el alumnado perciba el tiempo como rápido, debido a que experimentan una sensación de flujo con lo que realizan. Lo cual les lleva a sentir como las tareas son agradables y el recuerdo del aprendizaje es positivo. Este punto es muy importante, pues la acumulación de experiencias positivas durante el aprendizaje, optimiza los recursos para nuevos aprendizajes y deja la puerta abierta al mantenimiento de una motivación por los mismos. Estos docentes, suelen aportar ideas innovadoras para mantener activo y motivado al alumnado. Entre ellas pasar lista de asistencia a la clase cuando estén realizando las tareas y evitando el parón del inicio de la clase. Configurar grupos de trabajo estables para cuando se requiera, lo cual facilitara las tareas. El docente para lograr una clase más autónoma, puede asignar roles semanales por parejas para realizar determinadas tareas de ayuda al docente, tales como colocar el material, etc., establecer códigos breves de comunicación para generar sinergias y sensación de equipo, por ejemplo, cuando el docente levanta la mano pide silencio, decir una palabra para que el alumnado se acerque a él, etc., seleccionar actividades y tareas variadas y sorprendentes, a poder ser variantes de alguna ya establecida para evitar ralentizar el ritmo de la clase. Estas pequeñas

modificaciones permiten que, sin variar apenas la organización, puedan realizarse actividades diferentes sin pérdidas de tiempo innecesarias. También se consiguen logros en aspectos motivacionales, pues se trata de un aspecto fundamental para alcanzar objetivos de participación del alumnado por medio de la implicación en las tareas de clase y en la elección de contenidos.

La pregunta es ¿por qué sucede esto? ¿Cómo es que no sucede habitualmente en otras asignaturas? ¿Por qué ahora se está dando más importancia a la gestión del aula?

Los acontecimientos que han ido sucediendo a lo largo de estos últimos años en los centros educativos, han puesto de manifiesto la falta de motivación del alumnado por las estructuras tradicionales. El alumnado parece ser que ha renovado sus centros de interés y el sistema educativo no ha sabido adecuarlos. Un indicativo de la satisfacción del alumnado con todo lo que le rodea, es la percepción que tiene del paso del tiempo, o dicho de otra forma, la capacidad de flujo cuando realiza una tarea. Csikszentmihalyi (2014), utilizó la palabra flujo para describir el estado mental, el sentimiento y la motivación que se asocia a realizar una tarea sin esfuerzo. La percepción subjetiva que tenemos del tiempo, está condicionada por multitud de factores externos e internos. Cuando preguntas a un sujeto por la percepción que ha experimentado del paso del tiempo después que haya realizado alguna tarea satisfactoria, manifiesta que "el tiempo vuela", pasa rápido, según su percepción subjetiva. Las respuestas están muy condicionadas por las experiencias previas de los sujetos y que influyen sobre la percepción del paso del tiempo. Pero contrariamente, el tiempo se hace más largo cuando se pasa mal, cuando se espera con cierta impaciencia, cuando se vive una situación incómoda y cuando realizamos alguna tarea que nos parece aburrida o desagradable. Las emociones también condicionan la percepción subjetiva del paso del tiempo. Las emociones son otro factor que puede condicionar de forma notoria la percepción del paso del tiempo. Al parecer la neurociencia nos indica que el cerebro está detrás de todos los procesos mentales, incluidas las emociones que percibimos. Morgado (2012), señala que las percepciones son una creación del cerebro y de la mente humana. Fuera de nosotros no existen las percepciones. Si esto es así, podríamos extraer la consecuencia que podemos educar las percepciones; podemos educar en como nuestro cerebro percibe lo que hace o debe hacer, y por tanto los aprendizajes en

esta dirección, pondrían mejorar las experiencias educativas; generando una percepción del paso del tiempo favorecedora al fluir con los aprendizajes y a percibirlos como agradables. El tiempo es subjetivo, pues no existe ningún reloj biológico que pueda medir el tiempo tal y como lo concebimos. Bajo nuestro punto de vista la percepción subjetiva del paso del tiempo depende mucho de las circunstancias. El *coaching* educativo podría servir como herramienta para lograr mejorar las percepciones del exterior, mediante la reflexión y el cuestionamiento de las creencias limitadoras.

4.4 DISEÑO METODOLÓGICO

4.4.1 MUESTRA

Se trata de una muestra no probabilística y de conveniencia, ya que se ha seleccionado una muestra de población por el hecho de ser accesible.

La asignación de las personas para este estudio, no ha sido realizada al azar, puesto que se eligió una línea educativa concreta y el alumnado participante es el matriculado en 4º de ESO. Se escogió este nivel, porque es donde se trabaja desde la tutoría, la orientación profesional del alumnado. Así pues inicialmente se contó con muestra de 90 sujetos repartidos en cuatro grupos / clase: tres grupos de 25 sujetos por grupo y uno de 15.

Los sujetos que se presentaron voluntariamente a las sesiones de *coaching* individual, fueron un total de 16. Los tutores que han participado, son los correspondientes a los cuatro grupos y la rúbrica la recibieron justo un mes después de realizar las sesiones individuales, con la cual valoraron los aspectos que establecía la rúbrica, acerca de las percepciones sobre las mejoras de las competencias personales observables en su alumnado tutorizado.

Edades	15 y 16 años
Sesión de <i>coaching</i> por grupo	1 sesión
Sesiones de <i>coaching</i> individual por cada sujeto	3 sesiones

Tabla 22. Relación de sesiones, edades, individuales y grupos.

GRUPO	SESIONES INDIVIDUALES SUJETOS	TUTORES QUE HAN INTERVENIDO
4A	3	4
4B	4	4
4C	3	4
4D	4	4
BTX	2	4

Tabla 23. Relación sujetos y sesiones individuales y grupos.

4.4.2 MÉTODO

En este estudio se ha empleado una metodología de extracción de datos cualitativa, con el propósito fundamental de entender la realidad para interpretarla, teniendo en cuenta las interpretaciones que de la realidad hace cada sujeto del estudio. Se ha procurado fomentar el valor de credibilidad de este estudio por medio de la reconstrucción de la realidad experimentada en las sesiones de *coaching* educativo y por la comprensión de su significado, a través de las manifestaciones subjetivas de los sujetos. Gracias a la presencia del investigador en el contexto donde sucede el objeto de estudio y a su carácter crítico, se ha logrado que el estudio obtenga un cierto sentido científico. Se ha plasmado la realidad que perciben los sujetos, puesto que es la realidad que existe para ellos.

El estudio consistió, en crear, administrar y valorar unas rubricas después de unas sesiones de *coaching* en grupo y posteriormente individuales, precisamente para valorar esa realidad.

Justo al término de la sesión y antes de administrar las rúbricas generales, se les solicitó que valoraran la sesión desde dos puntos de vista. El primero era el grado de satisfacción que percibían tener sobre lo acontecido durante la sesión y con el término agradabilidad. Se valoraron de menos a más, hasta un total de cinco puntos el máximo de satisfacción (muy agradable) y el segundo punto de vista, consistía en valorar las percepciones acerca del paso del tiempo que habían experimentado durante la sesión. En esta valoración se seguía el mismo patrón de puntuación que la anterior y se valoraban de menos a más en función de la apreciación de la duración de la sesión, siendo el máximo de puntuación un cinco a la estimación más corta sobre el tiempo transcurrido. Para ello se siguió el mismo paradigma de las sesiones de *coaching* educativo, es decir, la entrevista y las anotaciones de sus resultados por parte del *coach* docente.

Para llevar a cabo este estudio, se solicitó permiso a la dirección del centro educativo (anexo 6). Para poder elaborar las sesiones de grupo se utilizó el horario habitual de las tutorías, con la finalidad de no alterar su horario lectivo habitual. El protocolo que se siguió en cada grupo fue el mismo. Primero se presentó la sesión para el grupo clase y al término de la misma se les administró unas rúbricas de valoración de la sesión, haciendo referencia a sus percepciones sobre las competencias personales. La finalidad de las sesiones en grupo era guiar el foco de atención del alumnado hacia su propio conocimiento. Se han administrado unas rúbricas que evaluaban las percepciones, integradas en una rúbrica global de valoración competencial.

Tras esta primera sesión grupal, el alumnado de cada grupo se presentó voluntario para recibir las tres sesiones de *coaching* educativo individual. Para cada sujeto se estableció un calendario consensuado de las entrevistas, pues se realizó en horario no lectivo. Antes de iniciar las sesiones individuales se les facilitó un formulario de consentimiento, solicitando la autorización de los padres de los sujetos voluntarios (anexo 5). Se realizaron un total de tres sesiones por sujeto. La primera era la de introducción a la metodología *coaching*, con la principal finalidad de generar un contexto de confianza entre el *coach* docente y el *coachee* y donde se clarificaron las competencias de un *coach* para acotar el marco de trabajo en el que se iban a referenciar. En las dos siguientes los sujetos escogían el tema a tratar y el *coach* docente procuraba centrar el tema y ayudar a clarificarlo. El docente *coach* aplicó un

valor de neutralidad con respecto a la elección del tema y en su resolución, para no influir en este aspecto. Este es un principio de la metodología *coaching*: ayudar pero no juzgar ni aconsejar.

Al concluir las sesiones de *coaching* educativo individual, se les solicitaba que respondieran el grado de satisfacción y agradabilidad que les había supuesto las sesiones y la percepción subjetiva del paso del tiempo que habían percibido. Posteriormente se les administraron rúbricas para valorar las percepciones del alumnado sobre sus competencias personales con carácter general. A continuación, se facilitaron otras rúbricas al *coach* docente. Al cabo de un mes de las sesiones, se le proveyó otra rúbrica al tutor docente, para que valorara su percepción sobre la evolución de las competencias personales del alumnado. Se obtuvieron datos sobre la valoración de cada uno de los actores implicados, a cerca de la capacidad de resolución de conflictos y su capacidad de atención, vinculada a la empatía y su capacidad de liderazgo.

Para este estudio, se instó a los sujetos que establecieran el nivel de satisfacción a través de la percepción que les había suscitado la sesión y se valoraran a través de una escala de *Likert* de cinco puntos, de 1 a 5 (1 totalmente desagradable, 2 desagradable, 3 ni agradable ni desagradable, 4 agradable y 5 totalmente agradable). Además valoraron del mismo modo la percepción subjetiva que habían tenido del paso del tiempo durante la sesión (1 totalmente largo, 2 largo, 3 ni largo ni corto, 4 corto y 5 muy corto). La intención era poder describir todo aquello que sucediera durante y después de las sesiones. Posteriormente constituir una relación entre lo acontecido en las sesiones individuales por parte de los sujetos y del *coach* y la percepción de la agradabilidad de las mismas, por medio de la apreciación del paso del tiempo. Estableciendo la correlación entre agradabilidad y la percepción del paso del tiempo (apreciación subjetiva de la duración de la sesión), como indicador de la satisfacción que ha producido una actividad.

El año previo al estudio, no hubo contacto profesional con los sujetos que posteriormente se seleccionaron para las sesiones de *coaching* educativo, tanto las de grupo como las individuales, para evitar el posible sesgo de los resultados. Pero el hecho de emitir este estudio desde el área de la educación física, sin duda ha facilitado la inclusión del alumnado.

Este estudio se ha fundamentado en unas variables controladas:

1. Horarios establecidos para las sesiones de grupo: de 8 a 9h de la mañana.
2. Lugar de desarrollo de las sesiones en grupo: aula ordinaria de cada grupo.
3. Días para realizar las sesiones en grupo: según horarios del grupo clase.
4. Horarios establecidos para las sesiones individuales. De 16 a 18h.
5. Lugar de desarrollo de las sesiones individuales: sala de tutorías.
6. Días para realizar las sesiones individuales: de lunes a viernes

Es un estudio transversal, que obtiene las referencias en un momento temporal con un control experimental estable y donde las variables (lugar, horario,...) son guiadas con el fin de conseguir el máximo control del estudio y poder encaminarlo así hacia los objetivos establecidos previamente. Se ha utilizado una metodología cualitativa de extracción de datos, por medio de la observación y entrevista de las personas, para llegar a la comprensión en un marco de referencia propio. Se trata pues, de un método de análisis de la realidad que utiliza la contemplación de los acontecimientos, acciones y situaciones, en un contexto real y natural. Se ha obtenido información de forma oral y escrita, sobre acontecimientos vividos y aspectos relacionados con el caso que se está estudiando.

El diseño metodológico cualitativo de este estudio cumple con los criterios de validez de Guba y Lincoln (1985):

- Valor de credibilidad: Se han descrito los recursos y procedimientos utilizados en la recogida de la información para transformarlos en datos para su análisis.
- Valor de transferibilidad: Este estudio podría repetirse en otros centros educativos con otras poblaciones.
- Valor de Confirmación: Se ha hecho un registro y documentación de las decisiones e ideas sobre el estudio como estrategia para examinar los datos y llegar a conclusiones parecidas.

- Valor de Neutralidad: El investigador no ha intervenido ni en las decisiones ni en las opiniones de los sujetos.
- Puede contribuir a la solución de problemas.

4.5 RESULTADOS

A continuación mostramos en unas tablas, los resultados que resumen las puntuaciones que se han otorgado los sujetos después de las sesiones de *coaching* educativo. En ellas se reflejan las percepciones que han manifestado tener durante las sesiones de *coaching* educativo. En las tablas se indica una puntuación máxima de hasta 5 puntos para los sujetos, dándole al 5 el valor máximo y 1 el mínimo. Se ha procurado mantener un rigor en toda la investigación cualitativa de este estudio con el fin de otorgarle un valor de credibilidad aceptable. Bajo esta premisa, se han establecido criterios propios de valoración basados en una escala de valoración tipo *Likert* y constituido protocolos muy marcados en todo el proceso. Somos de la creencia que además este hecho le otorga un valor de transferencia por la posibilidad de replicar el modelo en otros centros. La propuesta de investigación se realizó desde el área de educación física, lo cual, desde nuestro punto de vista, facilitó la adherencia e interés del alumnado por el proyecto.

Apreciamos en las tablas nº 22 y 23, como los sujetos 3, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 14 y 15, valoran la percepción de la agradabilidad de las sesiones de *coaching* educativo, con la misma puntuación tanto en la primera como en la segunda sesión, es decir coinciden en su valoración (11 sujetos). En cambio, los sujetos 1, 2, 9, 10 y 16, han incrementado su valoración entre la primera y la segunda sesión de *coaching* educativo (5 sujetos). En ningún caso se han valorado a la baja en la segunda sesión con respecto de la primera. Observamos en la tabla nº 24 y 25, las puntuaciones que han manifestado los sujetos con respecto a la percepción subjetiva del paso del tiempo. Los sujetos 3, 4, 6, 11, 12, 13 y 14, se valoran con la misma puntuación tanto en la primera como en la segunda sesión (7 sujetos). En cambio, los sujetos 1, 2, 5, 9, 10, 15 y 16, han incrementado su valoración entre la primera y la segunda sesión de *coaching* educativo (7 sujetos). Contemplamos como los sujetos 3, 4, 9, 10, 12, 13 y 14, coinciden en sus puntuaciones de la primera sesión de *coaching* educativo, tanto en la valoración con respecto a la agradabilidad

como a la percepción subjetiva del paso del tiempo. 3, 4, 12, 13 y 14, coinciden en la puntuación de la segunda sesión sobre la percepción de la agradabilidad y la primera sesión de la percepción subjetiva del paso del tiempo. Todos los sujetos coinciden, sin embargo, en la segunda sesión de *coaching* educativo, tanto en la percepción de la agradabilidad, como en la percepción subjetiva del paso del tiempo, excepto el sujeto nº 6 y el 16.

	1	2	3	4	5
Sujeto	totalmente desagradable	desagradable	ni agradable ni desagradable	agradable	totalmente agradable
1				X	
2				X	
3					X
4					X
5				X	
6					X
7					X
8					X
9			X		
10				X	
11				X	
12					X
13					X
14					X
15					X
16				X	

Tabla 24. Agradabilidad: 1ª sesión *coaching* educativo.

	1	2	3	4	5
Sujeto	totalmente desagradable	desagradable	ni agradable ni desagradable	agradable	totalmente agradable
1					X
2					X
3					X
4					X
5				X	
6					X
7					X
8					X
9				X	
10					X
11				X	
12					X
13					X
14					X
15					X
16					X

Tabla 25. Agradabilidad: 2ª sesión *coaching* educativo.

	1	2	3	4	5
Sujeto	Completamente largo	Largo	Ni largo ni corto	Corto	Muy corto
1			X		
2			X		
3					X
4					X
5			X		
6				X	
7				X	
8				X	
9			X		
10				X	
11			X		
12					X
13					X
14					X
15				X	
16			X		

Tabla 26. Percepción subjetiva del paso del tiempo 1º sesión.

	1	2	3	4	5
Sujeto	Completamente largo	Largo	Ni largo ni corto	Corto	Muy corto
1					X
2					X
3					X
4					X
5				X	
6				X	
7					X
8					X
9				X	
10					X
11				X	
12					X
13					X
14					X
15					X
16				X	

Tabla 27. Percepción subjetiva del paso del tiempo 2º sesión.

Los datos extraídos de las rúbricas que los sujetos manifestaron tener después de las sesiones de *coaching* educativo, arrojan resultados muy positivos en general, puesto que la gran mayoría de los sujetos expresan haber tenido unas sesiones agradables o totalmente agradables; estos datos correlacionan con las manifestaciones sobre la percepción del paso del tiempo durante las sesiones. La mayoría de los sujetos al finalizar la segunda sesión percibe que la sesión ha sido desde el punto de vista del transcurso del tiempo, corta o muy corta.

Las puntuaciones obtenidas por los 16 sujetos de la muestra respecto de la agradabilidad de las sesiones de *coaching* educativo, han sido de 7 el mínimo puntuado y la gran mayoría se sitúan entre el 9 y el 10. A raíz de estos resultados se puede afirmar que las percepciones de agradabilidad han sido muy altas y que las sesiones de *coaching* educativo se han valorado como satisfactorias. Tan solo un sujeto las valora con un 7, dos sujetos con un 8, cuatro sujetos con una puntuación de 9 y nueve con 10.

Por otro lado, las percepciones subjetivas del paso del tiempo que han manifestado tener los sujetos de la muestra, nos indican que el mínimo puntuado ha sido 7 y que la mayoría de las puntuaciones se encuentran entre el 9 y el 10. Concretamente cuatro sujetos se puntúan con 7, tres con 8, cuatro con 9 y cinco con 10. Aunque es un resultado similar al de la percepción de la agradabilidad, las puntuaciones están más repartidas. Las puntuaciones globales sobre las sesiones de *coaching* educativo correlacionando las dos variables sobre un máximo de 20 puntos, se han distribuido de la siguiente manera:

- Un sujeto se puntúa globalmente con 14 sobre 20.
- Dos sujetos se puntúan con 15 sobre 20.
- Un sujeto se puntúa globalmente con 16 sobre 20.
- Dos sujetos con 17 sobre 20.
- Dos sujetos se puntúan con 18 sobre 20.
- Tres sujetos se puntúan con 19 sobre 20.
- Cinco sujetos se puntúan con 20 sobre 20.

Diez sujetos perciben que el tiempo ha pasado de forma corta o muy corta durante las sesiones de *coaching* educativo. Seis sujetos manifiestan que el tiempo lo han percibido como corto o ni corto ni largo. A destacar que en ningún caso encontramos notas referenciadas a aspectos negativos, en cuanto a la valoración de las sesiones de *coaching* educativo, es decir, desagradables o el tiempo largo.

Observamos como la percepción de la agradabilidad, ha mejorado de la primera sesión a la segunda en todos los casos. Respecto a la percepción subjetiva del tiempo, encontramos resultados en la misma dirección, pero en este apartado, contemplamos como incluso hay sujetos que han mejorado de forma significativa.

Podemos apreciar también en la segunda sesión de *coaching* educativo, como a la mayoría de los sujetos les ha suscitado la misma percepción o muy similar entre la agradabilidad de la sesión y como han percibido el paso del tiempo. En la

puntuación global, apreciamos una correlación de puntuaciones sobre cómo se han percibido las sesiones.

A continuación exponemos los datos a modo de porcentajes con la finalidad de proponer una visión diferente y enriquecedora de los resultados. Nos permite saber cómo está situado el valor en función del tamaño de la muestra.

Esgrimiendo estos datos por sesiones y sujetos, observamos como en la primera sesión 6 sujetos (37,5%), expresan tener una sensación agradable, 9 totalmente agradables (56,25%) y tan solo 1 expresa la indicación “ni agradable ni desagradable” (6,25%). Un 93,75% de los sujetos expresaron que la primera sesión de *coaching* educativo se sintió “agradable o muy agradable”. Los resultados en esta primera sesión, respecto a la percepción del paso del tiempo, 6 sujetos (37,5%) manifestaron que no la percibieron ni corta ni larga, 5 (31,25%) corta y 5 (31,25%) muy corta. Es decir, que un 62,5% percibieron un tiempo corto o muy corto durante la sesión de *coaching* educativo y un 37,5% ni una cosa ni otra.

En la segunda sesión, los resultados respecto a la percepción de la agradabilidad de la sesión de *coaching* educativo han sido de 13 sujetos (81,25%), que manifiestan al final que la han percibido totalmente agradable y 3 sujetos (18,75%) agradable. Es decir, que la totalidad de la muestra manifiesta que las sesiones de *coaching* educativo las ha percibido como agradables o totalmente agradables. La segunda sesión respecto a la percepción del paso del tiempo, 11 sujetos (68,75%) manifiestan que la sesión les ha parecido muy corta y 5 sujetos (31,25%) corta. Lo cual indica que la totalidad de la muestra ha percibido como el paso del tiempo en la segunda sesión le ha parecido corto o muy corto.

La percepción de satisfacción sobre las sesiones de *coaching* educativo, expresadas a través de la agradabilidad, ha pasado de un 93,75% en la primera sesión al 100% en la segunda; siendo este porcentaje el indicador de percepciones agradables o totalmente agradables. Y de la percepción sobre el paso del tiempo durante las sesiones de *coaching* educativo, se ha pasado del 62,5% en la primera sesión a un 100% en la segunda. Indicando este porcentaje la valoración de la percepción del paso del tiempo en corto o muy corto.

Los criterios de valoración cualitativa de este estudio han seguido los preceptos para su validez de Guba y Lincoln (1987).

Agradabilidad	Nº sujetos	%	Precepción subjetiva del tiempo	Nº Sujetos	%
Totalmente agradable (5)	9	56,25	Muy corto	5	31,25
Agradable (4)	6	37,50	Corto	5	31,25
Ni agradable ni desagradable	1	6,25	Ni largo ni corto	6	37,50

Tabla 28. Porcentajes: Agradabilidad y percepción subjetiva del paso del tiempo.

Agradabilidad	Nº sujetos	%	Precepción subjetiva del tiempo	Nº Sujetos	%
Totalmente agradable (5)	13	81,25	Muy corto	1	68,75
Agradable (4)	3	18,75	Corto	5	31,25
Ni agradable ni desagradable	0	0,00	Ni largo ni corto	0	0,00

Tabla 29. Relación: Agradabilidad y percepción subjetiva del paso del tiempo.

Nº sesión	Agradabilidad	Ítem	Percepción subjetiva del tiempo	ítem
1ª sesión	93,75	4-5	62,50	4-5
2ª sesión	100,00	4-5	100,00	4-5

Tabla 30. Agradabilidad y percepción subjetiva del paso del tiempo: puntuaciones entre 4-5

4.6 DISCUSIÓN

Los resultados del presente estudio, nos permiten afirmar la influencia positiva del *coaching* educativo sobre la mejora de las competencias personales en el ámbito educativo, manifestadas a través de las percepciones que los sujetos tienen una vez concluidas las sesiones, acerca del paso del tiempo y la agradabilidad de las mismas.

Bajo nuestro punto de vista, la eficacia del *coaching* educativo, para disminuir el nivel de falta de atención en los centros educativos, a través del propio conocimiento y

educación emocional del alumnado, se ve reflejada por los resultados que han arrojado este estudio. Se podría deducir, que si la percepción sobre la sesión de *coaching* educativo es agradable y parece que ha durado muy poco tiempo, puede indicar que se ha estado muy atento a las reflexiones que se esgrimían durante el proceso. El presente estudio se elabora con la intención de vincular la acción docente, con una herramienta de acercamiento al alumnado adolescente como es el *coaching* educativo. Pretende demostrar, a través de cómo percibe el educando las actuaciones del *coach* docente, el grado de satisfacción recibida y cómo ese grado de la calidad de lo agradable; se mide también por la percepción subjetiva del paso del tiempo durante las sesiones. Cuanto más corto percibe el tiempo que ha transcurrido, más agradable o satisfactoria ha sido. Se ha procurado involucrar la realidad del aula, por medio de incluir durante las actuaciones del *coach* docente, el ambiente que discurre en las aulas y que inciden en los procesos de aprendizaje, desde la óptica del alumnado. Estos ambientes condicionan, puesto que el aprendizaje es multifactorial y altamente complejo. Multitud de variables influyen en estados anímicos, que al mismo tiempo condicionan el ambiente en las aulas y contextos educativos. Bajo nuestro punto de vista, el mismo ambiente es, de por sí, un elemento que enseña y por tanto las actuaciones de *coaching* educativo, podrían modificar y mejorar esos ambientes que tanto pueden llegar a condicionar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Algunos autores expresan su opinión acerca del concepto de ambiente, aduciendo que se trata del lugar donde las personas se encuentran inmersas, rodeadas por múltiples factores y circunstancias interrelacionadas entre sí: "todo aquello que rodea al hombre, lo que puede influenciarlo y puede ser influenciado por él", (Morales, 1999, citado en García-Chato, 2014, p. 64). Hoyuelos (2005), señala que existe una relación recíproca y complementaria entre el ser humano y el ambiente. Duarte (2003), señala que "desde otros saberes, el ambiente es concebido como el conjunto de factores internos –biológicos y químicos– y externos –físicos y psicosociales– que favorecen o dificultan la interacción social" (p. 99).

Bonell (2003), es de la opinión que el entorno físico tiene la instalación arquitectónica y el ambiente como elementos principales, los cuales pueden interactuar para convertirse en un elemento de mejora o no de los aprendizajes del alumnado. Para hacer caso a las sugerencias de los educandos, respecto a la

utilización de metodologías más divertidas, que introduzcan el juego como elemento dinamizador, con la finalidad de adaptarse a las características y necesidades del alumnado, el *coaching* educativo puede convertirse en una metodología que enlace esas necesidades y los conocimientos de las distintas materias. Algunos autores siguiendo esta línea, son de la opinión que para crear unos ambientes agradables y divertidos, señalan que deberían mezclarse los aspectos más lúdicos con los estéticos, para generar un contexto en el que sea deseable recibir los aprendizajes, en un ambiente donde aparezcan valores como el respeto a la identidad, afecto mutuo, etc., (véase, por ejemplo, Reggio Children y Domus Academy Research Center, 2009; Hoyuelos, 2005).

Una prioridad para los *coach* docentes durante sus actuaciones, es la de proporcionar flujo durante las actividades y experiencias agradables. Para adquirir estas actitudes se necesita un tiempo determinado, pues se trata de un proceso que requiere aprendizaje de habilidades y conocimiento de los propios recursos, o sea, de las competencias personales. Son facilitadoras de la concentración y de la motivación. Es decir, contribuyen a que la actividad salga de lo cotidiano, convirtiéndola en más interesante y menos aburrida. Probablemente la percepción subjetiva sobre el paso del tiempo cuando se realiza una tarea agradable, sea que ha pasado muy rápido, o dicho de otra forma, que cuando termina algo que se está disfrutando y es muy satisfactorio, perdemos la noción del tiempo. Sería razonable incluir en esta discusión la multitud de formas y tareas que pueden producir flujo sin necesidad de realizar sesiones de *coaching* educativo. Aunque en todas ellas encontraríamos elementos comunes y vinculados con las sesiones de *coaching* educativo. Es una "actitud *coach*" del docente: escuchar activamente al educando, preocuparse, guiar o facilitar y sobretodo generar un clima de confianza.

Existen algunos factores como la memoria, la capacidad de atención y las mismas emociones que nos invaden cuando se realizan experiencias vivenciadas, que conforman un complejo entramado neurológico y cognitivo, que dificulta, significativamente, poder precisar el paso del tiempo. Estos hechos ponen de manifiesto la forma en que se puede percibir el entorno que nos rodea y por tanto, las diferentes realidades de un mismo hecho que se pueden interpretar. Morgado (2012), señala que en realidad somos nuestro propio cerebro y que percibimos el mundo a través de los sentidos. La percepción del paso del tiempo y agradabilidad

de una tarea, es probablemente una interpretación sensorial que se transforma en una interpretación mental. Parece ser que de forma atávica se selecciona todo lo que sea "importante" para la supervivencia y reproducción, en detrimento de todo lo demás. Bergson (2006), señala que el tiempo en sí mismo, no es absolutamente nada. El enjuiciamiento sobre un aprendizaje, es un proceso que empieza con la parte más inconsciente del cerebro y pasa a la consciente, seleccionando aquello que le parece más esencial para los intereses individuales. Es por tanto la percepción del tiempo y la sensación de agradabilidad de una tarea, un hecho subjetivo. Totalmente condicionado por el estado interno personal (somos seres emocionales) y por diversos factores externos. Si entendemos percibir, como una interpretación sensorial de los estímulos externos que se reciben a través de los sentidos para conformar una realidad consciente; la percepción del paso del tiempo, es una interpretación que hacen los sujetos de este estudio, para conformarse una realidad acerca de los aprendizajes realizados a través de las sesiones de *coaching* educativo. Esta realidad ha sido percibida como agradable o no, en gran parte condicionada por este hecho y al mismo tiempo el hecho, ha sido condicionado por esta percepción. Eckert (2006), es de la opinión que el proceso de la percepción tiene una naturaleza deductiva y constructiva, que produce una representación interna de lo que acontece en el exterior. A pesar que somos conscientes que se podía haber compartido una metodología cuantitativa con una cualitativa durante este estudio, hemos decidido utilizar sólo la cualitativa debido a la naturaleza del mismo estudio. Partimos de supuestos iniciales que nos han llevado hacia una metodología cualitativa, como estrategia investigadora. Bajo nuestro punto de vista, los métodos empleados para obtener los datos, nos han ayudado a generar interpretaciones para posteriormente poder explicarlas. Diversos autores han realizado estudios cualitativos en el ámbito de la educación (etnográficos, observacionales, fenomenológicos, etc.), y aunque son ligeramente diferentes, guardan una cierta similitud entre ellos (véase, por ejemplo, Stenhouse, 1984; Elliott, 1990; Cook y Reichardt, 1986).

4.7 CONCLUSIONES

Este estudio ha utilizado la entrevista como metodología cuantitativa. La recogida de los datos hace referencia a las conversaciones establecidas entre el sujeto y el

investigador, que por medio de las propias palabras que los sujetos de la muestra manifiestan, se recogen y analizan para su comprensión e interpretación.

También en este estudio se han repasado de forma concisa algunos ejemplos, que esclarecen la inestabilidad acerca de la capacidad para percibir el paso del tiempo y la percepción de agradabilidad. Se han hecho llamadas a la reflexión sobre la trascendencia de lograr realizar actividades con una conciencia de flujo, para poder percibir la temporalidad, tanto interna como externa, de una forma favorecedora. Haciéndonos eco de la multitud de factores y variables que pueden llegar a condicionar la percepción subjetiva del paso del tiempo, manifestamos la opinión, que todo este acontecimiento está rodeado de relatividad. El estudio ha abordado el universo que rodea las percepciones del alumnado en los contextos educativos, mediante la evaluación de sus percepciones subjetivas del paso del tiempo y la identificación de la cualidad de las tareas que se desarrollan en estos entornos, con los calificativos de agradables o desagradables. Respecto a estos términos, señalar que los resultados obtenidos con respecto a la percepción subjetiva del paso del tiempo durante las sesiones de *coaching* educativo, las puntuaciones de valoración han estado en la parte alta, aunque un poco repartidas. Asimismo comentar que todos los sujetos han incrementado sus puntuaciones entre la primera sesión y segunda, con respecto a la percepción de la agradabilidad, pero en el caso de la percepción subjetiva del paso del tiempo, el incremento de la puntuación ha sido muy significativo. Creemos que ha sucedido así, debido a que entre la primera y la segunda sesión, ha habido un conocimiento más amplio del término percepción y paso del tiempo, que en la segunda sesión han podido manifestar con más claridad.

En el presente estudio también se ha considerado el aburrimiento, como factor desencadenante de actitudes disruptivas en las aulas, pues se trata de un presente que carece de todo sentido. Este estado puede llevar a tomar decisiones impulsivas y no reflexivas, con lo cual se trataría de acciones, que pueden ir incluso en detrimento de los propios intereses. Las sesiones de *coaching* educativo registradas en este estudio, nos hacen ser optimistas respecto a su eficacia como generador de satisfacción personal y mejora de la percepción de los estímulos externos. Todo ello es debido probablemente, por la mejora significativa de las competencias personales de los educandos, que permiten tener mejores experiencias sobre los aprendizajes. Por último, poner de manifiesto que las investigaciones en campos similares es

abundante, aunque no siempre se basan en los procesos de percepción del paso del tiempo, pero si en conceptos similares, donde las percepciones subjetivas aparecen como variable cualitativa a evaluar. Muchas de estas investigaciones están basadas en los campos que abarcan las actuaciones de *coaching*, referenciados a actuaciones en ámbitos educativos, donde los equipos directivos y docentes, son los colectivos que abundan en estas investigaciones en detrimento del alumnado adolescente, que no adquiere toda la atención necesaria.

Su inclusión como factores determinantes de las percepciones subjetivas del alumnado, será trabajo futuro a la vez que constituye una limitación del presente estudio. El hecho de haber aislado y controlado las variables dan la posibilidad de replicar el estudio y darle un sentido de confiabilidad. Sin embargo, la realidad social es cambiante, irreplicable y compleja, lo cual hace difícil una réplica universal. En este estudio se ha mencionado la postura neutral del investigador, ya que seguía las pautas de un *coach* a la hora de realizar las sesiones y a pesar que estuvo presente no influyó en los resultados, más allá del control de variables. También la información obtenida por diferentes fuentes, como es el caso del presente estudio, otorgan un mayor carácter de credibilidad.

Como conclusión final, señalar que el hecho de emitir este estudio desde el área de la educación física, ha favorecido la inclusión del alumnado en este proyecto. Además la metodología cualitativa empleada en este estudio, nos ha facilitado contemplar detalles, acerca de los problemas existentes en el contexto educativo, relacionados con el grado de satisfacción de las tareas que produce en el alumnado.

4.8 REFERENCIAS

Abarca, M., Marzo, L. y Sala, L. (2002). *La educación emocional en la práctica educativa de primaria*. Bordón, 54, 505-518.

Bergson, H. (1934). *Memoire et vie. Pensamiento y movimiento*. Trad. Mauro Armiño. Presses Universitaires de France 1957, Alianza 1977 (1), 1987 (2), Altaya 1994.

Bergson, H. (2006). *Materia y Memoria*, Cactus, Buenos Aires. 2006

- Bickerton, D. & William, C. (in press). *Lingua ex Machina: Reconciling Darwin and Chomsky with the Human Brain*. MIT Press. 2000.
- Bonell, M. P. (2003). *El aula escolar, escenario propicio para gestionar una cultura para prevención de desastres*. Bogotá: Alcaldía Mayor y Dirección de Prevención y Atención de Emergencias Secretaría de Gobierno.
Recuperado de
<http://www.proteccioncivil.org/documents/11803/65816/EI%2Baula%2Bescolar%2%2Bescenario%2Bpropicio%2Bpara%2Bgestionar%2Buna%2Bcultura%2Bde%2Bprevnci%C3%B3n%2Bde%2Bdesastres.pdf>.
- Cook, T. D., Reichardt, C. H. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Morata. Madrid.
- Cottle, T. J. (1976). *Perceiving time: A psychological investigation with men and women*. New York: John Wiley.
- Csikszentmihalyi, M. (2014). *Creatividad. El flujo de la psicología del descubrimiento y la invención*. Paidós.
- Duarte, J. (2003). *Ambientes de Aprendizaje. Una aproximación conceptual*. Estudios Pedagógicos, 29, 97-113. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-07052003000100007>
- Eckert, M. (2006). *The Dawn of Fluid Mechanics: A Discipline Between Science and Technology*. Nueva York: John Wiley.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Morata. Madrid.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002): Relation of perceived emotional intelligence and health-related quality of life in middle-aged women. *Psychological Reports*, 91, 47-59.
- Friedman, W. (1990). *About Time: Inventing the fourth dimension*. MIT Press.
- García-Chato, G. I. (Abril-Junio, 2014). *Ambiente de aprendizaje: Su significado en educación preescolar*. *Revista de Educación y Desarrollo*, 29. Recuperado

De http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/29/029_Garcia.pdf.

- Goleman, D. (1997). *Emotional intelligence*. Bantam books.
- Guba, E.G. y Lincoln, Y.S. (1987). *Naturalistic inquiry*. In M. Dunkin (Ed). The international encyclopedia of teaching and teacher education (pp. 147-151). Oxford, UK. Pergamon Press.
- Hall, E. T. (1983). *The Dance of Life: the other dimension of time*. New York: Anchor Books.
- Harris, M. (2004). *Teorías sobre la cultura en la era posmoderna*. Editorial Crítica. ISBN 9788484325420.
- Hillman, J. (1999). *Re-imaginar la psicología*. Madrid: Siruela.
- Hoagland, H. (1933). *The physiological control of judgements of duration: evidence for a chemical clock*. Journal of General Psychology, 267-287.
- Hoyuelos, A. (2005). *La escuela, ámbito estético educativo*. En I. Cabanellas y C. Eslava (Coord.), Territorios de la infancia. Diálogos entre la arquitectura y la pedagogía (pp. 166- 175). Barcelona: Editorial Graó.
- Marina, J. A. (2005). *Aprender a vivir* (10.ª Ed.). Editorial Ariel.
- Meumann, E. (1957). *Pedagogía experimental*. Biblioteca pedagógica. Editorial Losada.
- Morgado, I. (2012). *Cómo percibimos el mundo. Una exploración de la mente y sus sentidos*. Editorial Ariel.
- Mouly, G. J. (1978). *Educational Reserch: the Artand Science of Investigation*. Allyn and Bacon, Boston
- Ortega y Gasset, J. (1930). *Misión de la Universidad*. En J. Ortega y Gasseet (autor): Obras completas. Tomo IV (pp. 311-353). Madrid: Revista de Occidente.

- Pascal, B. (2012). *Biblioteca de Grandes Pensadores*. Madrid: Gredos. ISBN 978-84-249-2458-4.
- Pavlov, I.P. (1964). *Los reflejos condicionados aplicados a la psicopatología y psiquiatría*. Buenos Aires: A. Peña Lillo.
- Pérez-Borbujo, F. (2007). *Veredas del espíritu: de Hume a Freud*. Barcelona, Herder
- Reggio Children y Domus Academy Research Center. (2009). *Niños, espacios, relaciones: Metaproyecto de ambiente para la infancia*. Buenos Aires: Red Solare de School of Art and Communication
- Román, J.M. (2007). *Métodos de enseñanza centrados en el aprendizaje del alumno*. En L. González Dóniz y S. Souto Gamba (Eds): Educación en Fisioterapia: convergencia, renovación y calidad (pp.73-94). La Coruña. Servicio Publicaciones de la Universidad.
- Rusell, B. (1992). *Human Society in Ethics and Politics*, Routledge, New York.
- Skinner, B.F. (1938). *The behavior of organisms*. New York: AppletonCentury-Crofts.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata. Madrid.
- Sterling, D. R. (2009). *Classroom Management: Setting Up the Classroom for Learning*. Science Scope. 32 (9), 29-33.
- Tamorri, E. (2004). *Neurociencias y deporte*. Psicología deportiva: procesos mentales del atleta. Editorial Paidotribo
- Triesman, M. (1999). *The Perception of Time in The Arguments of Time*. Ed. Jeremy Butterfield. British Academy. Oxford University Press.

CAPÍTULO 5

PERCEPCIONES PERSONALES PARA LA MEJORA DE LA CAPACIDAD DE ATENCIÓN

5.1 RESUMEN DEL ESTUDIO

5.1.1 BREVE DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA

El modelo educativo actual, está enfocado en los conocimientos y sus resultados y no tanto en el desarrollo competencial del propio alumnado.

Este paradigma educativo, no abastece de herramientas que ayude al alumnado a mejorar su capacidad de atención durante las sesiones. La falta de esta competencia, es probablemente en gran medida, la causante del “fracaso escolar”.

En un contexto de *coaching* educativo, se ha realizado en un centro educativo público de educación secundaria obligatoria, un estudio con alumnado adolescente, para valorar las percepciones personales que manifestaban tener sobre la capacidad de atención. Para ello, se ha diseñado una escala de valoración tipo *Likert*. Se ha puesto el foco de atención en el propio alumnado. Todos los datos, se obtuvieron en el entorno y contexto en el cual está dirigido este estudio y donde se suceden los episodios de falta de atención y concentración, es decir, el centro educativo. La intención, fue la de generar más motivación por la actividad y establecer puntos de reflexión, como principio de partida a la mejora en estas competencias. Para este fin, se ha implementado un programa de *coaching* educativo dentro de las tutorías, con el propósito de abordar los problemas que conlleva la falta de atención en los entornos educativos. Se les administraron sesiones de *coaching* educativo individuales y en grupo, con la determinación que pudieran adquirir mayor sensibilidad para responder unas rúbricas, que pretendían reflejar el grado de percepción que los alumnos tenían respecto de sus competencias personales, sobre la capacidad de atención en entornos educativos.

Se han acotado dos objetivos en este estudio, por un lado manifestar el grado de conocimientos sobre sí mismos, que expresa tener el alumnado adolescente sobre su capacidad de atención, para optimizar sus aprendizajes y por otro analizar las cotas de mejora de las percepciones sobre su capacidad de atención y concentración, después de recibir un programa de *coaching* educativo.

Con ello se ha buscado que el alumnado incrementara el grado de acercamiento y confianza hacia el docente y que expresara la escala de conocimiento sobre sí mismos, aplicada a su capacidad de atención para optimizar los aprendizajes.

Este programa, pretende ayudar a optimizar el nivel de aprendizaje del alumnado y a mejorar la gestión emocional, al facilitarles herramientas que a través de la formación de los docentes, se les pueda transmitir para adquirir competencias personales.

Valorar las percepciones personales que manifiesta tener el alumnado, sobre su capacidad de atención, a través de unas rúbricas, después de recibir un programa de *coaching* educativo.

Se ha proyectado un diseño de valoración cualitativo, en lo referente a la relación del docente *coach* con el educando y para mejorar el grado de comprensión de las entrevistas. Bogdan y Taylor (1987), señala que se trata de una perspectiva holística e inductiva, de aquello que se está estudiando. Folgueiras (2007), es de la opinión que los estudios cualitativos son de carácter interpretativo y ponen el foco de atención en lo concreto, lo cual suele ser coherente, intuitivo y de utilidad. Sandín (2003), señala que los estudios cualitativos se desarrollan en contextos naturales. También hemos dispuesto un diseño de valoración cuantitativo, con el fin de gestionar y tratar mejor los resultados. Se trata pues de un diseño de valoración mixto: cuantitativo y cualitativo con el objetivo de optimizar la comprensión y realizar un examen exhaustivo del asunto. Cameron (2009), señala que la investigación mixta ha generado cambios metodológicos y han incrementado su presencia en áreas como la educación. Mertens (2007), es de la opinión que el enfoque mixto está basado en el paradigma pragmático. Denzin (1970), lo define como la combinación de diversas teorías y fuentes de datos, en el estudio de un fenómeno singular.

En base a este enfoque metodológico, se les pidió a los sujetos que establecieran el nivel de percepción que les había suscitado la sesión y se valoraran a través de una escala de *Likert* de cinco puntos, de 1 a 5 (1 se apreciaban ligeras mejoras, 2 se detectaban cambios al finalizar la sesión, 3 se sentía más accesible a profundizar en el propio conocimiento y el cambio personal, 4 durante la sesión se muestra muy asequible a profundizar en el propio conocimiento y el cambio personal y 5

percibo una mayor seguridad en mí para abordar compromisos y cambios personales).

La intención era poder describir todo aquello que sucediera durante la sesión y establecer así, relación entre lo acontecido en las sesiones individuales por parte de los sujetos y del *coach*, y por otro lado las percepciones de mejora a través de actitudes, que el tutor percibiera después de un mes de la finalización de las sesiones.

La elaboración y desarrollo de las rúbricas, están fundamentados en los estudios realizados por diferentes autores que han servido de referencia, (véase, por ejemplo, Goleman, 1997; Abarca, Marzo y Sala, 2002; Extremera y Fernández-Berrocal, 2002). Para ello se han realizado cuatro sesiones de *coaching* en grupo, con el fin de despertar la conciencia sobre las competencias individuales y la percepción del conocimiento propio sobre las mismas; a continuación se les pasaron unas rúbricas para que se valoraran. Paralelamente se pasaron rúbricas al tutor docente y al *coach* docente, sobre la percepción que estos tenían sobre los alumnos del grupo clase que, de forma voluntaria, quisieron realizar las tres sesiones individuales, cruzando así los resultados del alumnado que formaba parte de la muestra, cuando finalizaron la sesión de grupo y las individuales, con las del tutor y *coach* docente respectivamente y estableciendo así una correlación de resultados.

Las sesiones de *coaching* educativo en grupo, se han conferido en el aula ordinaria del grupo y en la hora destinada a la tutoría. Se han administrado dos videos.

El primer video sustentaba los mensajes en imágenes acompañadas de música rock; no había diálogos, tan solo expresiones de caras (comunicación no verbal) y mensajes escritos en el cuerpo que sostenía el personaje. A través de las imágenes de jóvenes adolescentes, donde aparecían pequeños letreros señalando palabras que hacían alusión a trastornos de personalidad o de conducta, acerca de diferentes "etiquetas" que son cada vez más habituales señalar, en función de determinados comportamientos que la sociedad los interpreta como: TDH, TDHA, bipolar, etc.; al finalizar el vídeo, estos mismos jóvenes cambiaban la expresión de sus caras al extraer la "etiqueta" de su pecho y descubrir el nombre que había oculto tras el primero. Era totalmente opuesto a la etiqueta que en principio se le había señalado.

Por medio de una “lluvia de ideas”, se generaron reflexiones por parte del alumnado que llevó a un debate acerca de las etiquetas que nos colocan o nos ubicamos nosotros mismos y su predominio sobre el comportamiento y la actitud. La finalidad era poner el foco de atención sobre las influencias externas que intervienen en nuestra actitud y personalidad, pudiendo condicionar el comportamiento. El segundo describía un proceso de *coaching*, además de una presentación, relacionada con la identificación de las emociones. En este segundo vídeo, aparecía una mano dibujando y una voz en "off", que iba detallando todo lo que acontecía acerca de un proceso de *coaching*. Presentaba unas imágenes que iban apareciendo a medida que la voz lo explicaba de una forma dinámica. Se iniciaba acotando el campo de actuación de un *coach* y determinando el perfil de persona que puede necesitar la ayuda de un *coach* y las que necesitan otro campo profesional, como es la psicología. A continuación desarrollaba los pasos de un proceso de *coaching*, con el objetivo de conocer de primera mano lo que se podían encontrar en caso que entraran en un programa de *coaching*. Finalizaba comentando que para lograr los objetivos que se marcan al principio del proceso, es necesario la planificación de acciones que lleven a su consecución y lo más importante, el compromiso para llevarlas a cabo. Este video suplía una explicación prolongada acerca de un proceso de *coaching*. Se concluyó con unas explicaciones acompañadas de imágenes, acerca de las emociones y su repercusión en nuestra vida cotidiana y en la toma de decisiones. Se explicó como algunas emociones vienen incorporadas en nuestro cerebro primitivo y que suelen ser de carácter negativo: ira, miedo, etc., y que el resto de emociones de carácter más positivo se deben aprender para poder incorporarlas a nuestra vida cotidiana y profesional. Así que las emociones “descontroladas” nos pueden condicionar nuestra visión de la realidad. A continuación se realizaron dos dinámicas, por parejas, para que el alumnado experimentara emociones y sensaciones, que los derivaran a reflexionar sobre aspectos del propio conocimiento personal. Estos ejercicios consistían en poner a un sujeto frente a otro, para que uno explicara algún tipo de acontecimiento de forma libre y el otro procurara mirar y escuchar de forma activa. Aquí experimentaban la sensación gratificante de sentirte escuchado y atendido ante un problema. El otro ejercicio era similar, pero con la diferencia que el sujeto que escuchaba, debía escenificar mediante posturas, miradas, etc., que no les importaba nada lo

que estaban explicando. La experiencia fue totalmente distinta, pues la sensación de sentirse no escuchado, la manifestaron como un abanico de emociones que iban del miedo a la rabia. Aquí las reflexiones versaron acerca de la importancia de "entrenar" la escucha activa y en la dificultad para mantener una atención sobre el relato y la otra, era que se sintieron mal cuando detectaban que al interlocutor mostraba de forma explícita, que no les importaba y no escuchaba el relato. Todo ello comprendía las dinámicas de experimentación de algunas competencias que el *coach* ha de poseer y mostrar durante un proceso de *coaching*. Estas habilidades son básicas para determinar el grado de confianza. Seguidamente las reflexiones, versaban en la dificultad para mantener una atención sobre el relato y la otra, era que se sintieron mal cuando detectaban que al otro mostraba de forma explícita, que no les importaba y no escuchaba el relato. Al finalizar la sesión, se les pasaban rúbricas, previa explicación del protocolo a seguir y se les pedía que indicaran su nombre; total unos 55 minutos de duración. Las sesiones de *coaching* individual, se realizaron en un despacho destinado a las tutorías individualizadas, con el fin de desvincularlo de cualquier asignatura y poder generar así, un clima de confianza. Se realizaron un total de tres sesiones. La primera era la informativa, donde se centraba el tema a tratar y aclaración de dudas sobre el procedimiento. La segunda y tercera, se abordaba en profundidad el tema, que el alumnado había solicitado tratar en la primera sesión. Al finalizar las dos últimas, se le pasaba la rúbrica sobre sus sensaciones y percepciones personales que debían cumplimentar. Para realizar esta tarea, se les dejaba solos. Los resultados obtenidos tras analizar las rúbricas, indican que la mayoría del alumnado, expresan haber experimentado más capacidad de atención y concentración durante las sesiones de *coaching* educativo y que eso les dota de herramientas para gestionar las distracciones durante su aprendizaje, con un alto nivel de efectividad. Estos datos, correlacionan en gran parte, con los obtenidos posteriormente con los tutores docentes y con el *coach* docente, sobre la percepción en esas competencias, que tienen del alumnado que formaba parte de la muestra. La muestra no ha podido ser mayor, debido a que sólo había un *coach* docente que cuenta con esa formación específica, para realizar y valorar el estudio. Se trata pues, de un estudio limitado por el tamaño de la muestra, pero este dato, bajo nuestro punto de vista, no supone una limitación significativa, puesto que se trata de una valoración individual de los sujetos sobre la percepción de esta competencia. Esta valoración requiere de una gran escucha y reflexión por parte del evaluador.

Pensamos que podría aportar más claridad a los resultados, un estudio más profundo de las causas que generan estas actitudes, más allá de los condicionantes de la etapa adolescente.

5.1.2 ORIGINALIDAD/VALOR

Evaluar las competencias de tipo personal del alumnado, a través del *coaching* educativo. Este estudio, quiere conocer si el alumnado, será capaz de tener consciencia de las competencias personales que tiene al finalizar la etapa de la ESO. Si a través del *coaching* educativo, el alumnado puede mejorar sus competencias personales. Se han realizado acciones concretas de *coaching*, fuera del horario convencional de clases y de las asignaturas, para evitar el sesgo. Este estudio persigue averiguar, si a través de la toma de consciencia de las potencialidades y de las limitaciones, o sea, el margen de progreso del alumnado, mejora la percepción que tienen sobre su capacidad de atención y concentración.

5.1.3 PALABRAS CLAVE

Coaching educativo, *coach*, educar, emociones, consciencia emocional, atención, concentración y propio conocimiento.

5.2 INTRODUCCIÓN

Desarrollamos un estudio propuesto desde el área de educación física, acerca de las percepciones de mejora de las competencias personales de un alumnado de un centro educativo de enseñanza secundaria. Partimos con la previa aprobación del instituto y de los padres y madres de los participantes (anexos 5 y 6). El estudio centra su foco de interés en las mejoras referentes a la capacidad de atención y concentración que experimenta el alumnado después de recibir sesiones de *coaching* educativo. El contexto del estudio está situado en un centro público de enseñanza secundaria de la ciudad de Mataró, muy cerca de Barcelona. Su población se aproxima a los 120.000 habitantes. Está ubicado en un barrio con una población aproximada de 40.000 habitantes, donde un porcentaje muy elevado de ellos son inmigrantes, mayoritariamente del norte y centro de África o descendientes de segunda generación. Este dato es relevante, porque la ratio de alumnos de estas características que posee este centro, es muy elevada, lo cual hace que este

instituto implemente ayudas transversales a través del servicio de psicopedagogía y orientación, para generar una mejor adaptación e inclusión del alumnado al entorno educativo, así como un refuerzo a sus aprendizajes, para generar dinámicas encaminadas, entre otras, a la disminución de los factores disruptivos, incrementar el interés por los aprendizajes y al incremento de la capacidad de atención, como factor importante de inclusión.

5.3 ESTADO DE LA CUESTIÓN

Actualmente, vivimos en una sociedad donde se impone el ruido y la acción, es decir, donde prevalece la distracción y la incapacidad para concentrarse en una tarea o actividad. En este contexto, tal vez el principal desafío en el entorno educativo, sea apreciar el silencio en los centros educativos y en la sociedad en general. Es tal vez, la estructura básica imprescindible, para lograr alcanzar más atención en el alumnado. Weil (1931, citado por Pablo d'Ors 2011), afirmaba que la atención era un arma muy eficaz. La denominada crisis educativa, que tanto inquieta actualmente a todos los actores que intervienen en la educación, probablemente sea una crisis de atención (L'Ecuyer, 2015). ¿Podría ser que la principal causa de la crisis educativa, sustancialmente sea una crisis de atención? La capacidad para tomar decisiones, está íntimamente relacionada con la capacidad de atención. Simon (2011), decía que la información consume atención de quien la recibe. En consecuencia, una gran cantidad de información genera un empobrecimiento de la atención, siendo este, un elemento esencial en la toma de decisiones. La finalidad es precisar las maniobras y los hechos que ayuden a resolver un dilema. Cuando nos aludimos a la capacidad de atención, nos referimos a la capacidad de seleccionar un estímulo respecto de otros. Existe la tendencia a fijar la atención en todo aquello que nos seduce y tiene un interés, que forma parte de las motivaciones propias. El mantenimiento de esa atención de una forma prolongada, es la concentración. La atención, es selectiva y está sujeta a cambios y variaciones que la hacen frágil: motivación, memorización, simultanear tareas, emociones, etc. La percepción selectiva y dirigida, (orientación y exploración) son elementos distintivos para ejercer una adecuada capacidad de atención. Esta capacidad se desarrolla, a través de un crecimiento neuronal y cognitivo, que se anticipa a la percepción y a la acción. Salgado (2002), señala que sin la atención nunca se podría dar lugar la memoria y el aprendizaje. *Tokuhamas-Espinosa (2010)*, manifiesta que el alumnado

afianza mejor la información en la memoria a largo plazo, cuando colabora de forma activa en el aprendizaje. Somos del convencimiento, que probablemente se trate de una capacidad muy importante para adquirir aprendizajes satisfactorios y que se debería enseñar a edades tempranas, con el fin de crear hábitos en este sentido. Como si se tratase de instruir y habituar al alumnado en forma de entrenamiento, para las fases más adultas y exigentes. Friedberg (1997), manifestaba que una organización, debería controlar en cierta medida las raíces que provocan la incertidumbre, para evitar factores que faciliten la dispersión emocional a la sociedad en general. Reducir la incertidumbre en el contexto social y económico actual, se ha convertido en una tarea muy complicada. Actualmente la sociedad experimenta cambios constantes y a velocidades vertiginosas. Esta coyuntura puede generar, un estrés emocional, sobre todo al alumnado adolescente. Las consecuencias son una gran dispersión y falta de atención. Todo aquello que es estable y determinado, sufre la sustitución por una visión, donde todo se encuentra en una transformación permanente (Sérieyx, 1994).

El alumnado que es bombardeado con muchos estímulos externos y se habitúa a diversas tareas simultáneas tecnológicas, puede llegar a necesitar cada vez más estímulos para satisfacer su umbral de sensibilidad. Este hecho puede desencadenar consecuencias nefastas en el comportamiento de los adolescentes, puesto que se pueden transformar en sujetos pasivos, aburridos, ansiosos y cada vez más dependientes. En el contexto educativo, podría traducirse como una falta de motivación por los aprendizajes. Christakis (2011), manifiesta que la exposición prolongada a cambios de imágenes rápidas, durante el período crítico de desarrollo, puede provocar que la mente quede condicionada a niveles más altos de estímulos. Según sus investigaciones sobre el consumo de televisión, este hecho podría provocar graves problemas de atención posteriormente a estos sujetos. Además al parecer, cuando nuestros sentidos están saturados por estímulos externos, estos, agotan nuestra capacidad de atención. Kirsh y Mounts (2007), concluyeron un estudio sobre el consumo de videojuegos violentos, manifestando que estos reducen el reconocimiento facial de las emociones. Es decir, que cuando los adolescentes se acostumbran a la violencia, perciben y sienten menos las emociones en un rostro.

Las emociones, juegan un importante papel por la trascendencia de sus efectos sobre la capacidad de atención. De hecho, pueden generar la gran parte de las

distracciones durante el proceso de aprendizaje. La consecuencia de la falta de conocimiento sobre las mismas y su capacidad de gestión, probablemente, originen multitud de circunstancias que no sean adecuadas para el aprendizaje.

Los estudios realizados sobre la inteligencia emocional, han suscitado un gran interés en la sociedad, cuando se analizan temas relacionados con los comportamientos humanos y las actitudes que los ocasionan.

Goleman (1997), señaló que el cerebro emocional, estaba dotado para actuar con más velocidad que el pensamiento o la parte más cognitiva y racional.

Partiendo de este punto, Perry, Swingler, Calkins & Bell (2015), estudiaron como el desarrollo de la capacidad de atención a los 5 y 10 meses de edad, contribuiría en la capacidad de regulación emocional en los niños cuando tenían aproximadamente 1 año y medio. Con la que pudieron establecer la relación entre la capacidad de atención y las habilidades de regulación emocional, cuando estos fuesen mayores.

La educación no se escapa de esta corriente y señala la importancia de la gestión emocional, como factor determinante en los procesos de aprendizaje. Bisquerra (2002), establece una definición de inteligencia emocional, señalando que se trata de la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás. Además incorpora como un aspecto de gran importancia, la habilidad para captar el estado emocional de un ambiente concreto. Algunos autores han identificado cinco capacidades básicas en las competencias emocionales: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía y autocontrol, (Salovey y Sluyter, 1997:11). Actualmente se acepta la creencia que la productividad está estrechamente vinculada a las competencias emocionales. (Elías, Tobías y Friedlander, 1997: 6; Goleman, Boyatzis y McKee, 2002). Entre las aportaciones más recientes con la intención de describir las competencias emocionales: (véase, por ejemplo, Graczyk, Weissberg, Payton, Elías, Greenberg y Zins (2000); Saarni (1997: 46-59; 2000: 77-78).

La ausencia de educación emocional, entendiendo educación emocional como la adquisición de competencias que ayuden a la identificación y regulación de las mismas, puede conducir a conductas cuyo origen se encuentran en la falta de

inhibición de la respuesta. Hace alusión a la falta de reflexión de las conclusiones. En esta línea encontramos autores que en los últimos años han realizado investigaciones sobre el déficit en la inhibición conductual, vinculando hiperactividad y disfunción del sistema ejecutivo, (véase por ejemplo, Barkley1997; Douglas 1989; Pennington y Ozonoff 1996; Quay 1997; Schachar, Tannock, Marriott y Logan 1995 y Tnnock 1998). Huxley (2007), manifestaba que era más fácil creerse una falsedad emocionalmente, que una verdad sin interés. En los contextos educativos se utilizan muy a menudo los términos: “falta de atención”, “este alumno no está atento”, “no controla sus emociones...”, etc. Dichas expresiones, señalan al alumnado como posible culpable y único responsable de esa falta de atención y elude otros factores, que pueden estar influyendo en su comportamiento frente a los aprendizajes. Valle (2007), manifiesta que uno de los principales retos de los docentes en el aula, es captar la atención del alumnado. Considera que pueden distinguirse dos tipos de atención en el entorno educativo. Por un lado, el originado por el alumnado, que debe estar concentrada en la tarea y/o docente, y la que el docente debe suministrar equitativamente a todos los estudiantes. Le Boterf, Barzucchetti y Vincent (1993), señalaron que la obtención de conocimientos y habilidades duraderas, no se pueden adquirir en contra de la voluntad del alumnado. Gutiérrez-Moyano y Becoña (1989), son de la opinión que a medida que el adolescente se desarrolla e incrementa la edad, experimenta una disminución de la actividad motora. Al mismo tiempo alcanzan una actitud de inquietud y nerviosismo, frente a determinadas situaciones relacionadas con la realización de las tareas escolares, que requieren un cierto grado de atención. Añaden, que estas situaciones pueden contribuir de una forma considerable, a un manifiesto fracaso académico en los adolescentes. Por tanto, el aprendizaje no depende exclusivamente del entorno que envuelve al adolescente, sino más bien de la capacidad interior para prestar atención a un pensamiento a la vez. Además de reconocer aquello que tiene sentido de lo que no lo tiene. La moraleja de todo ello, es que en todo lo relacionado con el aprendizaje, “mas no es mejor”. Bajo nuestro punto de vista, una actuación de *coaching* educativo, dotaría a los centros educativos de una ayuda muy efectiva, puesto que se trata de una actuación inmediata y puntual para el alumnado con necesidades de atención, evitando así las consecuencias de un posible desorden emocional.

5.4 DISEÑO METODOLÓGICO

5.4.1 MUESTRA

Para este estudio se ha realizado un muestreo no probabilístico de conveniencia, escogiendo, previa autorización del centro educativo (anexo 6) a los 90 alumnos de 4º de ESO repartidos en cuatro grupos / clase: tres grupos de 25 sujetos por grupo y uno de 15 para realizar una sesión de *coaching* grupal con cada uno de los grupos. Se escogió este nivel, porque es donde se trabaja desde la tutoría, la orientación profesional del alumnado. También participaron 2 alumnas de Bachillerato previa autorización de los responsables del centro.

Tras esa sesión grupal se estableció una muestra de conveniencia formada por 16 sujetos que se presentaron voluntariamente para realizar las sesiones de *coaching* individual.

Los tutores participantes (4), son los correspondientes a los cuatro grupos. También participa el coach docente quien el año previo al estudio, no hubo contacto profesional con los sujetos que posteriormente se seleccionaron para las sesiones de *coaching* educativo, tanto grupales como individuales, para evitar el posible sesgo de los resultados.

Sujetos que recibieron <i>coaching</i> en grupos	90 sujetos
Sujetos que recibieron <i>coaching</i> individual	16 sujetos
Edades	15 y 16 años
Sesión de <i>coaching</i> por grupo	1 sesión
Sesiones de <i>coaching</i> individual por cada sujeto	3 sesiones
Coaches	1 sujeto
Tutores	4 sujetos

Tabla 31. Relaciona las sesiones de *coaching* educativo, edades de los sujetos, tutores y coaches.

Grupo	Alumnos/Aula	Sesiones individuales
4A	25	3
4B	25	4
4C	25	3
4D	13	4
BTX	2	2

Tabla 32: Número de sujetos y sesiones individuales y grupo.

5.4.2 MÉTODO

El estudio consistió, en una extracción de datos mixta, cuantitativa y cualitativa, con la finalidad de concebir, administrar y valorar unas rúbricas después de unas sesiones de *coaching* en grupo y posteriormente individuales. Se ha explicado el fenómeno en profundidad, gracias a la presencia del investigador en el lugar de los sucesos, lo cual le otorga validez al estudio, pues este investigador ha procurado revelar la realidad percibida por los sujetos. Guba y Lincoln (1987), señalan que la realidad es un conjunto de construcciones mentales. La neutralidad del investigador se ha evidenciado en el hecho que ha dejado escoger libremente el tema a tratar en las sesiones de *coaching* educativo y no ha marcado el tiempo de debate y reflexión. Además se ha procedido a una triangulación de la información obtenida de los tres protagonistas del estudio: alumnado, docente *coach* y tutor de aula. Para el proceso de construcción de las rúbricas que se ha esgrimido en este estudio, se ha utilizado la metodología Delphi. En las rúbricas, se han planificado de forma deliberada competencias diferenciadas pero al mismo tiempo vinculado entre sí, con el fin de conformar su evaluación con los distintos ítems, necesidades y habilidades del alumnado. Ruiz (2003), asevera que la técnica Delphi consiente determinar los puntos de acuerdo, su nivel de consenso y la jerarquización de su transcendencia. De acuerdo con la dirección del centro educativo (anexo 6), se realizaron cuatro sesiones de *coaching* educativo en grupo, una por cada grupo de 4º ESO, y al finalizar las sesiones, se les administraron a todo el alumnado unas rúbricas que debían contestar y para ello, se les dejó unos minutos. Todos los grupos realizaron la sesión de *coaching* grupal los jueves de 8 a 9h de la mañana, sin alterar su horario lectivo habitual. Se cumplieron los requisitos establecidos previamente: sesión de *coaching* y presentación de la rúbrica al final de la sesión. A continuación, se presentaron de forma voluntaria 16 sujetos de los diferentes grupos, para realizar las sesiones individuales y así conformar la muestra de las sesiones individuales. Se

les facilitó un formulario de consentimiento (anexo 5),

solicitando la autorización de los padres de los sujetos voluntarios. Se realizaron un total de tres sesiones por sujeto.

La primera era la de introducción, donde se aclaraban dudas acerca del proceso de *coaching* y se acotaban los límites de actuación del *coach*. La finalidad principal, sin embargo, era la de generar un clima de confianza para el desarrollo honesto y amplio de las sesiones. Aparecían los compromisos por ambas partes, como si se tratara de un "contrato" inicial no escrito.

En las dos siguientes, se convenía el tema que los propios sujetos escogían libremente y donde el *coach* no influía en su decisión, otorgando así un valor de neutralidad al estudio. A continuación, se les pasaba una rúbrica al finalizar las sesiones que debían contestar.

El *coach* docente, también completaba las rúbricas al finalizar las sesiones.

Transcurrido un mes de la finalización de las sesiones, se le suministró otra rúbrica al tutor docente, para que valorara su percepción sobre la evolución de las competencias personales del alumnado acerca de su capacidad de atención y concentración.

Se obtuvieron datos sobre la valoración de las percepciones, de cada uno de los actores implicados, a cerca de sus competencias personales relacionadas con la capacidad de atención en los entornos educativos. Se ha procurado abarcar las distintas realidades con las que se encuentra el contexto educativo, así como las diferentes formas de abordarlos. Los supuestos con los que se enfrenta este estudio, han llevado al investigador a trabajarlo desde una perspectiva mixta ya que por una parte encontramos la interrelación entre el docente y el educando que debe abordarse cualitativamente basándose en los principios señalados por Guba y Lincoln (1987) y la explotación de unos resultados que serán mejor comprendidos expresados cuantitativamente aunque precisan de aclaraciones y comentarios que sólo pueden obtenerse cualitativamente.

5.5 RESULTADOS

Para garantizar la cualidad y la validez de los datos extraídos de este estudio, los analizamos a través de una triangulación para interpretar los datos obtenidos. Se

persigue la finalidad de comparar y contrastar los datos originados por estas distintas metodologías, cuantitativa-cualitativa, ya que se ha realiza el estudio en una sola etapa, recolectando, procesando y analizando la información simultáneamente.

Se utilizan unas tablas, que resumen las puntuaciones con las que se han valorado los sujetos, el *coach* docente y el tutor del aula, después de las sesiones de *coaching* educativo. En ellas se reflejan las percepciones que han manifestado tener los sujetos de la muestra, acerca de la capacidad de atención y concentración durante las sesiones de *coaching* educativo: sesiones en grupo y las individuales. A continuación se registran las valoraciones, en forma también de puntuaciones, a través de una escala de valoración tipo *Likert*, que declaran tanto el *coach* docente como el tutor del aula. Este último valora la evolución del sujeto en esta competencia transcurrido un mes desde la última sesión. En las tablas se indica una puntuación máxima de hasta 5 puntos por sesión, donde el 5 sería el máximo de valoración positiva y el 1 el valor menor, para los tres intérpretes de las rúbricas: sujetos, coach docente y tutor del aula.

Se relaciona y valora las puntuaciones sobre las competencias que el alumnado de este estudio, manifiesta tener acerca de su propia percepción de la mejora de su “capacidad de atención”, una vez terminada la sesión de *coaching* individual y la percepción, de la mejora de esa capacidad, vinculada a la “capacidad de atención” durante las clases que el tutor docente aprecia, una vez transcurrido un mes de las sesiones individuales; además de la percepción del *coach* docente, sobre la mejora que este aprecia en la “capacidad de concentración” durante la sesión de *coaching* educativo individual y todo ello relacionado, con la mejora de las competencias de toma de conciencia emocional que los sujetos manifiesta tener durante la sesión de grupo (véase la tabla nº 31).

Observamos como 5 sujetos se valoran con la misma puntuación en la sesión de grupo que en la primera, concretamente los sujetos nº 1, 3, 10, 11 y 13. Nueve sujetos coinciden en la segunda con respecto a la sesión realizada en grupo, concretamente los sujetos nº 1, 3, 4, 5, 6, 9, 11, 12 y 15. La coincidencia de puntuaciones entre la primera sesión de *coaching* individual y la segunda, se da en tres sujetos: 1, 3 y 11. Tan solo cuatro sujetos no coinciden en las valoraciones que realiza el *coach* docente y el *cochee*, una vez concluida la primera sesión de

coaching educativo: el sujeto nº 2, 6, 12 y 13. En la segunda sesión de *coaching* educativo individual, sin embargo, son siete sujetos los que no coinciden con la valoración del *coach* docente. Con respecto a las coincidencias entre las valoraciones del tutor de aula y las manifestadas por los sujetos: el sujeto nº 5, 7, 11, 13, 14, 15 y 16, un total de siete sujetos. Se aprecia también que las coincidencias de valoración entre el *coach* docente y el tutor de aula, son cuatro: el sujeto nº 1, 10, 11 y 13.

Se solicitó a los sujetos que establecieran el nivel de percepción que les había originado la sesión y se valoraran a través de una escala de *Likert* de cinco puntos, de 1 a 5 (1 se apreciaban ligeras mejoras, 2 se detectaban cambios al finalizar la sesión, 3 se sentía más predispuesto a profundizar en el auto conocimiento y el cambio personal, 4 durante la sesión se muestra muy abierto/a a profundizar en el auto conocimiento y el cambio personal y 5 percibo una mayor seguridad en mí para abordar compromisos y cambios personales).

La relación de la triangulación de las puntuaciones por parte de los sujetos, tutores y docentes *coach*, nos arrojan resultados acerca de las sesiones de *coaching* educativo y las percepciones que han suscitado a cada uno de ellos.

Observamos como en la primera sesión de *coaching* educativo dos sujetos se valoran con una puntuación de 1, dos con 2, seis sujetos con 3, seis sujetos con una valoración de 4 y ninguno con 5 (véase tabla nº 32).

En la segunda sesión los sujetos se valoran de la siguiente forma: ninguno con 1, dos sujetos con 2, tres sujetos con 4, seis sujetos con 4 y cuatro con la máxima, 5.

Sobre la puntuación global, observamos que hay un sujeto que de 10 puntos posibles se valora en 3; a otro sujeto le ocurre igual pero se valora en 4, siete sujetos se valoran en 4 sobre 10, cinco sujetos en 8 y dos en 9.

En todas las valoraciones los sujetos expresan cambios en su mejora, respecto a la capacidad de atención, que han percibido durante las sesiones de *coaching* educativo. Es decir, once sujetos se han valorado entre 7 y 9 de un máximo de 10. Las puntuaciones obtenidas y la cantidad de sujetos, indican que la mayoría de la muestra ha expresado mejoras significativas al término de las sesiones de *coaching*

educativo, con respecto a esta competencia. También se observa como en la segunda sesión, los sujetos en la gran mayoría han experimentado una mejora sustancial y en algunos casos significativa. Concretamente el sujeto nº 5 y nº 8 pasa de valorarse con la puntuación 3 en la primera sesión, a valorarse con la puntuación 5 en la segunda. El sujeto nº 12, pasa de valorarse con la puntuación 1 en la primera sesión, a 3 en la segunda. Tan solo el sujeto nº 6 baja ligeramente de puntuación, que pasa de valorarse en la primera sesión con un 3, a valorarse con un 2 en la segunda.

Sujeto	Grupo	Ítems Grupo	Ítems Individual día 1	Ítems Individual día 2	Tutor docente (1 MES)	Coach docente
1	4A	4	4	4	5	4-5
2	4A	4	1	2	5	4-4
3	4A	4	4	4	3	4-4
4	4A	5	4	5	4	4-5
5	4A	5	3	5	5	3-4
6	4 B	2	3	2	4	4-2
7	4 B	4	2	3	3	2-3
8	4 B	4	3	5	3	3-5
9	4C	4	3	4	1	3-3
10	4D	4	4	5	4	4-4
11	4D	4	4	4	4	4-4
12	4D	3	1	3	4	2-3
13	4D	4	4	3	3	3-3
14	4D	5	3	4	4	3-3
15	Bach	4	3	4	4	3-3
16	Bach	2	2	3	3	2-3

Tabla 33. Puntuaciones sesiones individuales y grupo.

Sujeto	Sesión 1 Individual	Sesión 2 Individual	Puntuación Total
1	4	4	8
2	1	2	3
3	4	4	8
4	4	5	9
5	3	5	8
6	3	2	5
7	2	3	5
8	3	5	8
9	3	4	7
10	4	5	9
11	4	4	8
12	1	3	4
13	4	3	7
14	3	4	7
15	3	4	7
16	2	3	5

Tabla 34. Relación de puntuaciones entre la 1ª y 2ª sesión.

A continuación desarrollamos los porcentajes de valoración, como una referencia comparativa, donde se transmite la posición con respecto a la muestra, que se han anotado durante las diferentes sesiones de grupo, individuales y las valoraciones del *coach* docente y del tutor docente una vez transcurrido un mes desde las sesiones (véase tabla nº 33).

Sobre las competencias relacionadas con las toma de conciencia emocional y la gestión de ellas para la mejora de la capacidad de atención, expresada posteriormente después de la sesión de *coaching* educativo en grupo, encontramos que el grupo 4º ESO A, tiene un total de 3 sujetos que se valoran en 4 (18,75%) y 2 (12,5%) en 5; en las sesiones individuales encontramos estos mismos sujetos que se valoran entre 4 -5; son 3 sujetos (18,75%) y 1 (6,25%) que pasa del 3 en la primera sesión de *coaching* individual al 5 en la segunda. El *coach* docente valora entre 4-5 las sesiones realizadas a 4 sujetos (25%) y tan solo 1 (6,25%) con 3-4. El *coach* docente valora 3 individuos con la máxima nota, es decir, 5 (18,75%) y 1 en 4 (6,25%) y 1 en 3 (6,25%). En el grupo 4º ESO B, 2 sujetos se valoran con 4 (25%) y 1 con 2 (12,5%), posteriormente a la sesión de *coaching* educativo en grupo y 2 (25,5%) de estos sujetos se valoran entre 2-3 en las individuales y 1 (6,25%) entre 3-5. El *coach* docente valora 2 (25,5%) entre 2-3 y 1 (12,5%) entre 3-5. El tutor

docente al cabo de un mes de la celebración de las sesiones, valora a 2 (25,5%) sujetos con 3 y a 1 (12,5%) con 4.

En el grupo 4º ESO C, 1 sujeto (12,5%), se valora con 4(25%) posteriormente a las sesión de *coaching* educativo en grupo y entre 3-4 en las sesiones individuales. El *coach* docente valora en 3 las dos sesiones y el tutor docente al cabo de un mes de la celebración de las sesiones, en 1.

En el grupo 4º ESO D, posteriormente a las sesión de *coaching* educativo en grupo, 3 (18,75%) sujetos se valoran con 4, 1 (6,25%) con 3 y 1 (6,25%) con 5. En las sesiones individuales encontramos estos mismos sujetos que se valoran entre 1-3, 1 (6,25%) sujeto, 2 (25,5%) entre 3-4 y 1 (6,25%) entre 4-5. El *coach* docente valora en 4 a 2 (25,5%) sujetos y 1 (6,25%) entre 4-5. El tutor docente valora en 2-3, 1 (6,25%) sujeto, 2 (25,5%) sujeto en 3 y 2 (25,5%) sujetos en 4.

En el grupo de 1º bachillerato, posteriormente a las sesión de *coaching* educativo en grupo, 1 (6,25%) sujeto se valora en 4 y 1(6,25%) sujeto en 2.

En las sesiones individuales encontramos estos mismos sujetos que se valoran 1 (6,25%) entre 2-3 y 1 (6,25%) entre 3-4.

El *coach* docente valora entre 2-3, 1 (6,25%) sujeto y en 3 a 1 (6,25%) sujeto. El tutor docente una vez transcurrido un mes desde las sesiones, valora en 3 a 1 (6,25%) sujeto y en 4 a 1 (6,25%) sujeto.

Para darle validez a la interpretación de los datos se ha empleado una triangulación basada en los preceptos de Guba y Lincoln (1987),

ITEMS	1	2	3	4	5
GRUPO	0%	12,50%	6,25%	62,50%	18,75%
INDIVIDUAL 1	12,50%	12,50%	37,50%	37,50%	0%
INDIVIDUAL 2	0%	12,50%	25%	37,50%	25%
COACH 1	0%	18,75%	37,50%	43,75%	0%
COACH 2	0%	6,25%	43,75%	31,25%	18,75%
TUTOR	6,25%	0%	25%	43,75%	25%

Tabla 35. Comparación de los porcentajes de referencia de la muestra: sesiones de grupo, individuales y las valoraciones del *coach* docente y del tutor docente una vez transcurrido un mes desde las sesiones.

5.6 DISCUSIÓN

Los resultados del presente estudio, nos permiten afirmar que las ideas preconcebidas previamente al estudio realizado acerca de la influencia del *coaching* en la mejora de la capacidad de atención, se confirman. Nuestro punto de vista sobre la eficacia del *coaching* educativo, para incrementar el nivel de atención en los centros educativos, a través del propio conocimiento y educación emocional del alumnado, gracias en parte, al establecimiento de sesiones de *coaching*, es compartida por autores como Posner y Rothbart (2007), que señalan que a través de la novedad y el asombro, se puede captar de forma más directa la atención del alumnado. Esta curiosidad, habilita las emociones que se desprenden y permiten estar más atentos facilitando así el aprendizaje. Rilling, Gutman, Zeh, Pagnoni, Berns, & Kilts (2002), concluye los estudios realizados con adultos, que la cooperación activa el sistema de gratificación de la dopamina, produciendo así un incremento del altruismo. Este proceso pospone la gratificación. Jung-Beeman, Bowden, Haberman, Frymiare, Arambel-Liu, Greenblatt y Reber (2004), afirman que las ideas ingeniosas que tienen un origen en la asociación de ideas y que en ocasiones generan bloqueos, suelen aparecer tras un estado de relajación mental. Lorena, Schreiber, y Wasserstein (2010), estudiaron las regiones disfuncionales del cerebro de un disléxico y concluyeron que estas, mejoran a causa del entrenamiento adecuado a cada sujeto, ya que la implicación más importante desde el mundo educativo, es la plasticidad cerebral y se puede llegar a esperar lo mejor del alumnado. Temple, Deutsch, Poldrack, Miller, Tallal, Merzenich & Gabrieli (2003), realizaron estudios sobre deficiencias de las neuronas en jóvenes disléxicos mejorada por “remediación conductual”, mostrando mejoras significativas en el procesamiento del lenguaje y la capacidad de lectura. Estos cambios en la función cerebral podrían ser tanto normalizadores como compensatorios. Estos estudios, se han enfocado más sobre el docente y no tanto sobre el alumnado. El *coaching* educativo atiende estos preceptos durante las sesiones, por una parte genera sosiego mental, pues baja el tono emocional, debido a la capacidad de estructuración de los acontecimientos que el *coachee* realiza, y por otra parte, produce alternativas que hasta el momento no habían sido exploradas. Estos acontecimientos originan sin duda asombro y curiosidad. Por ese motivo, es importante que el docente pueda adoptar determinadas conductas procedentes del

coaching para mejorar el clima en el aula. Carretero (1993), manifestaba que el conocimiento no era una copia de la realidad, sino que se trataba de una construcción del ser humano.

Si utilizamos los datos extraídos de la investigación de una forma rigurosa, podremos observar que en alguna medida, las sesiones de *coaching* educativo no han dejado indiferentes al alumnado y les ha proporcionado herramientas para el propio conocimiento. Han promovido los aprendizajes de las competencias personales que mejoren la capacidad de atención. Esta capacidad genera más satisfacción durante los aprendizajes y consigue un cierto estado de fluidez mental. Al parecer la atención y concentración de forma regular, tan sólo puede conservarse durante períodos de tiempo reducidos, que no superen los 15 minutos. Jensen, (2004) sostiene que para el aprendizaje de nuevos conceptos o destrezas es necesario un tiempo para poder absorberlos y los docentes deberían estructurar los contenidos en bloques que no superen los 20 minutos.

Se podría decir, que el *coaching* educativo podría preparar de forma más eficaz y preventiva al alumnado en este tránsito evolutivo; en todo lo referente a la gestión emocional y la relación con la capacidad de atención. Las experiencias obtenidas por el alumnado durante y después de las sesiones de *coaching* educativo, arrojan datos que indican una mejora de las competencias de gestión y regulación de diferentes factores que intervienen en la capacidad de atención, lo cual indica la importancia de este trabajo individualizado, donde el alumnado podía expresar y ser copartícipe de sus decisiones y opiniones, haciendo que estos se involucraran más en los asuntos relacionados con los aprendizajes. Al dotar al alumnado, de diferentes puntos de vista sobre las realidades que a menudo les generan aversión, se les está proporcionando la oportunidad de mejorar su relación con el entorno educativo, cosa que repercutirá en sus capacidades personales.

Gutiérrez y Prieto, (1996), opinan que el *coaching* educativo es una forma innovadora de mediación pedagógica, que implica nuevos procesos para acceder al conocimiento y desarrollo de competencias personales a través de la comunicación, con un estilo docente no directivo y enfocada a la responsabilización y empoderamiento de los alumnos respecto de su propio proceso formativo. Así pues, el estudio realizado, se ha basado en una interacción dinámica de preguntas y

respuestas, de forma que el *coach* docente, en ningún momento ha pretendido reconducir las respuestas del alumnado. Por el contrario, se ha requerido que sus respuestas estén alineadas con aquello en lo que se puede comprometer. Creemos que a diferencia de las tutorías, que basan su trabajo enfocado a los resultados, el *coaching* educativo propone involucrar al alumno en sus procesos de aprendizaje, generándole más motivación por el esfuerzo.

En la sociedad actual predominan los acontecimientos de cambios, que generan grandes dificultades de adaptación a las novedades que aparecen de forma continua. En este contexto, Lipovetsky y Serroy, (2010) señala que el fenómeno causante del estilo de vida ansiótica es, precisamente este nuevo paradigma social, que Sennett, (2006) acaba señalando que genera incertidumbre, miedos y en definitiva, el ser humano se siente más vulnerable.

Ante este panorama, el *coaching* educativo tiende a cuestionar valores, creencias y otros aspectos de apariencia limitadora para el alumnado. Ayuda a identificar las barreras que impiden el desarrollo de las capacidades y otorga la posibilidad de descubrirlos recursos en los que puede apoyarse, para crear y aplicar soluciones personales eficaces, que le permitan alcanzar eficazmente sus objetivos.

Entendemos que el abordaje de la falta de atención en los centros educativos, se debe plantear desde una perspectiva más holística del alumnado. Realizarlo desde un solo aspecto, puede minimizar el porcentaje de éxito. Este artículo, pretende ser una aproximación de aplicabilidad del *coaching* educativo, como una metodología novedosa y plantear futuras líneas de investigación.

5.7 CONCLUSIONES

A raíz de los resultados obtenidos, se observa, que tanto el *coach* docente como el tutor del sujeto, se muestran alineados con las respuestas generadas en las sesiones de grupo y más tarde con las sesiones individuales, identificando tanto los aspectos facilitadores como las barreras para el desarrollo de esa competencia. Los facilitadores, son básicamente el espacio de reflexión respecto de los acontecimientos, para poder gestionar las emociones que distraen el pensamiento. Las barreras, se centran en los factores distorsionadores a los que están sometidos constantemente, además de las propias creencias y las limitaciones de la edad. El

alumnado expresa tener, más conciencia de las emociones que les abordan en circunstancias concretas; las emociones juegan un papel fundamental en el aprendizaje, porque el estado emocional del que aprende, determina su capacidad receptora de información y estímulos para entenderla y almacenarla. Teniendo en cuenta la trascendencia que determinadas emociones suelen invadir la mente: ira, ansiedad, tensión o tristeza, miedo etc., consideramos que las sesiones de *coaching* educativo han posibilitado una mejor gestión de las mismas, evitando así desviar la atención hacia otras ocupaciones que interfirieran en el intento de concentración. La atención y la concentración persiguen lograr un estado de flujo al “concentrarse intencionalmente” en una tarea a realizar. Como los procesos de aprendizaje son dinámicos, es decir, que se pueden desarrollar y mejorar a través del entrenamiento, creemos que es un factor fundamental que los docentes deberían fomentar, planteando estrategias que optimicen los recursos del alumnado, para adquirir más creatividad a través de la transmisión de valores, tales como: la perseverancia, la confianza en uno mismo, la adaptabilidad a los cambios, el pensamiento crítico, la resiliencia y el conocimiento. Las sesiones de *coaching* educativo han abordado aspectos personales, provocando que emanasen emociones en los sujetos, induciendo en la mayoría de los casos, a momentos de reflexión y por lo tanto, de gran capacidad de atención en sí mismos y en los pensamientos que en ese momento emergen. Aunque los resultados de este estudio no nos permiten establecer una relación causal directa, sí ofrecen la información que apoya las posturas que replican, que el avance de los procesos que requieren atención en etapas tempranas, es importante para el continuo desarrollo de las capacidades de ordenación de la conducta y de las emociones. Diversas investigaciones avalan el hecho de un desarrollo temprano de la capacidad de atención para una mejor regulación emocional. Este estudio ha promovido la construcción y evolución de los temas tratados durante las sesiones, con un espíritu de validez, pues en ningún momento se ha inferido en las reflexiones y opiniones de los sujetos. Desde la metodología *coaching* se ha catapultado a los sujetos hacia cotas altas de concentración durante las sesiones. Estas experiencias se pretende sirvan de aprendizaje para poder ponerlo en práctica en otros contextos educativos. Esta investigación puede servir para mejorar y beneficiar a otros grupos clase con problemáticas similares. Para concluir, señalamos que el aspecto más destacado de este estudio, bajo nuestro punto de vista, es el incremento de la capacidad de

atención y concentración que experimenta el alumnado después de las sesiones de *coaching* educativo, avalado por los resultados. Aunque los sujetos cuando han establecido su valoración a través de las puntuaciones, no tenían referencias para compararse, lo cual podría haber actuado como un factor influyente a la hora de indicar la puntuación con más "exactitud". Es decir, que el alumnado podría manifestar gestionar mejor las emociones que les invaden, controlando mejor las interferencias que les afectan directamente a la capacidad de atención.

5.8 REFERENCIAS

- Abarca, M., Marzo, L. y Sala, L. (2002). *La educación emocional en la práctica educativa de primaria*. Bordon, 54, 505-518.
- Barkley, R. A. (1997). *Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: constructing a unifying theory of ADHD*. Psychological Bulletin, 121, 65-9.
- Bisquerra, R. (2002). *La génesis de la inteligencia emocional*. En M. Álvarez y R. Bisquerra, Manual de orientación y tutoría, (pp. 144/57-144/67). Barcelona: Praxis.
- Cameron, R. (2009). *The use of mixed methods in VET research. [El uso de métodos mixtos en la investigación en educación vocacional]*. Recuperado de <http://www.avetra.org.au/papers-2009/papers/12.00.pdf>
- Carretero, M. (1993): *Constructivismo y educación*. Zaragoza: Luis Vives.
- Christakis, D. A. (2011). *The effects of fast-paced cartoons*. Pediatrics, vol. 128, pp. 772-774.
- Csikszentmihalyi, M. (2012). *Fluir: una psicología de la felicidad*. (2ª Ed.). Barcelona. Kairós.
- Denzin, N. K. (1970). *Sociological Methods: a Source Book*. Aldine Publishing Company. Chicago.
- Douglas, V. I. (1989). *Can skinneriana theory explain attention déficit disorder? Areplay to Barkley*. En L.M. Bloomingdale y J. Swanson (Eds), *Attention*

déficit disorder. Current concepts and emerging trends in attentional and behavioral disorders of childhood (pp.235-254). Oxford: Pergamon Press

D'Ors, P. (2012). *Biografía del silencio. Breve ensayo sobre meditación*. Siruela: Biblioteca de Ensayo 54 (serie menor) ind. 5 07/09/12 13:12

Elias, M., Tobias, S. E., y Friedlander, B. S. (1997). *Promoting social and emotional learning. Guidelines for Educators*. Alexandria, Virginia: ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development).

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002): Relation of perceive demotional intelligence and health-related quality of life in middle-agedwomen. *Psychological Reports*, 91, 47-59.

Folgueiras, P. (2007). La evaluación participativa de un programa de formación para una participación intercultural. *Revista de Investigación Educativa* 25 (2).491-511

Friedberg, E. (1997). *Local Orders: Dynamics of Organized Action. Monographs in organizational behavior and industrial relations*. Jai Press

Graczyk, P. A., Weissberg, R. P., Payton, J. W., Elias, M. J., Greenberg, M. T., y Zins, J. E. (2000). *Criteriafor Evaluating the Quality of School-Based Social and Emotional Learning Programs*. En R. Bar-On y J. D. A. Parker. *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp.391-410). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence. Whyit can matter more IQ*. Nueva York: Bantam Books. (Versión castellana: *Inteligencia emocional*, Barcelona: Kairós, 1996).

Goleman, D. (1997). *Emotional intelligence*. Bantam books.

Goleman, D., Boyatzis, R. y McKee, A. (2002). *El líder resonante crea más*.

Guba, E.G. y Lincoln, Y.S. (1987). *Naturalistic inquiry*. In M. Dunkin (Ed). *The*

International encyclopedia of teaching and teacher education (pp. 147-151). Oxford, UK. Pergamon Press.

Gutiérrez-Moyano, Z. M. M. y Becoña, E. (1989). *Tratamiento de la hiperactividad*. Revista española de terapia del comportamiento. 7, 3-17. Barcelona: Plaza y Janés.

Gutiérrez, F. y Prieto, D. (1992). *La mediación pedagógica* (6ªed., 1996). Buenos Aires: Ed. Circus.

Huxley, A. (2007). *Un mundo feliz: retorno a un mundo feliz*. (18ª Ed.). Ed. Porrúa. Mexico.

Jensen, E. (2004). *Cerebro y aprendizaje: competencias e implicaciones educativas*. Narcea.

Jung-Beeman, M., Bowden, E., Haberman, J., Frymiare, J., Arambel-Liu, S., Greenblatt, R. y Reber, P. (2004): "Neural activity when people solve verbal problems with insight". Plos Biology, 2.

Kirsh, S. J. y Mounts, J. R. (2007). *Violent video game play impacts facial emotion recognition*. Aggress. Behav., vol. 33, pp. 353-358.

Le Boterf, G., Vincent, F. (1995) y Barzucchetti, S. (1993): *Como gestionar la calidad de la formación*. Barcelona. Gestión 2000.

L'Ecuyer, C. (2015). *Educación en la realidad*. Editorial Plataforma.

Lipovetsky, G. y Serroy, J. (2008). *La cultura mundo. Respuesta a una sociedad desorientada* (1ª ed. 2010). Barcelona: Anagrama.

Lorena, E., Schreiber, E. y Wasserstein, J. (2010). *Trastornos del aprendizaje de adultos: temas contemporáneos*. Psicología Prensa.

Mertens, D. (2007). *Transformative Paradigm Mixed Methods and Social Justice [Paradigma transformativo métodos mixtos y justicia social]*. Journal of Mixed Methods Research, 1(3), 212- 225. Doi: 10.1177/1558689807302811

- Pennington, B. F. y Ozonoff, S. (1996). *Executive functions and developmental psychology*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37 51-87.
- Perry, N.B., Swingler, M. M., Calkins, S. D. & Bell, M. A. (2015). *Neurophysiologic correlates of attention behavior in early infancy: Implications for emotion regulation during early childhood*. *J Exp Child Psychol*.
- Posner, M. y Rothbart, M. (2007). *Educating the human brain*. American Psychological Association.
- Quay, H. C. (1997). *Inhibition and attention deficit disorder*. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 25, 7-13
- Rilling, J. K., Gutman, D. A., Zeh, T. R., Pagnoni, G., Berns, G. S & Kilts, C. D. (2002): *A neural basis for social cooperation*. *Neuron*, 35.
- Ruiz, J. I. (2003). *Técnicas de triangulación y control de calidad en la investigación Socioeducativa*. Bilbao: Mensajero.
- Saarni, C. (1997a). *Emotional competence and self regulation in childhood*. En P. Salovey y D. J. Sluyter, (1997), *Emotional development and emotional intelligence (pp. 35-66)*. Nueva York: Basic Books.
- Saarni, C. (2000b). *Emotional Competence. A Developmental Perspective*. En R. Baron y J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace (pp. 68-91)*. San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Salgado, P. (2002). *Bases Neuroanatómicas y Neurofuncionales de la Atención en la Esquizofrenia*. Tesis de Magister. Universidad de Barcelona. Departamento de Psiquiatría y Psicobiología. Barcelona, España.
- Salovey, P., y Sluyter, D. J. (Eds.). (1997). *Emotional development and emotional intelligence*. Educational implications. Nueva York: Basic Books.
- Sennett, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama (3ª ed. 2008).
- Sérieyx, H. (1994). *El Big Bang de las organizaciones; cuando la empresa entra en mutación*. Bs.As., Ed. Granica.

- Schachar, R. J. Tannock, R., Marriott, M., y Logan, G. (1995). *Deficient inhibitory control in attention deficit hyperactivity disorder*.
Journal of Abnormal Child Psychology, 23, 411-138.
- Sandín, M. P. (2003), M. P. (2003) Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones. Madrid: Mc. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Simon, H. (1947/2011). *Administrative Behavior: A Study of Decision-Making Processes in Administrative Organizations*. Editorial Errepar.
- Tannock, R. M. (1998). *Attention déficit hyperactivity disorder: Advances in cognitive, neurobiological and genetic research*. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 39, 65-91.
- Taylor, S. J. i Bodgan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Madrid: Dykinson. 2ª reimpresió, pp. 100-132.
- Temple, E., Deutsch, G., Poldrack, R., Miller, S., Tallal, P., Merzenich, M. & Gabrieli, J. (2003): *“Neural deficits in children with dyslexia ameliorated by behavioralre mediation: Evidence from functional MRI”*, PNAS 100.
- Tokuhama-Espinosa, T. (2010). *Mente, Cerebro y Educación Ciencia: El nuevo aprendizaje basado en el cerebro*. Nueva York, Nueva York: WW Norton.
- Valle, J. (2007). *Como dar clase a los que no quieren*. Santillana.

CAPÍTULO 6

PERCEPCIONES SOBRE LA CAPACIDAD DE GESTIONAR CONFLICTOS Y ATENCIÓN: DIECISÉIS MESES DESPUÉS DE LAS SESIONES DE COACHING EDUCATIVO

6.1 RESUMEN DEL ESTUDIO

6.1.1 BREVE DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA

Este estudio pretende revelar la percepción que el alumnado tiene sobre la utilidad del *coaching* educativo, interpretándolo como un aprendizaje fortalecedor o no, de sus competencias personales.

En un contexto de *coaching* educativo, se ha realizado en un centro educativo público de educación secundaria obligatoria, un estudio con alumnado adolescente, para valorar las percepciones personales que manifestaban tener sobre sus competencias personales, transcurrido un año y cuatro meses desde la realización de sesiones de *coaching* educativo. Para ello, se ha diseñado una escala de valoración tipo *Likert*. Se ha puesto el foco de atención en el propio alumnado. Todos los datos, se obtuvieron en el entorno y contexto, en el cual está dirigido este estudio, es decir, el centro educativo. Para este fin, se implementó un programa de *coaching* educativo dentro de las tutorías, con el propósito de abordar los problemas que conlleva la falta de competencias personales en los entornos educativos. La intención, fue la de generar más motivación por la actividad y establecer puntos de reflexión, como principio de partida a la mejora en estas competencias. Se les administraron sesiones de *coaching* educativo individuales y en grupo, dieciséis meses antes, con la determinación que pudieran adquirir mayor sensibilidad para responder unas rúbricas que pretendían reflejar, el grado de percepción que el alumnado tenía respecto de sus competencias personales en entornos educativos.

El objetivo planteado al inicio de este estudio es conocer la evolución de las mejoras percibidas por el alumnado, sobre sus competencias personales referidas a su capacidad de gestionar los conflictos y su capacidad de atención, a través de unas rúbricas, transcurridos dieciséis meses después de recibir un programa de *coaching* educativo

La secuencia de acontecimientos de este estudio persigue incrementar el grado de acercamiento y confianza en el alumnado hacia el docente y reflejar los conocimientos sobre sí mismos que expresan tener, respecto de sus competencias personales para optimizar los aprendizajes. Este estudio, pretende arrojar luz sobre la eficacia del *coaching* educativo para adolescentes y la perdurabilidad de sus

beneficios con el paso del tiempo. Valorar las mejoras percibidas por el alumnado, sobre sus competencias personales a través de unas rúbricas, transcurrido dieciséis meses después de recibir un programa de *coaching* educativo.

Se ha proyectado un diseño metodológico para valorar las variables cualitativas. Es decir, se han empleado un conjunto de medios teóricos, conceptuales y técnicos para la obtención de los datos. Para lograr el fin que persigue este estudio, se ha seguido un camino que nos ha ayudado a acceder a los sujetos de la muestra, dotando al estudio de información profundas sobre las motivaciones, emociones y pensamientos de los sujetos. En consecuencia, hemos empleado esta metodología porque facilita adentrarse en la respuesta y optimiza la comprensión del fenómeno estudiado. Goetz y LeCompte (1998), son de la opinión que la metodología cualitativa, hace referencia a una práctica que consiste en "vivir" entre el objeto de estudio. También hemos empleado una metodología cuantitativa en el tratamiento de los resultados con el objeto de crear mayor comprensión acerca del estudio. Se ha seguido una estrategia secuencial exploratoria, donde los resultados cualitativos se han utilizado para explicar resultados cuantitativos, con la finalidad de enfatizar en la exploración, explicación e interpretación de las relaciones entre la secuencia empleada de recogida de información: cualitativo y cuantitativo. Pereira (2010), señala que la utilización de los diseños de metodología mixta encaja muy bien en el campo pedagógico.

Se les pidió a los sujetos que establecieran el nivel de percepción que apreciaban tener después de dieciséis meses de recibir sesiones de *coaching* educativo, sobre sus competencias personales relacionadas con la capacidad de atención y capacidad para gestionar los conflictos. Se valoró a través de una escala de *Likert* de cinco puntos, de 1 a 5, que se les administró: (1 se apreciaban ligeras mejoras, 2 se detectaban cambios al finalizar la sesión, 3 se sentía más accesible a profundizar en el propio conocimiento y el cambio personal, 4 durante la sesión se muestra muy abierto/a a profundizar en el propio conocimiento y el cambio personal y 5 percibo una mayor seguridad en mi para abordar compromisos y cambios personales). La intención ha sido la crear una relación entre las percepciones que obtuvieron justo al término de las sesiones de *coaching* educativo que recibieron y la percepción sobre esas competencias que perciben tener transcurridos dieciséis meses. Durante las primeras sesiones de *coaching* educativo que recibieron los sujetos, la finalidad fue

que pudieran describir todo aquello que sucediera durante la sesión y establecer así, relación entre lo acontecido en las sesiones individuales por parte de los sujetos y del *coach*, y por otro lado las percepciones de mejora a través de actitudes, que el tutor percibiera después de un mes de la finalización de las sesiones. Todo ello persigue averiguar si las sesiones de *coaching* han calado respecto a la mejora de capacidades personales o se ha diluido con el tiempo. La elaboración y desarrollo de las rúbricas, están basados en los estudios realizados por diferentes autores que han servido de referencia, (véase, por ejemplo, Goleman, 1997; Abarca, Marzo y Sala, 2002; Extremera y Fernández-Berrocal, 2002). Para ello se realizaron dieciséis meses antes, cuatro sesiones de *coaching* en grupo, con el fin de despertar la conciencia sobre las competencias individuales y la percepción del conocimiento propio sobre las mismas; a continuación se les pasaron unas rúbricas para que se valoraran. Paralelamente se pasaron rúbricas al tutor docente y al *coach* docente, sobre la percepción que estos tenían sobre el alumnado del grupo clase que, de forma voluntaria, quisieron realizar las tres sesiones individuales, cruzando así, los resultados de estos sujetos cuando finalizaron la sesión de grupo y las individuales, con las del tutor y *coach* docente respectivamente y estableciendo así una correlación de resultados. Las sesiones de *coaching* grupal, se han efectuado en el aula ordinaria del grupo y en la hora destinada a la tutoría. Se han administrado dos videos.

El primer video sustentaba los mensajes en imágenes acompañadas de música; no había diálogos. A través de imágenes de jóvenes, donde se encontraban pequeños carteles donde se podían leer palabras que hacían alusión a trastornos de personalidad o de conducta, acerca de diferentes "etiquetas" que son cada vez más habituales poner, en función de determinados comportamientos: TDH, TDHA, bipolar, etc.; al finalizar el vídeo, estos mismos jóvenes cambiaban la expresión de sus caras al extraer la etiqueta de su pecho y descubrir el nombre que había oculto. Este era totalmente opuesto a la etiqueta que en principio se le había otorgado. Eran mensajes muy claros, sobre cómo pueden influir las "etiquetas" que nos ponen sobre nuestro comportamiento y motivación.

El segundo describía los pasos de un proceso de *coaching*, además de una presentación, relacionada con la identificación de las emociones. En este vídeo, aparecía una mano dibujando y una voz en "off", que iba detallando todo lo que

acontece sobre un proceso de *coaching*. Presentaba unas imágenes que iban apareciendo a medida que la voz explicaba de una forma dinámicas. Finalizaba con unas explicaciones acompañadas de imágenes, sobre las emociones y como repercuten en nuestra vida cotidiana y en la toma de decisiones.

A continuación se realizaron dos dinámicas, por parejas, para que el alumnado experimentara emociones y sensaciones, que los derivaran a reflexionar sobre aspectos del propio conocimiento personal. Estos ejercicios consistían en poner a un sujeto frente a otro, para que uno explicara algún tipo de acontecimiento de forma libre y el otro procurara mirar y escuchar de forma activa. El otro ejercicio era similar, pero con la salvedad que el sujeto que escuchaba, debía escenificar mediante posturas, miradas, etc., que no les importaba nada lo que estaban explicando. Seguidamente las reflexiones, versaban en la dificultad para mantener una atención sobre el relato y la otra, era que se sintieron mal cuando detectaban que al otro mostraba de forma explícita, que no les importaba y no escuchaba el relato. Al finalizar la sesión, se les pasaban rúbricas, previa explicación del protocolo a seguir y se les pedía que indicaran su nombre; total unos 55 minutos de duración. Las sesiones de *coaching* individual, se realizaron en un despacho destinado a las tutorías individualizadas, con el fin de desvincularlo de cualquier asignatura y poder generar así, un clima de confianza. Se realizaron un total de tres sesiones. La primera era la informativa, donde se centraba el tema a tratar y aclaración de dudas sobre el procedimiento. La segunda y tercera, se abordaba en profundidad el tema, que el alumnado había solicitado tratar en la primera sesión. Al finalizar las dos últimas, se le pasaba la rúbrica sobre sus sensaciones y percepciones personales que debían cumplimentar. Para realizar esta tarea, se les dejaba solos.

Los resultados obtenidos tras analizar las rúbricas, indican que la mayoría del alumnado, que se sometió a las sesiones de *coaching* educativo, durante el tiempo transcurrido desde la última sesión, expresan haber experimentado mejoras significativas a cerca de sus competencias personales, relacionadas con la capacidad de atención y gestión de los conflictos.

A este estudio, no ha podido acceder todo el alumnado que lo solicitó, pues solo una persona ha podido realizar las acciones de *coach*, puesto que muchos docentes no

cuentan con esa formación específica.

Es decir, la muestra no ha podido ser más grande. Se trata pues, de un estudio limitado por el tamaño de la muestra. Pensamos que podría aportar más claridad a los resultados, un estudio más profundo de las causas que generan estas actitudes, más allá de los condicionantes de la etapa adolescente.

6.1.2 ORIGINALIDAD/VALOR

Evaluar las competencias de tipo personal del alumnado, a través del *coaching* educativo. Este estudio, quiere conocer si el alumnado, será capaz de tener consciencia de las competencias personales a cerca de la capacidad de atención y gestión de conflictos, que tiene, una vez transcurridos dieciséis meses desde la última sesión de *coaching* educativo recibida.

Si a través del *coaching* educativo, el alumnado puede mejorar sus competencias personales. Se realizaron acciones concretas de *coaching*, fuera del horario convencional de clases y de las asignaturas, para evitar el sesgo. Este estudio persigue averiguar, si a través de la toma de consciencia de las potencialidades y de las limitaciones, o sea, el margen de progreso del propio alumnado, mejora la percepción que tienen sobre sus competencias personales, transcurridos dieciséis meses después de recibir sesiones de *coaching* educativo.

6.1.3 PALABRAS CLAVE

Coaching educativo, *coach*, educar, emociones, conciencia emocional, competencias y propio conocimiento.

6.2 INTRODUCCIÓN

Transcurrido dieciséis meses des de la realización de un estudio inicial, sobre el *coaching* educativo, efectuado en un centro público de enseñanza secundaria de la ciudad de Mataró, muy cerca de Barcelona, se ha realizado un seguimiento de los sujetos que se presentaron como muestra al estudio inicial y que se les suministraron sesiones de *coaching* educativo, tanto en grupo como individuales. Este estudio ha consistido en administrar unas rúbricas, pasados dieciséis meses desde la última sesión de *coaching* educativo que recibieron. Fueron respondidas

por los sujetos y pretendían reflejar el nivel de satisfacción personal respecto de su evolución competencial, pasado el tiempo desde la realización de las sesiones de *coaching* educativo. El establecimiento del nivel de percepción que les había suscitado las sesiones, se valoró a través de una escala de *Likert* de cinco puntos.

La intención era poder describir todo aquello que había sucedido durante los periodos de valoración y establecer una relación entre las sesiones de *coaching* educativo y la impresión que generaron en los sujetos. Si ese impacto ha sido duradero o por el contrario se fue diluyendo con el tiempo. El centro educativo donde se realizó el estudio, se encuentra situado en una ciudad, cuya población aproximada es de 120.000 habitantes. Está ubicado en un barrio con una población aproximada de 40.000 habitantes, donde un porcentaje muy elevado de ellos son inmigrantes, mayoritariamente del norte y centro de África, o descendientes de segunda generación. Este dato es relevante, porque la ratio del alumnado de estas características que posee este centro, es muy elevada, lo cual hace que este instituto, implemente ayudas transversales a través del servicio de psicopedagogía y orientación, para generar una mejor adaptación e inclusión del alumnado al entorno educativo, así como un refuerzo a sus aprendizajes, para generar dinámicas encaminadas, entre otras, a la disminución de los factores distractores y al incremento de las competencias personales con la finalidad de optimizar sus aprendizajes.

6.3 ESTADO DE LA CUESTIÓN

La relación que existe entre la instauración de objetivos y desarrollo de competencias personales, se ha fundamentado sobre todo en el ámbito empresarial. Transfiriendo estas competencias al ámbito de la educación, se puede conseguir que el alumnado perciba y trabaje sus potencialidades para orientar y abordar el resto de actividades de aprendizaje con una actitud más positiva.

“El *coaching* es un tipo de asesoramiento que tiene como objetivo promover el establecimiento y la aclaración de metas, el desarrollo de competencias personales y profesionales hasta el nivel óptimo, ayudar a superar bloqueos mentales y emocionales y ayudar a llegar a ser lo mejor que uno puede ser” (Bisquerra, 2008, pp. 163-17).

El paradigma educativo actual, genera igualmente desarraigo entre el alumnado y los docentes. Los docentes, necesitan también un espacio de confianza donde desarrollar sus proyectos y puedan de esa forma, transferir esa confianza al alumnado. Este, no es pues el único afectado por el desarraigo hacia el sistema o modo de educar. Los docentes forman otro eslabón de la cadena que se siente, en su gran mayoría, afectado por el sistema educativo actual. Lo cierto es que algunos docentes, no tienen la formación específica adecuada para poder gestionar la multitud de situaciones que se derivan de la convivencia entre el alumnado. A esto, se le añade que existe una población de docentes envejecida, lo cual puede suponer, una barrera para la implementación a corto plazo, determinados sistemas o paradigmas educativos más innovadores y de orientación más holística.

Pozo y Monereo, (2001) señalan que la escuela basa su enseñanza en contenidos del siglo XIX, impartidos por profesores del siglo XX, al alumnado del siglo XXI.

Estas disposiciones están generando un problema motivacional vinculado a los contenidos y a su enseñanza. Posiblemente, existen diferentes variables, que constituyen un conjunto de factores que afectan al sistema educativo y que generan en sí mismos, un desapego por una gran parte de la comunidad educativa. Una de estas variables, es el incremento significativo de los conflictos en los contextos educativos.

El proceso de educación se rompe cuando no tenemos confianza en las posibilidades del acto educativo (Meirieu, 2001). Con este estudio, hemos procurado establecer unas herramientas facilitadoras, procedentes del *coaching* educativo, para que el alumnado se sienta más responsable al participar en las decisiones que le afectan. Además de poder generar normas de convivencia propias derivadas de las ya existentes a nivel de centro. Como señala Pérez, (1996) esto supone una implicación del alumnado en la toma de decisiones.

En la mayoría de las publicaciones donde aparece la palabra *coaching*, la relacionan con el mundo empresarial, grandes corporaciones o el ámbito deportivo. Pero, lo cierto es que cada vez más, se está utilizando en el mundo de la educación, con una gran proyección innovadora en la formación de los docentes, (Marcelo, 2009).

Entendiendo por educar, la capacidad de extraer lo mejor de cada uno o encontrar la

optimización, de lo que uno es capaz de hacer; Robinson, & Aronica, (2009), son de la opinión que aunque las aptitudes que valoran más los sistemas educativos sean ciertos tipos de análisis y razonamientos críticos, en especial las palabras y los números, la inteligencia humana las supera en importancia. “No hay relación con un objeto empírico o mental que no dispare un sentimiento” (Castilla del Pino, 2000, 99, 101).

Bayley, (1995) dirige una crítica en esta dirección hacia el sistema educativo, señalando que la finalidad de este, no debe ser, la acumulación de conocimiento, sino que debería ser un facilitador de las posibilidades para que el mismo alumnado pueda descubrir, crear o transformar aquello que ya conocen. Las investigaciones realizadas por, Teemant, Guiño, & Tyra, (2011), determinan que el *coaching* para docentes, mejora significativamente los resultados pedagógicos, optimizan las organizaciones y promueven logros en el alumnado.

A rasgos generales, el alumnado adolescente posee un déficit en su formación emocional: falta de empatía, dificultades en sus relaciones sociales, actitudes egocéntricas y falta de vocabulario para expresar sus sentimientos. Güell & Muñoz, (2003) son de la opinión que estas carencias repercuten en las relaciones con sus compañeros o sus profesores. Además suelen convertirse habitualmente, en un verdadero obstáculo para su vida académica y profesional.

Derivar o delegar de forma masiva los aspectos vinculados con las relaciones sociales, afectivas y emocionales, a profesionales como los psicólogos, pedagogos o psicopedagogos en el ámbito escolar, no está alineado con una educación más holística. Estas actuaciones provocan que el sistema educativo, exima de toda responsabilidad al docente que está en el aula y se limite, en la mayoría de los casos, a desplegar todo el potencial tecnológico y de conocimiento, para el desarrollo de la materia (Borrego, 1992). Sin embargo, en las competencias básicas que se pretende tengan nuestro alumnado al término de la escolarización obligatoria, están incluidas las competencias social, emocional y de relación con el entorno (López & Salas, 2000).

En este contexto con paradigmas educativos muy marcados, podemos realizar la reflexión acerca del concepto de utilidad que se emplea en el mundo educativo.

Posiblemente no sea adecuado utilizar este término para determinar lo que es correcto o incorrecto, a la hora de solventar las posibles deficiencias que sufre nuestro alumnado y que, en ocasiones, llevan irremediablemente, a la falta de motivación de los mismos. Pérez, (1998) se postula sobre la idea, que el excesivo uso de tecnicismos, termine deteriorando las relaciones humanas y un cierto sentido a los aprendizajes, aspectos que verdaderamente pueden interesar a nuestro alumnado. Este autor, se inclina por un aprendizaje “racional” de las tecnologías, porque si no, advierte que nos podemos encontrar con el efecto contrario, es decir, que genere cada vez más alejamiento y desinterés por todo el sistema educativo y su contenido. El resultado final puede ser un distanciamiento del interés por el aprendizaje. Diferentes autores (véase, por ejemplo, Hidi y Renninger, 2006; Hidi, Renningery Krapp, 2004), relacionan el interés a la interacción entre un individuo y su entorno. Hidi, (2006) señala que el interés es un apariencia implícita en la motivación. Existen autores que cuestionan la idea, que los problemas que se derivan del uso de las tecnologías, dependen exclusivamente de un mayor conocimiento científico y tecnológico (véase, por ejemplo, Aikenhead, 1987; Gil, Furió, Carrascosa y Martínez, 1991). “Los estudiantes de enseñanza secundaria, suelen tener bastante desconocimiento de los numerosos factores sociales que, conjuntamente con otros emocionales y psicológicos, afectan a la toma de decisiones sobre tecnología y sociedad” (Aikenhead, 1985, pp. 453-475).

Es muy probable que este distanciamiento del alumnado, lleve implícito un incremento de la falta de gestión emocional, pudiendo aparecer diferentes conflictos que ello puede acarrear. Damasio, (1996, pp. 9-10) señala que la ausencia de emociones y sentimiento son perjudiciales para el uso del conocimiento. Ramos, Hanchondo & Recondo (2012), manifiestan que gran parte de lo que el cerebro realiza cuando se produce una emoción, sucede independientemente del conocimiento consciente. Por lo tanto, creemos que una educación emocional, podía trasladar al alumnado, hacia cotas relevantes de gestión de sus competencias personales. Los motivos son básicamente, a causa de la multitud de interpretaciones de las diferentes realidades y la falta de empatía, que Weil, (1936, citado en Pétrement, 1997), expresó que se trataba de una mirada en la que el alma se vacía de contenido propio, para recibir al ser que está mirando tal cual es. “Ser empático, es percibir el marco de referencia interno del otro con exactitud y con los

componentes emocionales y de significado" (Greenberg, Rice & Elliott, 1996, p.131). Para avanzar hacia un paradigma educativo, que pueda servir como motor del aprendizaje, sería necesario superar las creencias que dificultan la vivencia y dan significado al término emoción. "De tal manera que cuando se nos señalan una serie de características positivas de las emociones y nos dicen que es posible cambiarlas, seguimos aplicando las creencias del registro cultural asimilado y esto nos impide vivir y entender la significación de las nuevas aportaciones" (Bach & Darder, 2004, p.94)

En el discurso actual sobre la educación, aparece la falta de motivación como uno de los causantes del denominado, "fracaso escolar". Se considera, como si se tratara de un elemento aislado del resto de factores que influyen, en la capacitación del alumnado para adquirir excelentes aprendizajes. La motivación determina los objetivos específicos hacia los cuales el alumnado se esfuerza (Maehr & Meyer, 1997).

Hay autores que opinan que la motivación afecta a los procesos cognitivos y más concretamente, a la atención que el alumnado procesan (véase, por ejemplo, Eccles y Wigfield, 1995; Pintrich y Schunk, 2002; Pundik, 2006). González y Tourón, (1992) son de la opinión que la percepción de control, minimiza el nivel de motivación cuando se presentan situaciones de fracaso.

Un precedente que sirve para ilustrar este modelo, es el grado de concentración que muestra tener el alumnado estimulado y animado, cuando elabora un esfuerzo para comprender las tareas y el material ofrecido en el aula, considerando la oportunidad para transferirlo a sus propias vidas. Distinguen el valor a un aprendizaje. Aparentemente, la motivación puede condicionar al alumnado, sobre la manera de tratar la información recibida.

Blumenfeld y Krajcik, (2006); Hidi y Renninger, (2006); Pintrich y Schunk, (2006); Voss & Schauble, (1992), son de la opinión, que el alumnado motivado tiene tendencia a poner más atención durante las tareas, cosa que puede llegar a ser fundamental, para adquirir una espléndida memoria, durante la elaboración de las atribuciones. Gutiérrez y López (2012), manifiesta que cuando una tarea no permite aportar un punto de creatividad a una persona, el nivel de atención y concentración,

se ven seriamente disminuidos. Acaso, (2012), señala la importancia de trabajar las pedagogías invisibles en las aulas para mejorar la capacidad de atención del alumnado. Acaso (2013), añade que el alumnado no aprende lo que el docente enseña. Haciendo alusión a la necesidad de un cambio de paradigma educativo capitaneado por los docentes, con la finalidad de generar más adherencia al aprendizaje. La motivación se concibe como “el conjunto de procesos implicados en la activación, dirección, mantenimiento y persistencia de la conducta” (Beltrán, 1998, p. 43).

Benavent, Bayarri, García, Ramírez y Vivo, (2002) señalan que la preocupación, provoca un estado en el que al alumnado le hace estar menos atento y por eso, es imprescindible evitar en lo posible, las posibles interferencias. Es de la opinión, que los problemas generan mucha dispersión bioenergética, lo que causa una disminución de la capacidad de concentración. Esta falta de atención y concentración, pueden ser la mayor causa de desapego del alumnado hacia el sistema educativo.

El *coaching* educativo, es una metodología holística que persigue la mejora de las competencias personales, las cuales tendrán una transferencia positiva, sobre los procesos de aprendizaje. Por otro lado, el carácter co-constructivo de un proceso de *coaching* educativo, implica de lleno al alumnado, incluso en el diseño de sus propias decisiones. Empezar la tarea de educar las emociones exige necesariamente un cierto proceso paralelo de des-educación (Bach y Darder, 2004).

Linnenbrink y Pekrun, (2011) enfatizan sobre la imperiosa necesidad que las investigaciones contribuyan a clarificar el papel que las emociones desempeñan sobre la actividad académica del alumnado.

Goetz, Pekrun, Hall y Haag, (2006) expusieron cuatro razones por las cuales consideran la importancia de las investigaciones acerca de las emociones del alumnado.

La primera razón que argumentaban, es porque las experiencias emocionales del alumnado están íntimamente vinculadas con la percepción de su bienestar. La segunda fue, la trascendencia del impacto que tienen las emociones sobre los aprendizajes y los logros del alumnado. La tercera, por la importancia de las

emociones que el alumnado experimenta y el efecto significativo sobre la calidad de la comunicación en el aula. Esta a su vez influye en los aprendizajes, a través de las interacciones que se realizan entre el alumnado y docente y entre iguales. La cuarta, porque con un mayor conocimiento y visibilidad de las emociones en general, se podrá dotar de herramientas para las intervenciones educativas orientadas a fomentar la eclosión de emociones del alumnado para poder adecuarlas.

Así pues, el *coach* docente, reconduce las emociones que el alumnado experimenta, durante los procesos de aprendizaje, y ayuda a poner el foco de atención sobre ellas. Costa & Garmston, (1994) señalan que el coach docente, no debe ser un experto necesariamente, puesto que lo más relevante es la capacidad de motivar al alumnado para acompañarlos hacia el éxito académico. “El *coaching* educativo es una aproximación estratégica para la mejora del aprendizaje” (Saphier & West, 2010, pp. 46-50).

Consideramos que ha llegado el momento de replantear los roles de los tutores, docentes y demás actores del actual modelo educativo, por tal de generar un nuevo paradigma educativo, donde se ponga más el foco de atención en el alumnado y no tanto en la materia. El modelo *coaching*, se centra en los aspectos más positivos del alumnado, a través de desarrollar las potencialidades y el conocimiento del margen de mejora. Este nuevo paradigma no garantiza resultados, pero si garantiza mejoras en sus capacidades personales. Este hecho, acontece debido a los cambios de la forma y la interpretación, en clave positiva y no tan resultadista. Creemos pues, que se trata de una herramienta, que bien implementada en las aulas, puede proporcionar esos elementos de humanidad y de acercamiento al sentido que pueden tener las cosas, generando un mayor interés por el aprendizaje y por la superación personal, a través del entrenamiento de la voluntad y gracias al motor que supone la motivación por aprender. “El paradigma de mejora de competencias persigue aumentar el bienestar haciendo a los niños y jóvenes más efectivos en solucionar problemas y tomar decisiones de forma que puedan afrontar los retos y acontecimientos estresantes” (Graczyk, Matjasko, Weissberg, Greenberg, Elías, y Zins, 2000, pp. 3-6).

Es factible señalar, que la falta de competencias personales en el alumnado adolescente, provocan falta de interés y atención en las aulas. Esta carencia puede

estar ocasionada por multitud de factores, que afectan de forma diferente al alumnado, en función de sus características personales y aprendizajes previos en este campo. De esta matización, se desprende la conclusión que no existe una solución directa, maravillosa y fácil, sino que dependerá del alumnado que necesite mejorar en uno u otro aspecto, para que de esta forma pueda restablecer su capacidad de atención, concentración y motivación para poder optimizar así, la capacidad de aprendizaje. Delors, (1996) en su informe a la UNESCO para la educación del siglo XXI, señala que la educación debe sustentarse en dos aspectos: aprender a ser y aprender a convivir.

El pilar de una renovación del paradigma educativo, recae básicamente de la formación del profesorado y una mejora del entorno familiar del alumnado. Darder, (2001) señala como nuevo reto para lograr un modelo educativo renovado: la información y formación de las familias al respecto.

Con una mirada holística y teniendo en cuenta las características emocionales de la etapa adolescente. El *coaching* educativo, puede aparecer como una herramienta, que ayuda a vincular de forma positiva a las personas y a la realidad. Pone de manifiesto las deficiencias y potencialidades del alumnado aportándole propio conocimiento en este aspecto que le ayude a tomar consciencia de las posibles soluciones a implementar. Las acciones que se emprendan en esta dirección, serán de mayor calado, puesto que implica al mismo alumnado en las soluciones y le hace partícipe. El *coaching* educativo es un generador de propio conocimiento y motor para la acción.

6.4 DISEÑO METODOLÓGICO

En el diseño metodológico cualitativo en este estudio se ha basado en los criterios de credibilidad, transferibilidad, consistencia y neutralidad de Guba y Lincoln (1987).

6.4.1 MUESTRA

La muestra de este estudio la forman 16 alumnos que el curso anterior formaban parte del alumnado de un centro de enseñanza secundaria obligatoria de una población cercana a Mataró y que habían participado 16 meses antes en un estudio dirigido centrado en el alumnado de 4º de ESO, excepto dos alumnas de

bachillerato, que pidieron la inclusión en estos grupos, por necesidades personales, ya que habían decidido dejar de cursar bachillerato y pasar a realizar un ciclo formativo.

Dieciséis meses antes, se realizó una prueba grupal sobre una muestra de conveniencia de 90 sujetos repartidos en cuatro grupos / clase: tres grupos de 25 sujetos por grupo y uno de 15. Se había escogido este nivel, porque es donde se trabaja desde la tutoría, la orientación profesional del alumnado, ya que existen dudas en la mayoría de los casos, respecto a la toma de decisiones al respecto.

La muestra de este estudio, corresponde al 100% de la muestra del estudio anterior que realizó las sesiones de *coaching* educativo individuales. Es decir, 16 sujetos.

Sujetos que recibieron <i>coaching</i> en grupos	90 sujetos
Sujetos que recibieron <i>coaching</i> individual	16 sujetos
Edades	15 y 16 años
Sesión de <i>coaching</i> por grupo	1 sesión
Sesiones de <i>coaching</i> individual por cada sujeto	3 sesiones
Sujetos que recibieron sesiones de <i>coaching</i> educativo individuales y respondieron a las rúbricas 16 meses después	16 sujetos

Tabla 36. Relaciona: sesiones, edades y puntuaciones sobre la capacidad de atención dieciséis meses después.

Grupo	Alumnos/Aula	Sesiones individuales
4A	25	3
4B	25	4
4C	25	3
4D	13	4
BTX	2	2

Tabla 37. Relación de sujetos y grupos

6.4.2 MÉTODO

Este estudio se inicia concibiendo, suministrando y evaluando unas rúbricas (anexo 4) que se administraron a dieciséis sujetos dieciséis meses después de valorar las percepciones de este alumnado, por medio de otras rúbricas anteriores a la

realización de unas sesiones de *coaching* en grupo y posteriormente individuales. Se comparó los resultados obtenidos con aquellos que se obtuvieron 16 meses antes.

Durante el año posterior al estudio, no hubo contacto profesional con el alumnado que se seleccionó para las sesiones de *coaching* educativo, tanto las de grupo como las individuales, para evitar el posible sesgo de los resultados.

La metodología es mixta de tipo cualitativa y cuantitativa, ya que por una parte las herramientas para la obtención de datos son cualitativas pero la recolección de datos y su posterior análisis se realizan cuantitativamente. La interpretación se realiza a partir del análisis completo.

6.5 RESULTADOS:

6.5.1 PERCEPCIÓN DE LA CAPACIDAD DE ATENCIÓN DESPUÉS DE DIECISÉIS MESES

Los resultados de este estudio quedan reflejados en unas tablas que se distribuyen en dos partes. Una parte recoge los resultados obtenidos después de dieciséis meses transcurridos, desde la última sesión de *coaching* educativo que recibieron los sujetos y valora las percepciones que perduran acerca de la capacidad de atención. Se recogen los resultados obtenidos, sobre la perdurabilidad de la capacidad de resolver los conflictos. La reseña quiere reflejar el impacto que las sesiones de *coaching* educativo tuvieron en los sujetos y la trascendencia que ha supuesto en cuanto a su mejora en los aprendizajes, por medio de la triangulación de los resultados entre los participantes en este estudio: sujetos, coach docente y tutor del aula. Su elaboración se ha realizado a través de unas rúbricas tipo *Likert*, que valora un máximo de cinco puntos, de menos percepción a más.

A continuación exponemos una relación de los valores sobre las competencias que el alumnado de este estudio manifiestan tener, sobre su propia percepción de la mejora de su “capacidad de atención”, después de dieciséis meses desde que terminó la última sesión de *coaching* individual y la percepción de esa capacidad durante las sesiones previas a este estudio, vinculada a la “capacidad de atención” durante las clases, que el tutor docente observa sobre el sujeto, una vez transcurrido un mes de las sesiones individuales; además de la percepción del *coach* docente, sobre la mejora que este aprecia en la “capacidad de concentración” que manifestó

tener durante la sesión de *coaching* educativo individual y todo ello relacionado, con la mejora de las competencias de toma de conciencia emocional que el alumnado manifiesta tener durante la sesión de grupo (véase tabla nº 35)

Sujeto	Grupo	Ítems Grupo	Ítems Individual día 1	Ítems Individual día 2	Tutor docente (1 MES)	Coach docente	16 meses después
1	4ª	4	4	4	5	4-5	4
2	4ª	4	1	2	5	4-4	2
3	4ª	4	4	4	3	4-4	4
4	4ª	5	4	5	4	4-5	5
5	4ª	5	3	5	5	3-4	4
6	4 B	2	3	2	4	4-2	3
7	4 B	4	2	3	3	2-3	4
8	4 B	4	3	5	3	3-5	4
9	4C	4	3	4	1	3-3	3
10	4D	4	4	5	4	4-4	4
11	4D	4	4	4	4	4-4	5
12	4D	3	1	3	4	2-3	4
13	4D	4	4	3	3	3-3	4
14	4D	5	3	4	4	3-3	4
15	Bach	4	3	4	4	3-3	5
16	Bach	2	2	3	3	2-3	4

Tabla 38. Valoraciones sesiones *coaching* educativo, dieciséis meses después.

Las puntuaciones que han expresado los sujetos sobre un total de 15 son altas. La gran mayoría han experimentado un incremento o se han quedado igual que la última sesión realizada de *coaching* educativo. Concretamente tres sujetos han experimentado una ligera bajada en la puntuación, el resto ha mejorado. Las puntuaciones globales nos indican que la nota más baja esta en 7, concretamente cuatro sujetos, uno en 9, tres sujetos se valoran con 11 puntos, cinco con 12, dos con 13 y uno con 14, sobre un máximo de 15 puntos. En la columna dieciséis meses después, se observa que hay un sujeto que se valora en 2, dos en 3, nueve en 4 y tres en 5, sobre un máximo de 5 puntos de valoración. Contemplamos que las coincidencias de los sujetos, entre las percepciones que se registraron sobre esta competencia en las sesiones de grupo, con respecto a los mismos dieciséis meses después son las siguientes: sujetos nº 1, 3, 4, 7, 8, 10 y 13. Es decir un total de 7

sujetos expresan a través de las rúbricas, tener la misma valoración que tuvieron cuando realizaron la sesión de *coaching* educativo en grupo. Con respecto a las coincidencias con la primera sesión realizada, son los sujetos nº 1, 3, 6, 9, 10 y 13. Es decir, un total de 6 sujetos coinciden en las mismas puntuaciones. Respecto a la segunda sesión coinciden los sujetos nº 1, 2, 3, 4 y 14; un total de 5 sujetos. Vemos como los sujetos nº 1 y 3, tan solo coinciden en las tres sesiones en las que participaron como muestra, tanto en la de grupo como en las dos individuales. El sujeto nº 10 y 13, también coinciden en su valoración con respecto a la primera sesión realizada.

Respecto a las puntuaciones efectuadas por el coach docente en la primera sesión con respecto a la valoración que realizan los sujetos dieciséis meses después, las coincidencias son las siguientes: 1, 3, 9 y 10. Cuatro sujetos coinciden transcurridos dieciséis meses con la valoración que hizo el coach docente sobre su capacidad de atención. Respecto a la coincidencia con la segunda sesión de *coaching* educativo, han coincidido los sujetos nº 3, 4, 5, 9 y 10; un total de cinco sujetos.

Las coincidencias con las puntuaciones que realizó el tutor son tres: sujetos nº 10, 12 y 14.

Examinando la tabla, vemos como el sujeto nº 10 coincide con las valoraciones que se realizan en todas las sesiones, excepto la segunda de *coaching* individual.

A continuación mostramos desde otro punto de vista los resultados con una herramienta de análisis en forma de porcentajes, los cuales nos indican el nivel de logro de los objetivos esperados y el grado de acercamiento a los resultados deseados. Es decir, si parte de la muestra ha cumplido con los preceptos previamente establecidos.

Sobre las competencias relacionadas con las toma de conciencia emocional y la gestión de ellas para la mejora de la capacidad de atención, expresada posteriormente después de la sesión de *coaching* educativo en grupo, encontramos que el grupo 4º ESO A, tiene un total de 3 sujetos que se valoran en 4 (18,75%) y 2 (12,5%) en 5; en las sesiones individuales encontramos estos mismos sujetos que se valoran entre 4 -5 son 3 sujetos (18,75%) y 1 (6,25%) que pasa del 3 en la primera sesión de *coaching* individual al 5 en la segunda. El *coach* docente valora

entre 4-5 las sesiones realizadas a 4 sujetos (25%) y tan solo 1 (6,25%) con 3-4. El *coach* docente valora 3 individuos con la máxima nota, es decir, 5 (18,75%) y 1 en 4 (6,25%) y 1 en 3 (6,25%).

En el grupo 4º ESO B, 2 sujetos se valoran con 4 (25%) y 1 con 2 (12,5%), posteriormente a la sesión de *coaching* educativo en grupo y 2 (25,5%) de estos sujetos se valoran entre 2-3 en las individuales y 1 (6,25%) entre 3-5. El *coach* docente valora 2 (25,5%) entre 2-3 y 1 (12,5%) entre 3-5. El tutor docente al cabo de un mes de la celebración de las sesiones, valora a 2 (25,5%) sujetos con 3 y a 1 (12,5%) con 4.

En el grupo 4º ESO C, 1 (12,5%) sujeto se valora con 4(25%) posteriormente a las sesión de *coaching* educativo en grupo y entre 3-4 en las sesiones individuales. El *coach* docente valora en 3 las dos sesiones y el tutor docente al cabo de un mes de la celebración de las sesiones, en 1.

En el grupo 4º ESO D, posteriormente a las sesión de *coaching* educativo en grupo, 3 (18,75%) sujetos se valoran con 4, 1 (6,25%) con 3 y 1 (6,25%) con 5. En las sesiones individuales encontramos estos mismos sujetos que se valoran entre 1-3, 1 (6,25%) sujeto, 2 (25,5%) entre 3-4 y 1 (6,25%) entre 4-5. El *coach* docente valora en 4 a 2 (25,5%) sujetos y 1 (6,25%) entre 4-5. El tutor docente valora en 2-3, 1 (6,25%) sujeto, 2 (25,5%) sujeto en 3 y 2 (25,5%) sujetos en 4.

En el grupo de 1º bachillerato, posteriormente a las sesión de *coaching* educativo en grupo, 1 (6,25%) sujeto se valora en 4 y 1(6,25%) sujeto en 2.

En las sesiones individuales encontramos estos mismos sujetos que se valoran 1 (6,25%) entre 2-3 y 1 (6,25%) entre 3-4. El *coach* docente valora entre 2-3, 1 (6,25%) sujeto y en 3 a 1 (6,25%) sujeto. El tutor docente una vez transcurrido un mes desde las sesiones, valora en 3 a 1 (6,25%) sujeto y en 4 a 1 (6,25%) sujeto.

Respecto a los sujetos sometidos a las sesiones de *coaching* individual, observamos como el sujeto n.º 1, se valoró en 4 y después de 16 meses sigue valorándose en 4. El sujeto n.º 2 se valoró en 2 y después de 16 meses sigue valorándose en 2. El sujeto n.º 3 se valoró en 4 y actualmente se sigue valorando en 4. El sujeto n.º 4 se valoró en 5 y después de 16 meses se valora en 5. El sujeto n.º 6 se valoró en 2 y

después de 16 meses se valora en 3. El sujeto n.º 7 se valoró en 3 y actualmente se valora en 4. El sujeto n.º 8 se valoró en 5 y después de 16 meses en 4. El sujeto n.º 9 se valoró en 4 y actualmente en 3. El sujeto n.º 10 valoró su percepción hace 16 meses en 5 y ahora es de 4. El sujeto n.º 11 se valoró en 4 y ahora en 5. El sujeto n.º 12 valoró su percepción en esta competencia hace 16 meses en 3 y ahora en 4. El sujeto n.º 13 también valoró su percepción en 3 y actualmente en 4. El sujeto n.º 14 se valora actualmente en 4 igual que hace 16 meses. El sujeto n.º 15 se valoró con un 4 y ahora con un 5 y el sujeto n.º 16 se valoró con un 3 y actualmente percibe su capacidad de atención en 4. Observamos cómo un 31,2% percibe como después de transcurridos 16 meses desde la última sesión de *coaching* educativo, sigue siendo la misma actualmente sobre su capacidad de atención y que un 37,5% además lo han incrementado. Tan solo un 25% percibe una disminución de esta competencia. Es decir, un 68,7% de la muestra manifiesta percibir como sus competencias sobre su capacidad de atención siguen igual o incluso han mejorado con el transcurso del tiempo. Tan solo un 25% manifiesta una percepción a la baja.

ITEMS	1	2	3	4	5
GRUPO	0%	12,50%	6,25%	62,50%	18,75%
INDIVIDUAL 1	12,50%	12,50%	37,50%	37,50%	0%
INDIVIDUAL 2	0%	12,50%	25%	37,50%	25%
COACH 1	0%	18,75%	37,50%	43,75%	0%
COACH 2	0%	6,25%	43,75%	31,25%	18,75%
TUTOR	6,25%	0%	25%	43,75%	25%

Tabla 39. Porcentajes de las sesiones: sujetos, *coach* docente y tutor de aula.

ITEMS	1	2	3	4	5
GRUPO	0%	12,50%	6,25%	62,50%	18,75%
INDIVIDUAL 1	12,50%	12,50%	37,50%	37,50%	0%
INDIVIDUAL 2	0%	12,50%	25%	37,50%	25%
16 meses después	0%	6,26%	12,50%	62,50%	19%

Tabla 40. Porcentajes de los sujetos dieciséis meses después.

6.2.2 PERCEPCIONES DE LA CAPACIDAD PARA GESTIONAR LOS CONFLICTOS DIECISÉIS MESES DESPUÉS

Los datos finales de este estudio quedan reflejados en una sola tabla que se distribuye en dos partes. Una parte recoge los resultados obtenidos después de dieciséis meses transcurridos, desde la última sesión de *coaching* educativo que recibieron los sujetos y valora las percepciones que perduran acerca de la capacidad de resolver los conflictos. Es decir, la tabla recoge los resultados obtenidos, sobre la perdurabilidad de la capacidad de resolver los conflictos. Los apuntes quieren reflejar la huella que las sesiones de *coaching* educativo tuvieron en los sujetos y la trascendencia que ha supuesto en cuanto a su mejora en los aprendizajes, por medio de la comparación de los resultados y la triangulación de los mismos. Su realización se ha hecho por medio de unas rúbricas tipo *Likert*, que valora un máximo de cinco puntos, de menos percepción a más.

A continuación exponemos una relación de los valores sobre las competencias que el alumnado de este estudio manifiestan tener, sobre su propia percepción de la mejora de su “capacidad de atención”, después de dieciséis meses desde que terminó la última sesión de *coaching* individual y la percepción de esa capacidad durante las sesiones previas a este estudio, vinculada a la “capacidad de atención” durante las clases, que el tutor docente observa sobre el sujeto, una vez transcurrido un mes de las sesiones individuales; además de la percepción del *coach* docente, sobre la mejora que este aprecia en la “capacidad de concentración” que manifestó tener durante la sesión de *coaching* educativo individual y todo ello relacionado, con la mejora de las competencias de toma de conciencia emocional que el alumnado manifiesta tener durante la sesión de grupo (véase tabla nº 38). Esta tabla relaciona y valora a todos los participantes en el estudio, sobre la percepción de la capacidad de resolver conflictos de los sujetos, una vez terminada la sesión de *coaching* individual y la percepción, de la mejora de esa capacidad, que el tutor docente aprecia transcurrido un mes en el alumno/a, además de la percepción del *coach* docente y todo ello vinculado, con la capacidad de gestionar los conflictos que el alumnado manifiesta tener durante la sesión de grupo.

Además valora esta misma competencia 16 meses después de haber recibido las sesiones de *coaching* educativo.

Sujeto	Grupo	Ítems Grupo	Ítems Individual día 1	Ítems Individual día 2	Tutor docente	Coach docente	16 meses después
1	4A	4	3	5	4	2-4	5
2	4A	3	4	4	5	4-4	4
3	4A	4	4	4	4	4-4	5
4	4A	5	5	5	4	4-5	5
5	4A	4	3	4	5	3-4	5
6	4 B	3	2	4	4	2-4	3
7	4 B	3	3	4	4	3-4	5
8	4 B	2	5	5	2	4-4	4
9	4C	3	4	3	1	3-3	4
10	4D	5	4	5	4	5-5	5
11	4D	3	4	4	4	4-4	5
12	4D	3	3	3	2	3-3	5
13	4D	4	4	4	2	4-4	2
14	4D	2	2	3	4	2-3	4
15	Bach	4	3	4	4	4-3	5
16	Bach	2	2	3	2	2-3	4

Tabla 41. Relaciona: sesiones, edades y puntuaciones sobre resolución de conflictos, dieciséis meses después.

Las puntuaciones que han expresado los sujetos sobre esta competencia son altas. La gran mayoría han experimentado un incremento o se han quedado igual que la última sesión realizada de *coaching* educativo. Concretamente tres sujetos han experimentado una ligera bajada en la puntuación, el resto ha mejorado. Las puntuaciones globales nos indican que la nota más baja esta en 7, concretamente dos sujetos, dos en 9, dos en 10, tres sujetos se valoran con 11 puntos, cinco con 12 y dos con 14, sobre un máximo de 15 puntos. En la columna dieciséis meses después, se observa que hay un sujeto que se valora en 2, uno en 3, cinco en 4 y nueve en 5, sobre un máximo de 5 puntos de valoración. Casi toda la muestra se valora con puntuaciones entre 4 y 5, concretamente 14 sujetos.

Apreciamos las coincidencias de las valoraciones de los sujetos en la sesión realizada en grupo y la que expresan tener dieciséis meses después, acerca de esta competencia: sujetos nº 4, 6 y 10. Las coincidencias perceptivas de la primera sesión con respecto a los dieciséis meses posteriores son: 2, 4 y 9. Con respecto a la segunda sesión son: 1, 2, 4 y 10. Las valoraciones del *coach* docente coinciden con los sujetos que se valoraron en la primera sesión de *coaching* educativo: 2, 8 y

10. En la segunda: 2, 4, 8 y 10. Las coincidencias con el tutor del aula, respecto a las valoraciones dieciséis meses después son: los sujetos nº 5 y 14. Contemplando esta retrospectiva de valoración, observamos que el sujeto nº 10 coincide en las valoraciones expresadas en la sesión en grupo, la segunda sesión individual, la valoración del *coach* docente respecto de la primera y segunda sesión. El sujeto nº 4 coincide en la sesión de grupo, la primera y segunda sesión de *coaching* educativo individual y la segunda valoración del *coach* docente. El sujeto nº 2 coincide en la primera y segunda sesión de *coaching* educativo individual y la valoración del *coach* docente respecto de la primera y segunda sesión. A destacar que no coincide ninguna valoración con la que efectuó el tutor de aula.

En la competencia sobre la capacidad de gestionar los conflictos, observamos que la estimación más alta de valoración, estaría situada en la parte media y alta de la escala, entre los ítem 3 y 4, es decir, todos los grupos aseguran tener capacidad para gestionar los conflictos si el entorno es conocido y habitualmente tienen capacidad. Además en el grupo A, un 16% (4 alumnos) aseguran que siempre tienen esa capacidad, en el grupo C un 12% (3 alumnos) aseguran el mismo ítem y en el grupo D un 8% (2 alumnos) igual. Por la valoración baja, observamos que el grupo A, un total de 3 alumnos, es decir un 12% de la clase, concreta que habitualmente no tienen esa capacidad, siendo en el grupo B donde se da la mayor cantidad de alumnos que marcan esta opción, un total de 6 (24%) de la clase y un 20% (5 alumnos) en el grupo C, siendo el D el de menor cantidad señalada con este ítem 2 alumnos (13%).

Respecto a los sujetos sometidos a las sesiones de *coaching* individual, observamos como el sujeto n.º 1, se valoró en 5 y después de 16 meses su percepción es de 5, respecto de esta competencia. El sujeto n.º 2 se valoró en 4 y actualmente se valora también en 4. El sujeto n.º 3 se valoró en 4 y ahora se valora en 5. El sujeto n.º 4 se valoró en 5 y ahora ha percibido un incremento en la valoración de su percepción: 5. El sujeto n.º 5 se valoró igualmente en 4 y actualmente se valora en 5. El sujeto n.º 6 se valoró en 4 y ahora percibe un 3. El sujeto n.º 7 se valoró en 4 y ahora experimenta un incremento en su percepción, valorándose en 5. El sujeto n.º 8 se valoró en 5 y ahora se valora en 4. El sujeto n.º 9 se valoró 3 y actualmente se valora en 4. El sujeto n.º 10 se valoró en 5 y ahora sigue valorándose en 5. El sujeto n.º 11 se valoró en 4 y actualmente su percepción es de 5. El sujeto n.º 12 se

valoró en 3 y experimenta un incremento valorándose actualmente en 5.

El sujeto n.º 13 se valoró en 4 y actualmente ha bajado su percepción a 2. El sujeto n.º 14 se valoró en 3 y actualmente valora su percepción en 4. El sujeto n.º 15 se valoró en 4 y ahora experimenta un incremento de su percepción a 5. El sujeto n.º 16 se valoró en 3 y ahora se valora en 4.

Enseñamos a continuación los resultados con una herramienta de análisis en forma de porcentajes, los cuales nos señalan el grado de consecución de los objetivos esperados y el de acercamiento a los resultados deseados, para averiguar si una porción de la muestra ha cumplido con las disposiciones previamente establecidos

Destacamos que un 56,25% se valoran con la percepción más alta en esta competencia y que un 31,25% se valora en 4. Tan solo se valoran con un 6,25% entre los ítems 2 y 3 respectivamente. Es decir, un 87,5% de la muestra se encuentra entre los ítems de valoración 4 y 5. Un 50% de la muestra manifiesta tener incrementos sobre su capacidad de gestionar los conflictos, transcurridos 16 meses desde la última sesión de *coaching* educativo y un 25% expresa que esta igual. Tan solo un 18,75% proclama haber experimentado un decremento en su percepción. Es decir, que un 75% declara que después de transcurrir 16 meses desde la última sesión de *coaching* educativo, su percepción sobre esta competencia es mejor o igual.

6.6 DISCUSIÓN

Los resultados del presente estudio, nos permiten afirmar que las suposiciones establecidas sobre la influencia positiva del *coaching* en la mejora de la capacidad de atención y sobre la capacidad de gestionar los conflictos en el ámbito educativo, se reafirman. Bajo nuestro punto de vista, la eficacia del *coaching* educativo, para disminuir el nivel de falta de atención y la capacidad para gestionar conflictos en los centros educativos, a través del propio conocimiento y educación emocional del alumnado, gracias en parte al establecimiento de sesiones de *coaching*, es compartida por autores como Posner y Rothbart (2007), que señalan que a través de la novedad y el asombro, se puede captar de forma más directa la atención del alumnado. En ambas competencias los sujetos manifiestan, en un casi 70% que su percepción esta igual o incluso ha mejorado significativamente. Es posible que en

ese 25%-30% que se expresa en sentido contrario, existan variables en su contexto socio económico y de índole personal, que sin duda afectan a la formación personal y a la propia percepción, difíciles de abordar en unas sesiones de *coaching* educativo. Este estudio aporta una vía factible para la mejora de la convivencia en las aulas, lo que conlleva un progreso del rendimiento académico, debido al decremento de las actitudes disruptivas. Opuni (2004), opina que el alumnado que ejerce actitudes disruptivas contribuye a un deterioro del aprendizaje de sus compañeros. Gottfredson y Hybl (1993), señalan que el deterioro del aprendizaje puede acarrear riesgos de abandono escolar y de adopción de conductas delictivas.

Si la investigación es el camino más diligente del docente para abordar, comprender y transformar parte de esa realidad, que forma parte de su día a día. Este estudio puede contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de todos los protagonistas que forman parte del contexto educativo, en ese entorno. Clark (1991), señala que la investigación es uno de los mayores indicadores de “excelencia” y “estatus académico” a nivel universitario.

La finalidad del *coaching* educativo, no es la mera transmisión de información, sino la mejora del desarrollo de las competencias personales para mejorar el crecimiento profesional y personal del alumnado, así como hacer énfasis en su proceso de aprendizaje. Por ese motivo parece adecuado que el docente adquiera las habilidades de un *coach* y mantenga una posición no intrusiva, ayudando a desarrollar las potencialidades del alumnado, tanto en el aula como fuera de ella, ofreciendo aprendizajes a través del descubrimiento y la curiosidad.

Esta curiosidad habilita las emociones que se desprenden y permiten estar más atentos facilitando así el aprendizaje. Rilling, J., Gutman, D., Zeh, T., Pagnoni, G., Berns, G. & Kilts, C. (2002) tras realizar estudios con adultos, concluyen que la cooperación activa el sistema de gratificación de la dopamina, produciendo así un incremento del altruismo. Este proceso pospone la gratificación. Jung-Beeman, Bowden, Haberman, Frymiare, Arambel-Liu, Greenblatt, Reber, & Kounios, (2004) afirman que las ideas ingeniosas que tienen un origen en la asociación de ideas y que en ocasiones generan bloqueos, suelen aparecer tras un estado de relajación mental. Lorena, Schreiber, y Wasserstein, (2010) estudiaron las regiones disfuncionales del cerebro de un disléxico y concluyeron que estas mejoran a causa

del entrenamiento adecuado a cada sujeto, ya que la implicación más importante desde el mundo educativo es la plasticidad cerebral y se puede llegar a esperar lo mejor del alumnado. Estos estudios, se han enfocado más sobre el docente y no tanto sobre el alumnado. El *coaching* educativo atiende estos preceptos durante las sesiones, por una parte genera sosiego mental, pues baja el tono emocional debido a la capacidad de estructuración de los acontecimientos que el *coachee* realiza, y por otra parte, genera alternativas que hasta el momento no habían sido exploradas. Estos acontecimientos generan sin duda, asombro y curiosidad. Por ese motivo, es importante que el docente, pueda adoptar determinadas conductas procedentes del *coaching* para mejorar el clima en el aula. Carretero (1993), manifestaba que el conocimiento no era una copia de la realidad sino que se trataba de una construcción del ser humano.

Si utilizamos los datos extraídos de la investigación de una forma rigurosa, podremos observar que en alguna medida, las sesiones de *coaching* educativo no han dejado indiferentes al alumnado y les ha proporcionado herramientas para el propio conocimiento. Han promovido los aprendizajes de las competencias personales que mejoran la capacidad de atención. Esta capacidad genera más satisfacción durante los aprendizajes y consigue un cierto estado de fluidez mental. Al parecer la atención de forma regular tan sólo puede conservarse durante períodos de tiempo reducidos que no superen los 15 minutos. Jensen (2004), sostiene que para el aprendizaje de nuevos conceptos o destrezas es necesario un tiempo para poder absorberlos y los docentes deberían estructurar los contenidos en bloques que no superen los 20 minutos.

Se podría decir, que el *coaching* educativo podría preparar de forma más eficaz y preventiva al alumnado en este tránsito evolutivo, en lo referente a la gestión emocional y la relación con la capacidad de atención. Las experiencias obtenidas por el alumnado durante y después de las sesiones de *coaching* educativo, arrojan datos que indican una mejora de las competencias de gestión y regulación de diferentes factores que intervienen en la capacidad de atención, lo cual indica la importancia de este trabajo individualizado, donde el alumnado podía expresar y ser coparticipes de sus decisiones y opiniones, haciendo que estos se involucraran más en los asuntos relacionados con los aprendizajes. Al dotar al alumnado, de diferentes puntos de vista sobre las realidades que a menudo les generan aversión,

se les está proporcionando la oportunidad de mejorar su relación con el entorno educativo, cosa que repercutirá en sus capacidades personales. Gutiérrez y Prieto, (1996), opinan que el *coaching* educativo es una forma innovadora de mediación pedagógica, que implica nuevos procesos para acceder al conocimiento y desarrollo de competencias personales a través de la comunicación, con un estilo docente no directivo y enfocada a la responsabilización y empoderamiento del alumnado respecto de su propio proceso formativo. Así pues, el estudio realizado, se ha basado en una interacción dinámica de preguntas y respuestas, de forma que el coach docente, en ningún momento ha pretendido reconducir las respuestas del alumnado. Por el contrario, se ha procurado que sus respuestas estén alineadas con aquello en lo que se puede comprometer. Al parecer muchas actitudes disruptivas que se dan en el aula, están relacionadas con el tipo de dinámica establecida por el profesor, con la ratio del aula y con la naturaleza de la asignatura. Este motivo hace que muchos docentes renuncien en proponer metodologías de enseñanza aprendizaje interactivos y de mayor complejidad, como el aprendizaje cooperativo y la pedagogía del proyecto con grupos indisciplinados, por temor a crearse dificultades añadidas para controlarlos (Freiberg, 1999).

Creemos que a diferencia de las tutorías, que basan su trabajo en un enfoque más orientado hacia la obtención de resultados académicos, el *coaching* educativo propone involucrar al alumnado en sus procesos de aprendizaje, generándole más motivación por el esfuerzo.

Consideramos que ha llegado el momento de replantear los roles de los tutores, docentes y demás actores del actual modelo educativo, por tal de generar un nuevo paradigma, donde se ponga más el foco de atención en el alumnado y no tanto en la materia. El modelo *coaching*, se centra en los aspectos más positivos del alumnado, a través de desarrollar las potencialidades y el conocimiento del margen de mejora. Este nuevo paradigma no garantiza resultados, pero si garantiza mejoras en sus capacidades personales. Este hecho, acontece debido a los cambios de forma y la interpretación, en clave positiva y no tan orientado hacia la obtención de resultados académicos. Creemos pues, que se trata de una herramienta, que bien implementada en las aulas, puede proporcionar esos elementos de humanidad y de acercamiento al sentido que pueden tener las cosas, generando un mayor interés por el aprendizaje y por la superación personal, a través del entrenamiento de la

voluntad y gracias al motor que supone la motivación por aprender. “El paradigma de mejora de competencias persigue aumentar el bienestar haciendo a los niños y jóvenes más efectivos en solucionar problemas y tomar decisiones de forma que puedan afrontar los retos y acontecimientos estresantes” (Graczyk, Matjasko, Weissberg, Greenberg, Elías, y Zins, 2000, pp. 3-6).

La sociedad actual está dominada por dinámicas de cambios y estas generan a las personas, serias dificultades de adaptación a las novedades, de forma continua. En este contexto, Lipovetsky, y Serroy, (2010) señala, que el fenómeno causante del estilo de vida ansiótica es, precisamente este nuevo paradigma social, que Sennett, (2006), acaba señalando que genera incertidumbre, miedos y en definitiva, el ser humano se siente más vulnerable.

Ante este panorama, el *coaching* educativo tiende a cuestionar valores, creencias y otros aspectos de apariencia limitadora para el alumnado. Ayuda a identificar las barreras que impiden el desarrollo de las capacidades y otorga la posibilidad de descubrirlos recursos en los que puede apoyarse, para crear y aplicar soluciones personales eficaces, que le permitan alcanzar eficazmente sus objetivos: mejorar el clima de convivencia en clase, delegar progresivamente tareas al grupo clase, disminuir los comportamientos disruptivos e incrementar los comportamientos cooperativos.

Somos del parecer, que el abordaje de la falta de atención y la capacidad para gestionar los conflictos en los centros educativos, así como otras competencias personales, se deben plantear desde una perspectiva más holística del alumnado. Realizarlo desde un solo aspecto, obviando el resto de acontecimientos que envuelven al sujeto, puede minimizar el porcentaje de éxito. Este artículo, pretende ser una aproximación de aplicabilidad del *coaching* educativo, como una metodología novedosa y plantear futuras líneas de investigación.

6.7 CONCLUSIONES

Este estudio concluye que en base a los resultados obtenidos a través de las rúbricas, dieciséis meses después de haber practicado la última sesión de *coaching* educativo, el alumnado se muestra alineados con las respuestas generadas en las sesiones de grupo y más tarde con las sesiones individuales, señalando incrementos

significativos en algunos sujetos. Las puntuaciones que han manifestado tener sobre su capacidad de atención y la gestión de los conflictos una vez transcurridos dieciséis meses, han sido en general altas y en ningún caso han bajado su valoración. Al contrario, en la mayoría de los sujetos se ve aumentada. Este podría ser un indicativo que las sesiones de *coaching* educativo han ejercido una influencia perdurable en cuanto a las mejoras competenciales con respecto a la atención y la gestión de conflictos. Lo que conlleva implícito este incremento de las percepciones sobre las competencias personales, es una mejora de la gestión emocional.

El alumnado ha expuesto tener más conciencia de las emociones que les abordan durante las experiencias que viven; las emociones que aparecen son fundamentales en el aprendizaje, porque el estado emocional del que aprende, determina su capacidad receptora de información y estímulos para entenderla y almacenarla.

Teniendo en cuenta la trascendencia de determinadas emociones que suelen invadir la mente: ira, ansiedad, tensión o tristeza, miedo etc., somos del parecer que las sesiones de *coaching* educativo realizadas dieciséis meses antes, han servido de aprendizaje emocional. Han posibilitado con cierta facilidad, una mejor gestión. Esto ha habilitado una mayor atención y concentración de las mismas, evitando así desviar la atención hacia otras ocupaciones que interfirieran en el intento de concentración.

La idea a la que se llega después de considerar los datos y circunstancias de este estudio, es que los sujetos han valorado de una forma muy positiva y trascendental, las sesiones de *coaching* educativo que recibieron. Hacemos alusión a término trascendental, pues a raíz de los datos, podemos extraer la conclusión que ha ido más allá de una simple sesión, donde se habló y que con el tiempo se ha diluido. El calado de las sesiones de *coaching* educativo, bajo nuestro punto de vista ha sobrevenido profundo, pues el primer síntoma ha sido volver a colaborar de una forma desinteresada y honesta en este final de estudio. A priori teníamos ciertas reticencias para volver a contactar con los sujetos y pedir su colaboración nuevamente. Pero para sorpresa de los investigadores, fue todo lo contrario. Las diferentes ocupaciones de los sujetos y bagaje de vivencias personales, no han hecho que su percepción sobre estas competencias personales se disuelva. Lo que demuestra estos resultados, es que las sesiones de *coaching* educativo no han

dejado indiferentes a los sujetos y ratifican resultados de estudios anteriores publicados en esta tesis, donde se indicaba el grado de encaje de las sesiones con respecto a las diferentes competencias que se han investigado, por medio de unas rúbricas de valoración cualitativa. Podemos aventurarnos a decir que las sesiones de *coaching* educativo, han generado expectativas y asombro, pues los sujetos durante las conversaciones manifestaban aspectos que unían con otros aspectos, con los que llegaban a ciertas conclusiones y se animaban a percibirlos como un paso adelante en su conocimiento propio. Estos pequeños avances, son de la creencia, que les generó motivación y les otorgó un cierto valor a los aprendizajes en general y en concreto algunos de los que se estuvo debatiendo. Analizando los resultados de este estudio, concluimos que las sesiones de *coaching* educativo realizadas dieciséis meses antes, fortalecieron la autoestima y el conocimiento propio, generando motivación y dando valor al hecho de aprender.

Aunque los resultados de este estudio no nos permiten establecer una relación causal directa, sí ofrecen la información que apoya las posturas que replican que el avance de los procesos atencionales en etapas tempranas, es importante para el continuo desarrollo de las capacidades de ordenación de la conducta y de las emociones.

Concluyendo, consideramos que el aspecto más destacado de este estudio, es como el incremento de la capacidad de atención y concentración que experimenta el alumnado después de las sesiones de *coaching* educativo, perdura con el tiempo. Es decir, que el alumnado manifiesta gestionar mejor las emociones que les invaden y controlan mejor las interferencias que afectan directamente a la capacidad de atención. Por lo que se puede concluir, que el *coaching* educativo, es una herramienta que permite potenciar las competencias individuales del alumnado, mejora la experiencia de los aprendizajes y facilita la resolución de conflictos, produciendo un cambio de motivación y actitudes positivas a través de la mejora de la resiliencia.

6.8 REFERENCIAS

Abarca, M.; Marzo, L. y Sala, L. (2002). La educación emocional en la práctica educativa de primaria. Bordón, 54, 505-518.

- Acaso, M. (2012). *Pedagogía invisible. Cataratas* (Asociación los libros de la catarata).
- Acaso, M. (2013). *Reduvolución. Paidòs ibérica*.
- Aikenhead, G.S. (1985). *Collective decision making in the social context of science. England: Science Education, 69, 453-475.*
- Aikenhead, G.S. (1987). *High-School graduates' beliefs about Science-Technology Society III Characteristics and limitations of scientific knowledge. England: Science Education 71 (4), pp 459-487.*
- Bach, E. y Darder, P. (2004). *Des-educate. Una propuesta para vivir y convivir mejor. Barcelona, Paidós.*
- Bayley, Z. (1995). *Utopía concreta estratégica. Un modelo metodológico para el diseño de Currículos universitarios para el cambio permanente. Caracas: UCV*
- Beltrán, J. (1998). *Claves psicológicas para la motivación y el rendimiento académico. En M. Acosta (Ed.), Creatividad, motivación y rendimiento académico, 39-54. Archidona, Málaga: Aljibe.*
- Benavent, J. A.; Bayarri, F.; García, J.; Ramírez, L. y Vivo, S. (2002). "Programa de Autoayuda para la toma de decisiones al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). CESOF/06". En Álvarez, M. y Bisquerra, R. (Eds.), *Manual de Orientación y Tutoría* (pp. 330/275-330/301). Vol. II. Barcelona: Editorial CISS-Praxis
- Bisquerra, R., (2008). "Coaching: un reto para los orientadores" en REOP. Vol. 19, No 2, 2o Cuatrimestre, pp. 163-170.
- Blumenfeld, P. & Krajcik, J.S. (2006). *Project-based learning In Sawyer, R. K. (Ed.), the Cambridge handbook of the learning sciences. New York: Cambridge.*
- Borrego, C. (1992). *El desarrollo sociopersonal como ámbito específico de contenidos escolares: una propuesta educativa. Sevilla Curriculum y desarrollo sociopersonal: Alfar, 39-49.*

- Carretero, M. (1993): *Constructivismo y educación*. Zaragoza: Luis Vives. Castilla del pino, C. (2000). *Teoría de los sentimientos*. Barcelona, Tusquets.
- Clark, B. (1991). *The Research Foundations of Graduate Education: a Five Country Exploration*. San Francisco, California: Council of Graduate Schools.
- Cohen, D., Raudenbush, S. y Ball, D. (2003). *Resources, instruction, and research*. Educational Evaluation and Policy Analysis, nº 25(2), pp. 119-142.
- Costa, A. y Garmston, R. (1994). *Cognitive coaching: A foundation for renaissance schools*. Norwood. MA: Christopher Gordon Publishers.
- Damasio, A. (1996). *El error de Descartes*. Barcelona, Crítica.
- Darder, P. (2001). *L'educació: entre la intel·ligència i les emocions*, en Mallart, J.; Teixidó, M. y Vilanou, C. (eds.). *Repensar la Pedagogía, avui*. Vic, Eumo, 23-30.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid, Santillana-UNESCO
- Eccles, J. S. y Wigfield, A. (1995). *In the mild of actor: the structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs*. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 215-225.
- Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N. (2004). *Desarrolla tu inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Freiberg, H. J. (1999). *Beyond behaviorism: Changing the classroom management paradigm*. Needham Heights, MA, Allyn and Bacon, 1999.
- Gil, D.; Carrascosa J.; Furió, C., y Martínez, J. (1991): *La enseñanza de las ciencias en la educación secundaria*. Horsori, Barcelona.
- Graça, A. (1999). *Quando se treina bem*, en Adelino, Jorge; Vieira, Jorge y Coelho, Olímpio (Eds.). *Seminário Internacional Treino de Jovens*, "Os caminhos

do Sucesso". Lisboa, Centro de Estudos e Formação Desportiva, , pp. 61-72.

Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1998). *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. España: Morata.

Goetz, T., Pekrun, R., Hall, N. y Haag, L. (2006). *Academic emotions from a social-cognitive perspective: Antecedents and domain specificity of students' affect in the context of Latin instruction*. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 289-308.

Goleman, D. (1997). *Emotional intelligence*. Bantam books.

González, M.C. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento académico. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: EUNSA.

Gottfredson, D. y L. G. Hybl. (1993): *Managing adolescent behavior: A multi-year, multischool study*, *American Educational Research Journal*, vol. 30, no 1, 1993, p. 179-215.

Graczyk, P, Matjasko, J, Weissberg, R, Greenberg, M, Elias, M, & Zins, J. (2000). *The role of the collaborative to advance social and emotional learning (CASEL) in supporting the implementation of quality school-based prevention programs*. *United States: Journal of Educational and Psychological Consultation*, pp. 3-6.

Greenberg, L.S, Rice, L.N & Elliott, R., G., R., E. (1996). *Facilitando el cambio emocional. El proceso terapéutico punto por punto*. Barcelona: Paidós, 1996, 385 pp (Versión castellana del original inglés *Facilitating Emotional Change The Moment-by-Moment Process* New York, The Guilford Press, 1993).

Guba, E.G. y Lincoln, Y.S. (1987). *Naturalistic inquiry*. In M. Dunkin (Ed). *The international encyclopedia of teaching and teacher education* (pp. 147-151). Oxford, UK. Pergamon Press.

- Gutiérrez, F. y Prieto, D. (1992). *La mediación pedagógica* (6ªed., 1996). Buenos Aires: Ed. Circus
- Gutiérrez, M. y López, E. (2012). Motivación, comportamiento de los alumnos y rendimiento académico. *Infancia y Aprendizaje*, 35, 61-72.
- Güell, M., y Muñoz, J. (2003). *Educación emocional. Programa para la educación secundaria postobligatoria*. Barcelona: Praxis-Wolters Kluwer.
- Hidi, S. (2006). Interest: A unique motivational variable. *Educational Research Review*, 1, 69-82.
- Hidi, S. y Renninger, K. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41, 111-127.
- Hidi, S., Renninger, K. y Krapp, A. (2004). Interest, a motivational variable that combines Affective and cognitive functioning. En D. Dai y R. Sternberg (Eds.), *Motivation, emotion, and cognition. Integrative perspectives on intellectual functioning and development* (pp. 89-115). Mahwah: LEA.
- Jensen, E. (2004). *Cerebro y aprendizaje: competencias e implicaciones educativas*. Narcea.
- Jung-Beeman, M., Bowden, E., Haberman, J., Frymiare, J., Arambel-Liu, S., Greenblatt, R., Reber, J. & Kounios, J. (2004). Neural activity when people solve verbal problems with insight. Published: April 13, 2004
- <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pbio.0020097>.
- Kretchmar, R. S. (1994). *Practical Philosophy of Sport*, Champaign IL. Human Kinetics.
- Linnenbrink, L. y Pekrun, P. (2011). Students' emotions and academic engagement: Introduction to the special issue. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 1-3.
- Lipovetsky, G. y Serroy, J. (2008). *La cultura mundo* (1ª ed. 2010). *Respuesta a una sociedad desorientada*. Barcelona: Anagrama.

- Lorena, E., Schreiber, E. y Wasserstein, J. (2010). *Trastornos del aprendizaje de adultos: temas contemporáneos*. Psicología Prensa.
- Lyle, J. (2002). *Sports coaching concepts: a framework for coaches' behaviour*, London, New York, Routledge.
- Maehr, M. L. & Meyer, H. A. (1997). *Comprender la motivación y la escolarización: dónde hemos estado, dónde estamos y dónde necesitamos ir*. *Psicología Educativa Review* 9 (4): 371-409.
- Marcelo, C. (2009). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Meirieu, P. (2001). *La opción de educar*. Barcelona, Octaedro.
- Opuni, K. A. (2004). *Project Grade Evaluations*, Houston, the Center for School Reform, 2004.
- Pereira, Z. (2010). *La mirada de estudiantes de la Universidad Nacional hacia el docente y la docente: sus características y clima de aula*. (Tesis doctoral sin publicar). Universidad Estatal a Distancia. San José, Costa Rica.
- Pérez, C. (1996) *Las normas en el currículo escolar. Técnicas para el aprendizaje de normas en el aula mediante la participación democrática*. EOS. Madrid.
- Pérez, D. G. (1998). *El papel de la Educación ante las transformaciones científico-tecnológicas*. España: *Revista iberoamericana de educación*, (18), 69-90.
- Pétrément, S. (1997). *Vida de Simone Weil*. Madrid: Trotta. Pintrich, P. y Schunk, D. (2002). *Motivation in education: Theory, research and applications*. Pearson. New Jersey,
- Pintrich, P. y Schunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson.
- Posner, M. y Rothbart, M. (2007). *Educating the human brain*. American Psychological Association.

- Pozo, J.I. y Monereo, C. (2001). *¿En qué siglo vive la escuela? Cuadernos de Pedagogía*, 298, 50-55.
- Pundik, J. (2006). *El niño hiperactivo, déficit de atención y fracaso escolar*. Madrid, Filium.
- Ramos, N., Hanchondo, H., E., & Recondo, O. (2012). *Inteligencia Emocional plena: Mindfulness y la gestión eficaz de las emociones*. *Kairós*, (20), 161.
- Reber, P. & Kounios, J. (2004): "Neural activity when people solve verbal problems with insight". *Plos Biology*, 2.
- Rilling, J., Gutman, D., Zeh, T., Pagnoni, G., Berns, G. & Kilts, C. (2002): "A neural basis for social cooperation". *Neuron*, 35.
- Robinson, K. y Aronica, L. (2009). "El Elemento". Pág., 33. Barcelona: Debolsillo ISBN: 978-84-9908-390-2
- Sala, J & López, I. (2000). *Competencias básicas al término de la escolaridad obligatoria*. *Revista de educación*, (322), 255-288.
- Saphier, J. y West, L. (2010). *How coaches can maximize student learning*. *Phi Delta Kappan*, 91 (4) 46-50
- Sennett, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama (3ª ed. 2008).
- Tharp, R. y Gallimore, R. (1976). *Basketball's John Wooden: What a coach can teach a teacher*. *Psychology Today*, 9 (8), pp. 74-78.
- Teemant, A., Guiño, J., y Tyra, S. (2011). *Efectos del entrenamiento sobre el uso docente de las prácticas de enseñanza socioculturales*. *Enseñanza y formación del profesorado*, 27, 683-693.
- Voss, J. F. & Schauble, L. (1992). *Is interest educationally interesting? An interest-related model of learning*. In K. A., Renninger, S. Hidi & A. Krapp (Eds). *The role of interest in learning and development* (pp. 101-120). Hillsdale. NJ: Erlbaum.

Williams, A. M. y Hodges, N. (2005). *Practice, instruction and skill acquisition in soccer: Challenging tradition*. Journal of Sports Sciences, nº 23 (6), pp. 637-650.

CAPÍTULO 7

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

7.1 DISCUSIÓN GENERAL

En multitud de ocasiones se dice el qué de las cosas pero en menor medida el cómo. En esta dirección Korthagen (2010) y Pérez–Gómez (2010a; 2010b), señalan la importancia de los métodos de conocimientos científicos constructivistas. Ambos sostienen que el conocimiento no se descubre, se construye a través de la personalidad y de la forma de pensar e interpretar la información. Este enfoque hace que el alumnado se convierta en responsable de su propio aprendizaje. Piaget & Inhelder (2015), conciben el aprendizaje como un proceso interno de construcción, en donde el alumnado participa activamente adquiriendo aspectos cada vez más complicados. Sin embargo los constructivistas cognitivos apuntan en la dirección de como aprender mejor en las instituciones escolares (Díaz Barriga y Hernández, 2002; Mateos, 2001; Monereo, 1997; Pozo, Scheuer, Pérez y otros 2007). Vigotsky (1995), señala como aspectos importantes del desarrollo, la influencia histórica, social y cultural de las personas. Lo que vincula el constructivismo con el coaching educativo, es la coparticipación del coachee en los procesos de aprendizaje a través del diálogo y reflexión activa; pero sobretodo es la necesidad de generar acción para facilitar el aprendizaje. Los estudios realizados sobre el impacto del *coaching* educativo como metodología de acercamiento al alumnado, han puesto de relieve la importancia de la formación del docente como motor generador del cambio de paradigma en los centros educativos. Este cambio consiste en generar nuevas formas de relación con el alumnado adolescente, que ayude a provocar más adherencia a los aprendizajes. Se ha constatado a lo largo de los estudios de esta tesis, que el docente de educación física posee competencias transversales que ayudan a la gestión de los grupos, empezando por la gestión emocional de los sujetos que conforman esos mismos grupos. En la actualidad existen diferentes estrategias para la mejora de la formación de los docentes que están en la línea de la teoría de los fundamentos constructivistas (véase, por ejemplo, Lunenberg & Samarás, 2011) y otras líneas de formación vinculadas con el *coaching* (véase, por ejemplo, Hoekstra & Korthagen, 2011). Diferentes estudios realizados (Krames 2001, Kotter 1997, House, Hanges et al 1998, Hofstede, 1991), estrechan la relación entre cultura y liderazgo, planteando la influencia que ejerce la cultura sobre el estilo de liderazgo.

La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OECD, 2010) concluyó lo siguiente: “La calidad de un sistema educativo no puede exceder la calidad de sus profesores” (p. 4). Hargreaves & Fullan (2012), constatan una creciente preocupación sobre cómo mejorar la calidad docente. Darling-Hammond y Rothman (2011, p. 1) señalan que si se mejora la eficacia docente se podrán optimizar también los niveles generales de los resultados académicos de los estudiantes. La aplicación de metodologías o sistemas que mejoren la formación de los docentes pero también la participación del alumnado, podrían ayudar en este objetivo. La metodología GLOBE es una red de socios, estudiantes, docentes y científicos mundiales que trabajan juntos para mejorar su conocimiento de la Tierra como un sistema. El programa Mundial de Aprendizaje y Observaciones Globales (GLOBE), conforma una red mundial única de docentes, científicos y estudiantes, que puede contribuir al aprendizaje del alumnado por medio de la observación y medición permanente. Esta metodología persigue los objetivos de integrar los temas desde una perspectiva holística y trabajarlos logrando relacionarlos, ya que habitualmente se enseñan por separado, y aplicarlos a situaciones nuevas. Es decir mejorar el ámbito competencial del alumnado. Esta visión holística del tema a tratar, es el punto donde se vincula coaching educativo y metodología GLOBE.

Relacionar la metodología GLOBE con el coaching educativo puede parecer a priori una contradicción metodológica, puesto que el coaching educativo es una metodología individual y flexible, que aunque parte de unos protocolos generales se adapta en estructura y tiempo a las necesidades del coachee. Pero si se puede generar una aproximación de esta metodología al protocolo universal utilizado en las sesiones de coaching en el ámbito educativo, para poder agilizar los protocolos y experiencias de los diferentes centros y coach.

El *coaching* educativo aparece como una metodología perdurable, cuyas características más destacables para Joyce & Showers (1980), son la incorporación de oportunidades para realizar prácticas con *feedback*; Hennissen, Crasborn, Brouwer, Korthagen & Bergen (2010), incorporan en la formación del profesorado un incremento de la conciencia; Hoekstra & Korthagen (2009) y Hoekstra, Beijgaard, Brekelmans & Korthagen (2007), incorporan estrategias que facilitan la transferencia del aprendizaje y Joyce & Showers (1980), incluyen una aportación para poder observar métodos comprobados por profesionales cualificados. Ravier (2005),

señala que el *coaching* aporta herramientas para el desarrollo de las estrategias favorecedoras de la mejora de competencias personales y profesionales de quienes se muestran proactivos en alcanzar éxitos. La analogía del significado del término *coach*, es decir, un vehículo tirado por animales para transportar personas, permite entender el sentido de un proceso de *coaching*: trasladar personas de un lugar presente a otro deseado (véase, por ejemplo, Lo Destro, 2011; Medina y Perichon, 2008; Reiss, 2007). La necesidad imperiosa de generar cambios que signifiquen mejoras en los aprendizajes y adherencias del alumnado a los mismos, plantea retos importantes para la comunidad política y expertos en educación (véase, por ejemplo, European Commission, 2013; Reding, 2002). García-Pérez y Rebollo (2004), es de la opinión que este hecho, catapultó los planteamientos pedagógicos hacia espacios favorecedores a la consecución de aprendizajes más prácticos y más significativos. Sin embargo, Martín-Criado (2010), manifiesta que uno de los grandes problemas de las reformas educativas, reside en la separación entre los objetivos y los resultados, así como los medios destinados para conseguir los ideales de la reforma. Asimismo, el autor critica el carácter acomodado de los docentes y las innovaciones y el uso de centros pilotos, puesto que las características no suelen ser extrapolables al resto del sistema educativo (p. 301).

Perrenoud (2010), es de la opinión que, si la formación de los docentes quiere ir en la dirección de dotarlos de competencias, como dominar de manera conceptual y práctica formas de organización más complejas, negociar la organización del trabajo con los colegas, relacionarse con los agentes del entorno, etc...el trabajo se debería realizar y entender en espacios diferentes y mayores que las propias aulas.

Este estudio, ha pretendido no solo verificar las enormes posibilidades que ofrece el *coaching* educativo, sino mostrar cómo llevarlo a la práctica e incorporar ideas y propuestas para seguir ampliando sus potencialidades mejorando el proyecto inicial. Por tanto, en el presente estudio hemos pretendido profundizar en los efectos reales de las actuaciones del *coaching* en entornos educativos y más en concreto, con el propio alumnado. Hemos pretendido transcender de las posturas más rígidas, que consideran las capacidades de nuestro alumnado en base a un cociente de inteligencia general y a una evaluación como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje un tanto descontextualizada. Pero con la consideración de las percepciones que tiene el alumnado, sobre sus competencias personales después de recibir sesiones de *coaching* educativo, hemos querido aportar al estudio elementos novedosos que amplían las posibilidades de la aplicación del *coaching* educativo en los centros educativos. La forma en la que este estudio ha abordado la teoría y la práctica del *coaching*, nos ha permitido constatar como la aplicación de la teoría, ha dado pie a nuevas formas de empleo del *coaching*, mediante la práctica al alumnado y a su vez la metodología empleada para la valoración contextualizada en la práctica educativa, además de ampliar sus posibilidades y optimizarlas, dinamizan la teoría de la que parten. El análisis detallado de los resultados obtenidos en base a los objetivos, los supuestos de ideas de partida y los tipos de análisis estadísticos empleados, nos ayudaran a concretar los elementos y aspectos clave para incidir en la práctica y establecer así las conclusiones oportunas para concretar las implicaciones educativas. En primer lugar, el análisis de los datos sobre las percepciones, realizado a partir de la evaluación de las rúbricas llevada a cabo, nos permiten confirmar la validez de las actuaciones de *coaching* educativo en los contextos educativos y apoyan las suposiciones de ideas planteadas al respecto, constatando y replicando los resultados obtenidos en investigaciones similares (véase, por ejemplo, Arias 2015; Nieuwerburgh 2012; Rogers 1995).

Rogers, (1995), proponía una educación donde el docente desarrollara métodos más empáticos y auténticos que promuevan el aprendizaje, para catalizar los recesos que guíen hacia la mejora personal del alumnado. Engler (1996), señalaba que lo más importante era cómo interpreta una persona sus experiencias. Siguiendo la línea de estos y otros autores que abogan por una educación más humanista, constatamos que el *coaching* educativo posee la energía suficiente para utilizarse como herramienta catalizadora del autoconocimiento y de autoestima, pues si la actitud es un vaso comunicante de la motivación, la visión de la realidad con la que conviven multitud de adolescentes, hace primordial un mediador que genere un enfoque más positivo del aprendizaje. Se puede afirmar que la corriente educativa humanista, desarrolla una visión más positiva del hombre (véase, por ejemplo, Sue, Sue y Sue, 1999; Arias, 2013). También la filosofía griega dejó a la luz su lado más humanista y pusieron énfasis en la realidad interior del hombre como una esencia subjetiva. En esta tesis se han planteado diversas teorías acerca de la presunción que el *coaching* educativo podría generar numerosas respuestas por parte de los sujetos a los que iban destinados los estudios. A continuación presentamos el contraste de la suposición de ideas planteadas en esta tesis:

Estudio 1: El alumnado adolescente mejorará su percepción sobre las competencias personales relacionadas con la capacidad de gestionar los conflictos, después de realizar sesiones de *coaching* educativo.

Estudio 2: La percepción subjetiva del paso del tiempo está vinculada con la percepción de agradabilidad de las sesiones de *coaching* educativo.

Estudio 3: El alumnado adolescente mejorará su percepción sobre las competencias personales relacionadas con la capacidad de atención, después de realizar sesiones de *coaching* educativo.

Estudio 4: Las percepciones sobre las mejoras competenciales después de realizar sesiones de *coaching* educativo perduran con el paso del tiempo.

A raíz de los resultados arrojados sobre las percepciones que el alumnado tenía respecto a su capacidad de atención, presentan mejoras significativas al final de las sesiones de *coaching* educativo, pero también reflejan mejoras entre las sesiones efectuadas de forma individual. Lo cual hace suponer, que el *coaching* ha logrado acercarse a los sujetos despertando conciencias y sobretodo reflexión sobre sí mismos; este hecho ha provocado una mejora de la autoestima y autoconocimiento. La capacidad de atención, entre otras, viene dada por el valor significativo que el alumnado le da a los aprendizajes, debido a la toma de conciencia acerca de su posición respecto del contexto educativo. Se elaboró un diseño metodológico con una muestra de conveniencia que buscaba responder las dudas, sobre como el alumnado recibiría esta herramienta de toma de conciencia a través de sus percepciones personales. Esta acción en sí, formaba parte de la investigación, pues era un acto de reflexión. Elliot (1993), señala que la investigación interpreta lo que sucede desde la visión de quien actúa durante la situación problema, por ejemplo, profesores y alumnado. Hernández (2006), es de la opinión que la investigación tiene como finalidad la de resolver problemas cotidianos y mejorar prácticas concretas, así como la toma de conciencia por parte de las personas, sobre su papel durante el proceso de cambio. Los análisis de las distintas rúbricas, que evaluaban las diferentes percepciones de competencias personales al término de las sesiones de *coaching* educativo realizadas durante el estudio, muestran en primer lugar, la adecuación de la metodología de evaluación y nos permiten confirmar las bondades de las actuaciones de *coaching* educativo utilizadas en la presente investigación confirmando los supuestos de ideas 1, 2 ,3 y 4. En segundo lugar, una vez estudiados y comparados los datos obtenidos tras evaluar las rúbricas, pasaremos analizar las coincidencias y discrepancias encontradas en los resultados obtenidos. Por un lado, los análisis realizados a partir de la evaluación, muestran cambios percibidos por tutores docentes y por el docente *coach*, que son los que identifican y diferencian las competencias del alumnado evaluado. Por su parte, observamos como los docentes tutores del alumnado evaluado, reconocen algunas mejoras actitudinales y competenciales, pero siguen poniendo el foco de atención en los resultados académicos, sin tener en cuenta que estos pueden ser la causa de diferentes variables no analizadas en este estudio, por su complejidad y amplitud.

La concepción de la adolescencia se evidencia en modelos donde esta etapa aparece como un período difícil y conflictivo. Arnett, (1999), es de la opinión que los adolescentes se verán implicados en conductas de riesgo; sin embargo Buchanan y Hughes (2002), aportan datos empíricos que apuntan en otra dirección más optimista con respecto al comportamiento en esta etapa. Existen unas variables, que bajo nuestro punto de vista, deberían coexistir en el estudio pero que han sido descartadas por la dificultad que suponían su cuantificación y valoración. Smetana (1988), señala como el sexo y la edad de las familias, son variables determinantes en la percepción de la potestad de asuntos de tipo personal, pues a edades más tempranas de los progenitores se tiende a considerar que los asuntos de tipo personal, incumben en mayor medida a los padres y en cambio a edades más avanzadas, es todo lo contrario. Jacobs, Chhin y Shaver (2005), señalan que los padres que sostienen ideas estereotipadas de los adolescentes como grupo, tienden a percibir como las relaciones con los adolescentes son más negativas y que los mismos adolescentes tienden a percibir una relación más positiva entre sus iguales. En las variables que hacen referencia al sexo aparecen diferencias entre ambas generaciones, aunque están más arraladas en los adultos (Dekovic et al., 1997; Moreno, 1991).

Se ha observado pues, que el análisis de las variables que determinan las actitudes y percepciones de la adolescencia son de naturaleza diversa: influencias de tipo social, cultural y personal, donde las variables de tipo cultural, tienden a homogenizar las ideas sobre la adolescencia y el resto a acentuar las diferencias individuales. Por ejemplo, aunque los progenitores y sus hijos e hijas comparten el mismo contexto cultural, a la hora de construir sus ideas sobre la adolescencia difieren en la experiencia, en los roles y en las perspectivas que adoptan frente a esta etapa del ciclo vital (Dekovic, 2002). Esto motivó que se descartaran como elementos de valoración, ya que se antojaba difícil la exploración. Cardona (2002); Cardona y García-Lombardía (2009), señalan que el tutor que actúa como *coach* debería procesar de forma clara, que su finalidad es la de acompañar y orientar al educando a lo largo del proceso que permita al educando tomar conciencia de sus capacidades, para poder tomar las decisiones más adecuadas a cada situación, con el objetivo de alcanzar las metas que se había propuesto. Quizás este hecho pueda ser debido a que la edad de los docentes tutores oscilaba entre los 45-55 años. También el tipo de metodología empleada y la evaluación difieren en muchos casos

de las utilizadas habitualmente en las aulas: espacio físico, papel y bolígrafo, textos, pizarras, etc., frente al uso de material específico y actividades contextualizadas utilizadas durante las presentaciones de las sesiones de *coaching* educativo. Algo parecido le ocurre al docente de educación física cuando plantea materiales y espacios novedosos. Es posible que el alumnado identifique estilos de trabajo muy diferenciados, mientras los docentes tutores tienden a identificar al educando con sus registros en las diferentes materias que se imparten en el centro educativo, el docente *coach* implica al educando en las tareas y como señalaba Pagola (2014), el docente debería convertirse en más líder que profesor, en tanto influya positivamente en el alumnado, mediante la preocupación por cada una de sus necesidades. Según algunos autores, el docente *coach* debe saber escuchar y atender, ya que esta competencia constituye uno de los principales elementos que en el alumnado desencadenan motivación y confianza en el docente *coach* (véase, por ejemplo, Bou, 2007; Ravier, 2005; y Whintmore, 2003). O'Connor y Lages (2005), señalan que para que el alumnado pueda acceder a la ayuda requerida y hacer frente a la situación que se presente, a través del uso de sus propios recursos y no de soluciones que partan del *coach* docente, el cual debería facilitar la disponibilidad. Para estos autores un buen docente *coach*: "... se convierte cada vez más en la persona que quiere ser, se siente cómodo consigo mismo, tiene sus sueños, sus objetivos y sus valores y trabaja todos los días con ellos" (p. 199-200).

En ambos casos se evaluaron de forma simultánea las percepciones del alumnado en las sesiones grupales y las individuales. De esa forma se pudo evaluar la sintonía de las percepciones del alumnado que participó en ambas acciones. El análisis que establece un vínculo realizado posteriormente al estudio de los datos, muestra la alta analogía que existe entre las percepciones que expresan tener el alumnado y las manifestadas por los docentes tutores y *coach* respectivamente.

Bajo nuestro punto de vista, tanto las percepciones propuestas por los sujetos estudiados, a pesar de su corta experiencia con la identificación de emociones, respecto a la visión más profesional de los docentes, nos permite comprobar que el *coaching* educativo ha generado un movimiento de las estructuras competenciales personales que el alumnado posee y que en ocasiones le genera bloqueos a la hora de tomar decisiones y de responder ante situaciones adversas a sus intereses o expectativas. Estos resultados también demuestran las limitaciones de quien evalúa al alumnado, pues existen condicionantes de tipo personal que posiblemente enmascaran una visión más objetiva por parte del tutor. Señalar que este, inicia esta mirada hacia el sujeto condicionada por las "etiquetas" que ya posee. Además las creencias del docente influyen en gran medida en la valoración personal sobre el alumnado y como ya indicamos en los artículos, el trato directo influye en el comportamiento de los educandos. Sánchez y López (2005), señalan la importancia que ejerce el "efecto Pigmalión" en los centros educativos y la influencia que puede llegar a suponer para el alumnado que el docente irradie confianza y consideración, sin tener en cuenta las barreras emocionales que suponen los prejuicios sobre los educandos. Este hecho lo corroboran los datos obtenidos tras realizar sesiones individualizadas en un contexto de confianza y confidencialidad, donde los sujetos se mostraban más reflexivos y predispuestos a indagar sobre sí mismos. Este estudio no ha pretendido comparar el actual sistema educativo con el de otras épocas, sino que ha sido crítico con las expectativas y objetivos que se propuso al inicio de la última reforma educativa. Bajo nuestro punto de vista, es imprescindible el impulso de la profesión docente para mejorar el sistema educativo. Los docentes y el alumnado se centran en un marco donde el protagonista de la educación es el aprendizaje y donde se pone el foco de atención en los procesos del educando, para adaptar y flexibilizar contenidos y generar así aprendizajes significativos. Este hecho implica que el aprendizaje, es el producto de la interacción social y objetos de conocimiento que se vinculan con factores de tipo biológico, cognitivos, sociales, culturales y afectivos. Y es en este punto, donde la actuación del *coaching* educativo parece tener un campo abonado de desarrollo, pues la adolescencia se caracteriza por ser una etapa cambiante y transformadora en todo lo mencionado anteriormente, donde los cambios aparecen y la falta de recursos personales para abordarlos, parecen ser un inconveniente para el desarrollo personal.

La ayuda de un docente *coach*, para redirigir emociones y crear hábito de reflexión sobre diferentes aspectos que abordan al alumnado en esta etapa, parece imprescindible si se quiere abordar el problema que supone el desarraigo del sistema educativo y la falta de interés, que este desprende a gran parte del alumnado adolescente. El diálogo se convierte en una construcción teórica para comprender un problema determinado. Esta disposición está basada en procesos de *coaching* para producir el efecto que se pretendía (véase, por ejemplo, Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen y Bergen, 2011). Marcelo y Vaillant, (2009), señalan al *coaching* educativo como una forma innovadora de formación con un marcado carácter práctico. Este estudio pone de manifiesto que a través de la experiencia vivida, el alumnado se involucra más en el aprendizaje. El *coaching* educativo podría erigirse como canal vehicular entre los contenidos de las materias y el alumnado, dándole un carácter más significativo y en consecuencia generando más valor al proceso. "El proceso de *coaching* se articula en auténticos contextos de enseñanza" (Batt, 2010: 999). Las aulas son los espacios donde suceden de forma más asidua, los procesos educativos y son espacios considerados significativos para los docentes. Pérez-Gómez (2010), es de la opinión que si a la práctica docente le falta significación y reconocimiento por parte del educando, la teoría se puede convertir en una simple reproducción verbal de adquisiciones memorísticas sin sentido, con un impacto casi nulo en la práctica. Es muy probable que la formación de los docentes, requiera de fórmulas alternativas a las que han predominado tradicionalmente y enmarcadas en una concepción epistemológica academicista, en donde la experiencia adquirida mediante la práctica, es tan solo una mera aplicación de la teórica. El desarrollo profesional del docente, acontece en base a una toma de conciencia sobre su práctica. Diversos estudios realizados sobre este aspecto, arrojan resultados muy significativos, que indican un incremento de la conciencia del docente sobre su práctica (véase, por ejemplo, Hoekstra y Korthagen, 2011; Rodríguez- Marcos y otros, 2011 y Batt, 2010). Bajo nuestro punto de vista, el *coaching* educativo se muestra como una herramienta poderosa para generar más conciencia sobre el docente, con respecto del proceso de aprendizaje. Hemos observado en los estudios realizados, como la conciencia sobre sus competencias personales de los sujetos ha ido en aumento, a causa probablemente, de la significación del proceso que el educando le ha dado, por inmiscuirse en las decisiones del mismo.

Batt (2010), señalan, que una característica básica de los procesos de *coaching*, es la posibilidad que se da a la persona que observa, de intervenir en el proceso. Sin embargo, Corzo (2007), se muestra contrariado sobre las propuestas pedagógicas dirigidas a minimizar el papel de los centros educativos y dotan de mayor relevancia a la sociedad, probablemente por ser un factor de modernidad. Hay autores cuya corriente de pensamiento y opinión van en esta línea y apuestan por propuestas dirigidas a dar mayor significancia educativa a los centros educativos (véase, por ejemplo, Flecha, 2009; Marina, 2010). En la actualidad convivimos con una era educativa donde prevalece el aprender a aprender y donde la psicología del aprendizaje ha ganado terreno en detrimento de los contenidos académicos, los cuales han quedado bastante desdibujados. Se entremezclan y combinan enseñanzas de conocimientos con tendencias a la especialización, con otras de tendencias más diversificadas. Hay autores que basan la magnitud educativa de forma relacional con el currículo, enseñanza, evaluación, financiación, agrupamiento y disciplina (véase, por ejemplo, Rivas, Leite y Cortés, 2011; López y Sánchez, 2011; Navas y Graizer, 2011; Ladson-Billings, 2009). Esta línea la suscriben autores cuya opinión cuestionan la calidad, tanto el currículo como los aprendizajes que se les presentan al alumnado, siendo la finalidad más de control que de transmisión cultural. Este hecho suele suceder en tareas de baja exigencia cognitiva (véase, por ejemplo, Escudero, 2008, 2007, 2005, 2002; Bolívar, 2009, 2008, 2001). Ferrare (2009), señala la importancia de tener en cuenta los resultados de las investigaciones con líneas más positivistas y superar los recelos de las pedagogías de corte más crítico. Gimeno (2010, p. 14), señala que se debería poner más el foco de atención en los sujetos que aprenden. Bajo nuestro punto de vista, el *coaching* educativo facilita el pensamiento del alumnado que le permite relacionar diferentes aspectos de su entorno y crear una realidad con un cierto sentido. Es decir, mediante la reflexión y toma de decisión, darles un sentido significativo a los aprendizajes, pues cuanto más amplia sea la comprensión de la experiencia, mejor será el resultado final de la misma. De ahí la importancia de las experiencias derivadas de la atención personalizada en la educación. En este estudio hemos sido críticos con el actual sistema educativo, pues somos de la creencia que el resultado de dotar con más importancia durante los procesos de enseñanza al “conocer” que a “pensar”, ha dado sujetos muy preparados desde un

punto de vista tecnológico, aunque cada vez menos capacitados para adaptarse a una realidad, que está pidiendo que los sujetos tengan motivación por tener un sentido reflexionado, equilibrado y asumido como algo personal. Toda discusión sobre las ventajas e inconvenientes de adoptar el *coaching* educativo, como una herramienta que acerca al alumnado con el resto de factores que influyen en el hecho del aprendizaje, quedan reducidas bajo nuestro punto de vista, a recordar que nuestra naturaleza es humana y el *coaching* es una actividad propia del ser humano: conversar y reflexionar.

7.2 CONCLUSIONES

Las conclusiones finales de esta investigación, se han basado en una interpretación de los sucesos generados y los resultados obtenidos en los diferentes estudios que conforman la presente tesis doctoral.

Con respecto a los objetivos generales que se formularon al inicio de la tesis, los cuales se detallan a continuación, se han obtenido las siguientes respuestas que específico seguidamente.

Objetivo general 1: *Valorar la efectividad de intervención de un protocolo de coaching educativo para mejorar el grado de confianza de los educandos hacia los docentes.*

Por un lado se han obtenido datos suficientes como para establecer una respuesta positiva con respecto a la efectividad de las sesiones de *coaching* educativo acerca del grado de confianza que puede generar hacia los docentes. Contrastando los resultados en las sesiones de *coaching* en grupo y las individuales, se aprecia un incremento sostenido hacia las respuestas de mejora de los sujetos y también las del *coach* docente. Este dato indica que durante las entrevistas realizadas en las sesiones, el *coach* docente ha apreciado un grado mayor de confianza y fluidez de los comentarios de los sujetos, lo cual se valora como que los sujetos han experimentado un nivel de fluidez suficiente, en parte por el entorno y la "actitud *coach*" que mostraba el *coach* docente a la hora de conducir las sesiones.

Objetivo general 2: *Conocer la transitoriedad de las mejoras competenciales del alumnado después de recibir sesiones de coaching educativo.*

La respuesta a este objetivo, es que las sesiones de *coaching* educativo generan en los sujetos mejoras duraderas y prolongadas en el tiempo. Para conocer si las sesiones de *coaching* educativo han generado mejoras competenciales fugaces y con un carácter precario con respecto al tiempo que transcurre desde que se generan, esta tesis ha generado un estudio en esta dirección. El estudio cuatro valora esa transitoriedad de las competencias adquiridas, pues entrevista a los sujetos y los valora al cabo de dieciséis meses desde la última sesión de *coaching* educativo. La aplicación de los protocolos establecidos en los estudios, revelan resultados que apuntan a que estas competencias adquiridas a través de esta metodología, se han prolongado de una forma estable en el tiempo e incluso en varios casos, los sujetos perciben como que han incrementado el nivel de percepción de esas mejoras

Objetivo general 3: *Evaluar la influencia del coaching educativo sobre las mejoras de las competencias personales del alumnado.*

La conclusión es que el *coaching* educativo ejerce un alto nivel de influencia en la mejora de las competencias personales, debido a la satisfacción que les ha supuesto todo lo acontecido en las entrevistas realizadas en las sesiones. Este hecho ha sucedido debido a que los sujetos se han inmiscuido en la entrevista y logrado un estado "fluido". Lo cual ha propiciado una atención plena sobre el tema que se estaba tratando. La evaluación del nivel de influencia que ejerce el *coaching* educativo sobre la adquisición de mejoras competenciales en este trabajo, ha consistido en valorar las percepciones que los sujetos del estudio manifestaban tener con respecto a su satisfacción y agradabilidad de las sesiones y si la percepción subjetiva del paso del tiempo durante las sesiones, les ha habido parecido corto o largo. La evaluación en este sentido nos ha aportado datos que indican que la satisfacción en general ha sido muy alta y la percepción del grado de agradabilidad de las sesiones en la mayoría de los sujetos, ha ido incrementándose a medida que se sucedían las sesiones tanto en grupo como individuales. Algo parecido ha sucedido con la percepción subjetiva del paso del tiempo, pues los

resultados se alinean con los de agradabilidad, conformando un contexto positivo a las sesiones de *coaching* educativo.

Las conclusiones de los diferentes capítulos que conforman esta tesis, se referencian a los objetivos de cada uno de esos estudios. Por un lado se establecía el objetivo de valorar las percepciones personales que manifiesta tener el alumnado, sobre su capacidad de gestionar los conflictos, a través de unas rúbricas, después de recibir un programa de *coaching* educativo.

Acerca de este objetivo, los datos que ha aportado el estudio sobre las mejoras que los sujetos sometidos a sesiones de *coaching* educativo que han manifestado tener, indican que reconocen progresos respecto a la capacidad para reflexionar sobre sí mismos y sobre lo que les acontece. Este hecho provoca más cantidad de respuestas que de reacciones. Como consecuencia disminuyen de forma significativa los acontecimientos agresivos y violentos. Parece ser que las sesiones de *coaching* educativo, pero también una "actitud *coach*" por parte del docente, puede desencadenar dinámicas diferentes en las formas de pensar y opinar del alumnado, puesto que volver la mirada hacia el interior de cada sujeto, es un paso al autoconocimiento y aceptación.

En segundo lugar el objetivo de analizar el efecto del *coaching* educativo sobre las percepciones subjetivas del paso del tiempo cuando se realiza una tarea. Bajo la premisa de este objetivo, se han analizado las valoraciones en forma de puntuación que los sujetos han expresado a través de las rúbricas. Se ha generado una percepción subjetiva del paso del tiempo, relativamente corta, como consecuencia los sujetos han percibido más agradable el proceso de las sesiones de *coaching* educativo. Este hecho se ha producido por el incremento de atención y concentración que los sujetos han experimentado durante todo el proceso, lo cual ha motivado más interacción y se han involucrado debido a que se trataba de profundizar en el conocimiento propio. A nuestro parecer, los resultados de este estudio han demostrado que "fluir" con una experiencia, hace que esta sea más agradable y el tiempo prácticamente es un factor que deja de existir como condicionante.

El objetivo de manifestar el grado de conocimientos sobre sí mismos, que expresa tener el alumnado adolescente sobre su capacidad de atención, para optimizar sus aprendizajes, se ha abordado valorando las percepciones personales que manifiesta tener el alumnado sobre su capacidad de atención, a través de unas rúbricas, después de recibir un programa de *coaching* educativo. Si bien estamos hablando de resultados subjetivos, respecto a percepciones personales que podrían variar en función de diferentes variables: lugar, hora, situación personal, etc., queda implícito sin embargo, que estos resultados indican que existe movimiento hacia este punto y que el *coaching* educativo tiene un peso específico con respecto a estos cambios de mirada del alumnado. Lo cierto es que conseguir la atención necesaria para mejorar un aprendizaje, genera sinergia, pues el educando se motiva y le da significancia a la experiencia.

Para acometer y acercarse a conocer la evolución de las mejoras percibidas por el alumnado, sobre sus competencias personales a través de unas rúbricas, transcurridos dieciséis meses después de recibir un programa de *coaching* educativo, se ha analizado y posteriormente valorado las mejoras percibidas por el alumnado, sobre sus competencias personales relacionadas con la capacidad de atención y concentración y la capacidad para gestionar los conflictos, a través de unas rúbricas, transcurrido dieciséis meses después de recibir un programa de *coaching* educativo. Respecto a los resultados sobre este objetivo, han sorprendido por lo positivos. El alumnado en general, ha manifestado tener la percepción sobre estas competencias personales una vez transcurridos dieciséis meses desde la última sesión de *coaching* educativo, en los mismos niveles e incluso mayores, en algunos casos que las percepciones que indicaron tener en el momento que se realizaron las sesiones. Lo cual hace pensar que un trabajo en esta dirección y a través del *coaching* educativo como herramienta vehicular entre el alumnado y el sistema educativo, podría minimizar de forma significativa los ratios de "fracaso escolar", debido a la implicación del mismo alumnado en su educación y progreso personal. Por lo que se puede concluir que el *coaching* educativo es una herramienta que permite potenciar las competencias individuales de los educandos, incrementa su aprendizaje y les posibilita la resolución de dificultades y conflictos entre pares, produciendo un cambio de motivación y actitudes positivas. Los resultados alcanzados nos permiten aceptar, que en el nivel donde se ha empleado

el *coaching* educativo, implementadas estrategias en base a la mayéutica socrática, al aprendizaje cooperativo, la inteligencia emocional y las inteligencias múltiples, los educandos lograron motivarse con respecto al aprendizaje y obtuvieron aprendizajes significativos. El *coaching* educativo está basado en los principios de la psicología positiva y racional, la cual hace referencia a la posibilidad de cambios. Las estrategias empleadas durante las sesiones de *coaching* educativo, han puesto el foco de atención siempre sobre este principio.

CAPÍTULO 8

LIMITACIONES DE LA TESIS

LIMITACIONES DE LA TESIS

El punto fuerte de este estudio es haber conseguido un seguimiento de los sujetos durante dieciséis meses y medir con la perspectiva del tiempo, los resultados con respecto de sus percepciones sobre las competencias personales. Pero su limitación más significativa en general, es la muestra individual. Aunque se debe tener en cuenta las dificultades que supone las explicaciones a cada uno de los participantes del estudio y que ellos aceptasen destinar parte de su tiempo a realizar las sesiones y las rúbricas del protocolo. La participación ha sido sincera y honesta, según el protocolo establecido para la obtención de datos. Uno de los estudios realizados en un contexto de *coaching* educativo, ha sido averiguar, si a través de la toma de consciencia de las potencialidades y de las limitaciones, o sea, el margen de progreso del alumnado, mejora la percepción que tienen sobre su capacidad de atención y concentración. La limitación que puede presuponer el tamaño de la muestra, bajo nuestro punto de vista, no ha supuesto una limitación significativa, para los resultados de este estudio, puesto que se trata de una valoración individual de los sujetos sobre la percepción de esta competencia. Esta valoración requiere de una gran escucha y reflexión por parte del evaluador. Sin embargo, el estudio realizado sobre las percepciones de los sujetos sobre las competencias relacionadas con la gestión de conflictos, si nos parece que la falta de datos obtenidos mediante una triangulación de las opiniones, pueda resultar una limitación de este estudio. No poseer un *feedback* de un observador externo, tanto para el alumnado como para el *coach* docente, sobretodo en la sesión realizada en grupo, limita la interpretación de los resultados. En el último estudio realizado de tipo longitudinal, se ha utilizado la misma muestra individual. No ha podido acceder todo el alumnado que lo solicitó, pues solo una persona ha podido realizar las acciones de un *coach*, puesto que muchos docentes no cuentan con esa formación específica. Se trata pues, de un estudio limitado por el tamaño de la muestra, pero este dato, bajo nuestro punto de vista, no supone una limitación significativa en el estudio sobre las competencias de la capacidad de atención, puesto que se trata de una valoración individual de los sujetos sobre la percepción de esta competencia. Esta valoración requiere de una gran escucha y reflexión por parte del evaluador. Esta limitación se ha dado en los cuatro estudios realizados. Se debe tener en cuenta que este estudio tiene un diseño transversal y representa la evaluación de variables obtenidas en un único

momento en el tiempo, pero también está diseñado de forma longitudinal, puesto que se obtienen datos a través del tiempo, sobre los mismos sujetos. Somos de la creencia que hubiera sido interesante, recoger otras variables individuales referentes a las actitudes de los participantes, como el tipo de emociones que prevalecen sobre su estado anímico diario, factores socioeconómicos y aspectos concretos de motivación en el momento del estudio. Esto nos hubiera ayudado a entender mejor, las percepciones que los sujetos tienen con respecto a sus competencias personales y que de algún modo condicionan su autoestima y su capacidad para mejorar en los aprendizajes. No obstante, estos aspectos como se ha comentado anteriormente, no se han estudiado, pero nos planteamos hacer estos estudios para futuras publicaciones con esta base de datos. Para terminar, comentar que el hecho que los tutores docentes no intervinieran en la interpretación de los resultados, podría ser otra limitación de este estudio. Se analizaron las percepciones naturales de los tutores docentes, a los que no se les dotó de ninguna instrucción previa para que reflexionaran de un modo determinado. Esto podría traer como consecuencia, que los tutores docentes no expresaran todo lo que podrían estar pensando, por lo tanto, no se captó todo lo que pensaban y percibían durante el estudio. Aunque somos de la creencia, que a pesar de no dotar de instrucciones previas para interpretar lo que acontecía sobre los sujetos, los tutores hubieran determinado respuestas con la motivación de justificar su trabajo al observador. Asumimos que podríamos haber perdido una cierta validez interna que deseábamos para nuestro estudio, sin subestimar la capacidad de reflejar las percepciones de los tutores docentes.

CAPÍTULO 9

FUTURAS LÍNEAS DE ESTUDIO

FUTURAS LÍNEAS DE ESTUDIO

El estudio sobre el sistema educativo y sus necesidades de mejora, es un tema ampliamente debatido y que genera gran interés por parte de los científicos, pero también en la opinión pública. Los estudios que se han realizado al respecto, convergen en la necesidad de un cambio de paradigma donde el verdadero protagonista de la educación sea el mismo educando. Esto exige sin duda, un cambio de paradigma en la formación del profesorado, con objetivos y competencias muy diferentes y que se adapten a las necesidades educativas actuales donde se ponga el foco de atención en el futuro. Somos de la opinión, que abrir líneas de estudio sobre el acercamiento al alumnado adolescente con una mirada holística de la educación en estas etapas "convulsas", generaría más conocimiento sobre las verdaderas causas personales, pero también ambientales, que pueden condicionar la motivación y el arraigo a los aprendizajes de nuestro alumnado. Los futuros estudios en esta línea de investigación podrían incluir variables de estrategias de intervención en los momentos más puntuales de los conflictos relacionados con el aprendizaje y estrategias de prevención emocional encaminadas a dotar de significado a los aprendizajes. Lorente, Salanova y Martínez (2007), son de la opinión que se podrían implementar estrategias individuales, pero también organizacionales. El *coaching* aparece como una herramienta transversal a todas estas variables mencionadas y dotaría a los estudios de gran solidez, puesto que los sujetos se involucran mucho más cuando pueden reflexionar y tomar decisiones con respecto a sus respuestas. En la proposición y seguimiento de estrategias de intervención, es también muy importante incluir variables de tipo personal, como motivación, resiliencia, "autoconcepto" y capacidad para relacionarse con los demás. Se trata de variables que pueden llegar a modular los desequilibrios académicos del alumnado. Es importante también hacer hincapié, en buscar nuevas variables individuales y de organización utilizando otros modelos de evaluación de la personalidad, como por ejemplo el de Grey (1987), que al igual que Eysenck (1967), es de la opinión que las diferencias individuales están fundamentadas en la personalidad y se encuentran en mecanismos biológicos que sustentan los procesos de aprendizaje, emoción y motivación. Zuckerman (2002), ha confeccionado un prototipo de personalidad que parte de sus investigaciones en torno a la dimensión "Búsqueda de sensaciones". Cloninger (1987), elaboró un modelo de evaluación de

la personalidad el cual manifiesta que en el momento en que se produce aprendizaje, dejan de influir en la conducta los mecanismos neurobiológicos heredados de una forma instantánea (no mediada) sino que actúan amalgamados con nuevas tendencias conductuales originadas en otras estructuras cerebrales, y que disfrazarán su expresión.

ANEXOS

ANEXO 1

SESIÓN DE COACHING EN GRUPO

TEST DE AUTO EVALUACIÓN PARA EL ALUMNADO SOBRE LAS COMPETENCIAS PERSONALES

Ejercicio de auto-evaluación para la toma de consciencia sobre las competencias personales y desarrollo de la responsabilidad. Punto de partida para establecer objetivos de desarrollo del propio liderazgo.

Autoevaluación de 0 (nada competente) a 5 (muy competente)

VALORACIÓN DE LOS ÍTEMS DE COMPETENCIAS:

1. **No se aprecia ninguna:** el alumno/a se muestra exactamente como siempre.
2. **Habitualmente no tengo:** este ítem hace referencia a las situaciones muy excepcionales en cuanto a la actitud positiva del alumno/a.
3. **En ocasiones no tengo:** Es el contrario que el anterior; solo valora la excepcionalidad en la actitud no favorable a las competencias señaladas en el margen izquierdo.
4. **Tengo si el entorno es conocido:** este ítem valora la actitud positiva frente a determinadas actividades, condicionada a su desarrollo en entornos conocidos.
5. **Habitualmente tengo:** este ítem valora el comportamiento habitual de la actitud frente a las competencias señaladas en el margen izquierdo y su excepcionalidad.
6. **Siempre tengo:** Se valora un comportamiento asiduo y sostenido en el tiempo.

COMPETENCIA	0	1	2	3	4	5
	No tengo ninguna	No tengo	En ocasiones no tengo	Tengo si el entorno es conocido	Habitualmente tengo	Siempre Tengo
Confianza en uno mismo						
Emocional de uno mismo						
Capacidad de trabajar en equipo						
Capacidad de gestionar los conflictos						
Capacidad de Liderazgo						
Empatía						

ANEXO 2

VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS ADQUIRIDAS POR EL ALUMNADO:

TEST DE EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS PERSONALES

Rubrica individual para el Tutor Docente que valorará el nivel de mejora de las competencias del alumnado referentes a la toma de consciencia, la autogestión y la consciencia social, después de cuatro semanas de finalizar la sesión de *coaching* Educativo.

Autoevaluación de 0 (nada competente) a 5 (muy competente)

VALORACIÓN DE LOS ÍTEMS DE COMPETENCIAS:

0. **No se aprecia ninguna:** el alumno/a se muestra exactamente como siempre.
1. **Habitualmente no se aprecia:** este ítem hace referencia a las situaciones muy excepcionales en cuanto a la actitud positiva del alumnado.
2. **En ocasiones no se aprecia:** Es el contrario que el anterior; solo valora la excepcionalidad en la actitud no favorable a las competencias señaladas en el margen izquierdo.
3. **Se aprecia si la actividad es de su interés:** este ítem valora la actitud positiva frente a determinadas actividades, no siendo así en otras que carecen de interés para el alumnado.
4. **Habitualmente se aprecian:** este ítem valora el comportamiento habitual de su actitud frente a las competencias señaladas en el margen izquierdo y su excepcionalidad.
5. **Siempre se aprecian:** Se valora un comportamiento asiduo y sostenido en el tiempo.

COMPETENCIAS	0	1	2	3	4	5
	No se aprecia ninguna	No se aprecia	En ocasiones no se aprecia	Se aprecia si la sesión es de su interés	Habitualmente se aprecia	Siempre se aprecia
Se aprecia una mejora de la capacidad de atención durante las clases						
El alumno/a se muestra más asertivo con los demás compañeros/as y el profesorado						
Se detecta una mejora en la capacidad de la resolución de conflictos						
Existe una mayor capacidad de creatividad en el alumno/a						
La capacidad de Empatía del alumno/a se ha incrementado después de la sesión						

ANEXO 3

VALORACIÓN DE LA SESIÓN DE COACHING EDUCATIVO

TEST DE EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS PERSONALES

Rúbrica individual para el *Coach* Docente que valorará el nivel de mejora de las competencias del alumnado referentes a la toma de consciencia, la autogestión y la consciencia social, al finalizar la sesión de *coaching* Educativo.

Autoevaluación de 0 (nada competente) a 5 (muy competente)

VALORACIÓN DE LOS ÍTEMS DE COMPETENCIAS:

- 0. No se aprecia ninguna:** el alumno/a se muestra exactamente como siempre.
- 1. Se aprecian ligeras mejoras:** este ítem valora la percepción de las mejoras leves experimentadas durante la sesión de *coaching* educativo.
- 2. Se detectan cambios al finalizar la sesión:** este ítem valora los cambios comparativos de actitud al inicio y al finalizar la sesión de *coaching* educativo.
- 3. Los cambios que se aprecian son significativos:** este ítem valora cambios significativos de las competencias, apreciados al finalizar la sesión.
- 4. Durante la sesión se muestra muy abierto/a a profundizar en el auto conocimiento y el cambio personal:** se valora la facilidad y flexibilidad del alumno/a frente a los cambios que está experimentando respecto a sus creencias iniciales.
- 5. Se constatan cambios frente a los compromisos y los cambios personales:** se valoran los cambios que de forma evidente se producen al finalizar la sesión de *coaching* educativo.

COMPETENCIAS	0	1	2	3	4	5
	No se aprecia ninguna mejora	Se aprecian ligeras mejoras	Se detectan cambios al finalizar la sesión	Los cambios que se aprecian son significativos	Durante toda la sesión se muestra muy abierto/a a profundizar en el auto conocimiento y el cambio personal	Se constatan mejoras frente a los compromisos y los cambios personales
Se aprecia una mejora de la capacidad de concentración durante la sesión						
Ha habido avances durante la sesión, gracias a la capacidad del alumno/a de generar nuevos espacios de reflexión						
Se detecta una mejora en la capacidad de la autoconfianza del alumno/a al finalizar la sesión						
El alumno/a se muestra con disposición a trabajar en la mejora de su competencia para solventar conflictos						
Toma de consciencia de las diferentes realidades que envuelven un acontecimiento						

ANEXO 4

SESIÓN DE COACHING INDIVIDUAL

TEST DE AUTO EVALUACIÓN PARA EL ALUMNADO SOBRE LAS COMPETENCIAS PERSONALES

Ejercicio de autoevaluación para la toma de consciencia sobre las competencias personales y desarrollo de la responsabilidad. Punto de partida para establecer objetivos y desarrollo del propio liderazgo.

Autoevaluación de 0 (nada competente) a 5 (muy competente)

VALORACIÓN DE LOS ÍTEMS DE COMPETENCIAS:

0. **No se aprecia ninguna:** el alumno/a se muestra exactamente como siempre.
1. **Se aprecian ligeras mejoras:** este ítem valora la percepción de las mejoras leves del alumno/a.
2. **Se detectan cambios al finalizar la sesión:** este ítem valora los cambios comparativos de las competencias al inicio y al finalizar la sesión de *coaching* educativo.
3. **Al finalizar la sesión me siento más abierto/a a profundizar en el auto conocimiento y el cambio personal:** este ítem valora cambios significativos apreciados al finalizar la sesión, sobre estas competencias.
4. **Durante la sesión se muestra muy abierto/a a profundizar en el auto conocimiento y el cambio personal:** se valora la facilidad y flexibilidad del alumno/a frente a los cambios que está experimentando respecto a sus creencias iniciales.
5. **Percibo una mayor seguridad en mí mismo/a para abordar compromisos y cambios personales:** se valoran los cambios que de forma evidente, se perciben que se han producido al finalizar la sesión de *coaching* educativo.

COMPETENCIA	0	1	2	3	4	5
	No se aprecia ninguna mejora	Se aprecian ligeras mejoras	Se detectan cambios al finalizar la sesión	Los cambios que se aprecian son significativos	Al finalizar la sesión me siento más abierto/a a profundizar en el auto conocimiento y el cambio personal	Percibo una mayor seguridad en mi mismo/a para abordar compromisos y cambios personales
Mejora de la capacidad de atención durante la sesión						
Capacidad de generar nuevos espacios de reflexión						
Mejora en la capacidad de la autoconfianza al finalizar la sesión						
Mayor capacidad en la competencia para resolver conflictos						
Toma de consciencia de las diferentes realidades que envuelven un acontecimiento						

ANEXO 5: carta de AUTORIZACIÓN PADRES



INSTITUT MIQUEL BIADA

Av. Puig i Cadafalch, 89-99
08303 MATARÓ (Barcelona)
Tel. 93 798 14 89
Fax. 93 798 45 32

institut@biada.net

www.biada.org

AUTORIZACIÓ PARTICIPACIÓ PROJECTE "Coaching educatiu"

Com a resultat de l'experiència acumulada en els darrers cursos respecte a les dificultats que alguns alumnes troben per seguir l'ensenyament acadèmic tradicional, a l'Ins Miquel Biada s'ha presentat el projecte, COACHING EDUCATIU, el qual està sotmès a un estudi avalat per la Universitat de Lleida, sobre el fracàs escolar i la manca de motivació dels alumnes en vers els estudis. Es doncs, una oportunitat que l'alumne/a experimenti la possibilitat de tècniques d'auto -coneixement i aprengui a prendre decisions i assumir els riscos de les mateixes. Així doncs, el Coaching Educatiu consisteix en sessions individualitzades entre el "Docent - Coach" i l'alumne, per tal d'establir quins son els bloquejos que li impedeixen tenir una actitud més positiva sobre tots els aspectes que fan referència a la seva preparació i estudis; es una eina per l'alumne de coneixement dels seus potencials i les seves mancances.

Amb aquest projecte volem ajudar i facilitar a tots els nostres alumnes, en acabar el 4t d'ESO, l'accés a uns estudis superiors que els hi motivin i per tant amb una actitud mes responsable respecte del seu "futur" professional.

Per aquest motiu us volem oferir la possibilitat de què el vostre fill/a o tutorat legal pugui incorporar-se a aquest projecte, que tan sols suposa unes tardes (entre 2 ó 3)

Així doncs, després d'haver estat informat, autoritzo al meu fill/a que assisteixi a les sessions individualitzades de "Coaching educatiu" que es faran a l' institut M. Biada en dates acordades i posades a coneixement dels pares.

En /na..... ,

Amb DNI..... com a pare/mare/tutor legal de l'alumne/a

.....

matriculat a a l'Ins Miquel Biada,

- accepto que el meu fill/a/tutorat legal s'incorpori al projecte COACHING EDUCATIU,
- declaro que conec les pautes de funcionament, així com les normes de comportament que seguiran els alumnes en el citat projecte,
- i em comprometo a vetllar per a què el meu fill/a/tutorat legal les respecti i assisteixi regularment a les activitats que componen el projecte COACHING EDUCATIU.

Signatura

Mataró, de de 20.....

	Nom document: Autorització projecte Puja al tren	Codi: PC-2/PR03/f71	Versió 1	Vigència Setembre 2011	Pàgina 1 de 1	
---	---	------------------------	----------	---------------------------	---------------	---

ANEXO 6: CARTA DE LA DIRECCIÓN DEL CENTRO EDUCATIVO



Institut d'educació secundària
MIQUEL BIADA
Av. Puig i Cadafalch, 89-99
08303 MATARÓ (Barcelona)
Tel. 93 798 14 89
Fax. 93 798 45 32
a8021259@centres.xtec.es
www.biada.org

Estimados Señores,

Mi nombre es Carme Reboreda Jiménez y actualmente soy la coordinadora pedagógica del instituto Miquel Biada de Mataró, provincia de Barcelona.

Me dirijo a ustedes para informarles que durante los meses de marzo a junio del año 2015, se realizaron sesiones de Coaching educativo grupal y Coaching educativo individual por parte del Sr. Rafael Campaña Liñan en nuestro centro escolar.

Los alumnos que recibieron las sesiones fueron un total de 14 alumnos de 4º de ESO i 2 alumnos de 1º de Batxillerat cuyos datos personales quedan amparados y protegidos por la ley de protección de datos.

Cordialment



Carme Reboreda Jimenez
Coordinació pedagògica
INS Miquel Biada



Mataró, 26 de octubre de 2015

ANEXOS 7: PRESENTACIÓ COACHING EDUCATIVO

Coaching
es@jar

TALLERS Prof: Rafel Campaña



Objectius

L'objectiu d'aquests tallers "coaching educatiu", es el d'ajudar als alumnes a tenir una "actitud coach" en vers a les relacions i comunicació amb els companys i els professors.

1. **Buscar** les solucions més adequades en front de les dificultats diàries durant els processos d'ensenyament i aprenentatge.
2. **Transmetre** les eines pràctiques provinents dels processos de coaching per tal d'ajudar a reforçar les seves competències a la vida: responsabilitat versus victimisme, autonomia versus dependència, confiança versus inseguretat, etc.

Finalitat

L'assoliment d'aquest objectiu comportarà l'obtenció de diferents "beneficis":

1. Prendre consciència de les expectatives i enfrontar-les amb la realitat.
2. Aprendre a posar límits.
3. Aprendre a comunicar-se amb claredat.
4. Reforçar la autonomia i la responsabilitat.
5. Reforçar la autoestima i la confiança.
6. Ajudar-li a gestionar les seves emocions.
7. Desdramatitzar les situacions de conflicte tot aprofitant un espai per a la reflexió e intercanvi amb altres companys.



BIBLIOGRAFÍA GENERAL TESIS

- Alsina , J., Argila, A., Aróztegui, M., Arroyo, F. J., Badia, A, M., Carreras, A., Colomer, M., Gracenea, M., Halbaut, L., Juárez, P., Llorente, F., Marzo, L., (2013). Rúbricas para la evaluación de competencias. *Cuadernos de docencia universitaria 26*. ICE y Ediciones Octaedro, S.L. ISBN: 978-84-9921-476-4.
- Arias, W. L. (2013). *Psicología clínica y psicoterapia: Revisión epistemológica y aportes de la psicología positiva*. Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social, 2(1), 137-154.
- Arias, W. L. (2015). *Carl R. Rogers y la terapia centrada en el cliente*. Avances en Psicología, 23(2), 141-148.
- Arnett, J. J. (1999). Adolescent Storm and Stress, Reconsidered. *American Psychologist*, 54(5), 317-326.
- Batt, E. G. (2010). *Cognitive coaching: A critical phase in professional development to implement sheltered instruction*. Teaching and Teacher education, 26, 997-1005.
- Bericate, E. (1998). *Integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona; Ariel.
- Bolívar, A. y Gijón, J. (2008). *Historias de vida que deshacen profecías de fracaso*. Cuadernos de pedagogía, 382, 56-59.
- Bolívar, A. y López, L. (2009). *Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa*. Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado, 13 (3), 51-78.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla
- Bou-Pérez, J. F. (2007). *Coaching para Docentes*. España: Editorial Club Universitario.

- Buchanan, C. M. & Hughes, J. L. (2002). Mothers beliefs concerning adolescence: Links to feelings of efficacy, causal attributions, and parenting practices. En Symposium titulado: Parents' beliefs and expectations about adolescence: How and when do they matter? Ninth Biennial meeting of the Society of Research on Adolescence. Nueva Orleans, Louisiana, Abril 11-14.
- Castañer, M., Camerino, O. & Anguera, M. T. (2013). Métodos mixtos en la investigación de las ciencias de la actividad física y el deporte. *Apuntes. Educación Física y Deporte*, n.º 112, 2.º Trimestre (abril-junio), p.p. 31-36. ISSN-1577-4015.
- Chiavenato, I. (2004). *Introducción a la teoría general de la administración*. (7º Ed). McGraw-Hill interamericana editores S. A. de C. V.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Revista: Theoria Vol. 14 (1)*. p.p. 61-71. ISSN 0717-196X.
- Cloninger, C. R. (1987). *The Tridimensional Personality Questionnaire, version IV*. St Louis, MO: Washinton University School of Medicine.
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F. y Bergen, T. (2011). *Exploring a two dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues*. *Teaching and Teachereducation*, 27, 320-331.
- Csikszentmihalyi, M. (2012). *Fluir: una psicología de la felicidad* (2ª Ed.). Barcelona: Kairós.
- Corzo, J. L. (2007). *Educación es otra cosa. Manual alternativo*. Madrid: Popular.
- Darling-Hammond, L., & Rothman, R. (Eds.) (2011). *Teacher and leader effectiveness in high-performing education systems*. Washington, D.C.: Alliance for Excellent Education and Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.

- Dekovic, M., Noom, M. J. & Meeus, W. (1997). Expectations regarding development during adolescence: Parental and adolescent perceptions. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(3), 253-272.
- Dekovic, M. (2002). Discrepancies between parental and adolescent Developmental expectations. Comunicación presentada en Ninth Biennial Meeting of Society for Research on Adolescence, Abril 11-14, New Orleans, Louisiana.
- Díaz Barriga, F. y G. Hernández (2002), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, México, McGraw–Hill.
- Elliot, J. (1991). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata, 1994.
- Eliot, J. (1993). *El cambio Educativo desde la Investigación-Acción*. Madrid, Morata Editorial.
- Engler, B. (1996). *Introducción a las teorías de la personalidad*. 4ta edición. México: McGraw-Hill.
- Escudero, J. M. (2002). *Garantizar el derecho de todos a una buena educación: políticas y prácticas para una diversidad equitativa*. Organización y gestión educativa: revista del fórum europeo de administradores de la educación, 10 (2), 9-14.
- Escudero, J. M. (2005). *El fracaso escolar: nuevas formas de exclusión educativa*. En J. García Molina (Ed.), *Exclusión social, exclusión educativa: lógicas contemporáneas* (pp. 83-108). Xátiva: Instituto Paulo Freire.
- Escudero, J. M. (2005). *Fracaso escolar, exclusión social: ¿de qué se excluye y cómo?* Revista del currículum y formación del profesorado, 9 (1).
- Escudero, J. M. (2007). *Viejas y nuevas dinámicas de exclusión educativa*. Cuadernos de pedagogía, 371, 86-89.

- Escudero, J. M. y Bolívar, A. (2008). *Alumnos en riesgo de exclusión educativa y buenas prácticas: dos conceptos borrosos para comprender fenómenos educativos complejos*. En J. Gairín y S. Antúnez (Eds.), *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Madrid: WoltersKluwer.
- European Commission (2013). *Rethinking education strategy*. Disponible en http://europa.eu/rapid/press-release_ip-12-1233_es.htm.
- Eysenck, H. J. (1967). *The biological basis of personality*. Springfield, Ill, Charles C. Thomas. [Versión en español de 1982. *Fundamentos biológicos de la personalidad*. Barcelona: Fontanella.].
- Flecha, R. (2009). *The Educative City and Critical Education*. En M. W. Apple, W. Au & L. A. Gandin (Eds.), *Routledge International Handbook of Critical Education* (pp. 327-340). New York: Taylor and Francis
- García-Pérez, R. y Rebollo, M. A. (2004). *El modelo pedagógico de la formación universitaria en el crédito europeo. Una innovación en la materia Informática Aplicada a la Investigación Educativa*. *Revista Iberoamericana de Informática Educativa*, 3, 81-100
- Gray, J. A. (1987). *The neuropsychology of personality and emotion*. En S. M. Stahl, S. D. Iversen y E.C. Goodman (Eds.), *Cognitive neurochemistry*. Oxford: Oxford University Press.
- Guba, E.G. y Lincoln, Y.S. (1985). *Naturalistic Inquiry*, BeverlyHills, Sage.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. NY: Teachers College Press and Toronto, ON: Ontario Principals' Council
- Hernández, R. (2006). *Metodología de la Investigación*. Perú, McGraw-Hill Interamericana Editores.

- Hoekstra, A., y Korthagen, F. (2011). *Teacher Learning in a Context of Educational Change: Informal Learning Versus Systematically Supported*. Journal of Teacher Education, 62 (1), 76–92.
- Hoekstra, A., y Korthagen, F. (2009). *To change or not to change: The merits of formal versus informal teacher learning in the workplace*. Paper presented at AERA, San Diego.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations*. The software of the mind, New York. MacGraw Hill.
- House, R., Hanges, P. Ruiz, A. et al. (1998). “*Cultural influences on leadership and organizations: Project Globe*”, in Mobley, W., (Ed.) *Advances in Global Leadership*, vol. 1, JAI Press
- Jacobs, J.E., Chhin, CH.S. & Shaver, K. (2005). Longitudinal links between perceptions of adolescence and the social beliefs of adolescents: Are parents’ stereotypes related to beliefs held about and by their children? *Journal of Youth and Adolescence*, 34(2), 61-72.
- Korthagen, F., (2010). *La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24, 2), 83–101.
- Kotter, John P. (1997). *El líder del cambio*. McGraw Hill. Ciudad de México. 207 P.
- Krames, J. A., (2002). *The Jack Welch lexicon of leadership*. First Edition McGraw-Hill.
- Ladson-Billings, G. (2009). *Race still Matters*. En M. W. Apple, W. Au & L. A. Gandin (Eds.), *Routledge International Handbook of Critical Education* (pp. 110-122). New York: Taylor and Francis.
- Lo Destro, D. (2011). *El coaching: inicios y etimología*. Disponible en <http://www.efectividad.net/entradas/EI-Coaching-Inicios-y-Etimologia>.

- López Yáñez, J. y Sánchez Moreno, M. (2011). *Comunidades profesionales de práctica que logran sostener procesos de mejora institucional en las escuelas*. Revista de Educación, 356.
- Lunenberg, M. & Samaras, A. (2011). *Developing a pedagogy for teaching self-study research: Lessons learned across the Atlantic*. Teaching and Teacher Education (en prensa).
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Marina, J. A. (2010). *La competencia de emprender*. Revista de Educación, 351, 49-71.
- Martín Criado, E. (2010). *La escuela sin funciones*. Crítica de la sociología de la educación crítica. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Mateos, M. (2001), *Metacognición y educación*, Buenos Aires, Argentina, Aique.
- Medina, L. G. y Perichon, A. M. (2008). *Coaching educacional. Una nueva visión de la orientación vocacional*. Buenos Aires: Bonum.
- Monereo, C. (1997), "La construcción de conocimiento estratégico en el aula", en M. L. Pérez (coord.), *La enseñanza y el aprendizaje de estrategias en el curriculum*, Girona, España, Universitat de Girona–Horsori.
- Moreno, C. (1991). *Las ideas evolutivo-educativas*. Un estudio longitudinal y transgeneracional. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.
- Navas, A. y Graizer, O. (2011). *El uso de la teoría de Basil Bernstein como metodología de investigación en didáctica y organización escolar*. Revista de Educación, 356.
- Nieuwerburgh, C. (2012). *Coaching in Education: Getting Better Results for Students, Educators and Parents* (Professional Coaching Series): Karnac.

- O'Connor, J y Lages, A. (2005). *Coaching con PNL*. Barcelona (España): Urano.
- Pérez-Gómez, Á. I., (2010a). *Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 68 (24, 2), 37-60
- Pérez-Gómez, Á. 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), 17–36.
- Pérez Serrano, G. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Vol.I. Métodos. Madrid: La Muralla.
- Perrenoud, P. (2010): *Saber organizar el trabajo escolar más allá de la clase: una competencia que desarrollar*. En M. Gather y O. Maulini (Eds.), *La organización del trabajo escolar. Una oportunidad para repensar la escuela* (pp. 405-427). Barcelona: Graó.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (2015 decimoctava edición). *Psicología del niño*. Editorial Morata.
- Pozo, J. I., N. Scheuer, M. P. Pérez y otros (2007), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*, Barcelona, España, Grao.
- Ravier, L. (2005). *Arte y ciencia del coaching: su historia, filosofía y esencia*. Buenos Aires: Dunken.
- Ravier, L. (2005). *Arte y Ciencia del Coaching: Su Historia, Filosofía y Esencia*. Buenos Aires: Dunken.
- Reding, V. (2002). *Cinqcritères de référence européens pour les systèmes d'éducation et de formation*. Bruxelles: Commission Européene. Diponible en <http://www.europa.eu.int/rapid/start/cgi>.
- Reiss, K. (2007). *Leadership Coaching for Educators*. Thous and Oaks, Estados Unidos: Corwin Press.

- Rivas, I., Leite, A. y Cortés, P. (2011). Paradojas y conflictos entre las culturas de profesorado, las familias y los estudiantes en el contexto escolar. *Revista de Educación*, 356.
- Rodríguez-Marcos, A. y otros (2011). *Coaching reflexivo entre iguales en el Prácticum de la formación de maestros*. *Revista de Educación*, 355, (en prensa).
- Rogers, C. R. (1995). *Libertad y creatividad en la Educación*. Barcelona: Paidós
- Rojas, L. (2014). *Los secretos de la felicidad*. Editorial S.L.U. Espasa libros.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Nueva York: Basic Books.
- Senge, P. (1992). *La quinta disciplina*. Editorial Granica. Barcelona.
- Stenhouse, L. (1985). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata, 1987.
- Sue, G.; Sue, D. y Sue, S. (1999). *Comportamiento anormal*. 4ta edición. México: McGraw-Hill.
- Sánchez, M. y López, M. (2005) *Pígalión en la escuela*. Editorial Universidad Autónoma de la Ciudad de México. México D.F.
- Senge, P. (1990): *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Granica, 1992.
- Smetana, J. G. (1988). Adolescents and parents' conceptions of parental authority. *Child Development*, 59, 321-335.
- Villa, A.; Poblete, M. (dir.) (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: *Universidad de Deusto/Ediciones Mensajero*. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/58832861/Aprendizaje-Basado-en-Competencias>.

Whitmore, J. (2003). *Coaching: el Método para Mejorar el Rendimiento de las Personas*. Barcelona (España): Paidós.

Zuckerman, M. (2002). Zuckerman-Kuhlman Personality Questionnaire (ZKPQ): An alternative five-factorial model. En B. De Raad, y M. Perugini (Eds.), *big five assessment* (pp. 377-396) Hogrefe & Hu.