



Revista Intercontinental de Psicología y
Educación

ISSN: 0187-7690

ripsiedu@uic.edu.mx

Universidad Intercontinental
México

Sánchez-Teruel, David

El coaching pedagógico dentro del sistema educativo: innovando procesos

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 15, núm. 2, julio-diciembre, 2013, pp. 171-191

Universidad Intercontinental

Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80228344010>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

El *coaching* pedagógico dentro del sistema educativo: innovando procesos

David Sánchez-Teruel

Resumen

Casi todas las publicaciones sobre la palabra *coach* se relacionan con la empresa, el trabajo y las grandes organizaciones. Pero con el trascurso de los años está empezando a aplicarse en otros ámbitos, como la educación. Se asume que el proceso educativo es, por un lado, un compromiso “personal”, con miras a ayudar al individuo a construir un proyecto de vida. Ello implica el reconocimiento y desarrollo de habilidades personales, la adquisición y adecuada aplicación de aprendizajes nuevos, el reconocimiento y la apropiación de valores, la formación del autoconcepto, el establecimiento y la concreción de

Abstract

Almost all publications on the word coach, relate it to the company, the job and large organizations. But over the course of the years the coach is starting to be applied in other areas, such as education. It is assumed that the educational process is on one hand a commitment “personal” in order to help the person to build a life plan. This involves recognizing and personal skills development, acquisition and proper implementation of new learning, recognition and ownership of securities, the formation of self-concept, the establishment and the realization of dreams, ideals and goals and building new

DAVID SÁNCHEZ TERUEL. Departamento de Psicología, Universidad de Jaén, España. [dsteruel@ujaen.es].

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 15, núm. 2, julio-diciembre 2013, pp. 171-191.
Fecha de recepción: 11 de febrero de 2013 | Fecha de aceptación: 29 de abril de 2013.

sueños, ideales y metas, así como la construcción de nuevo conocimiento a partir del conocimiento propio. Todavía no se ha planteado utilizar el *coaching* como metodología innovadora de enseñanza. Este artículo intenta ser una aproximación de la aplicabilidad de este proceso al ámbito educativo en niños y niñas de doce años en adelante y plantea, además, posibles perspectivas futuras de investigación.

PALABRAS CLAVE

Educación, *coaching*, cambio, legislación educativa, innovación.

knowledge based of self-knowledge. This article is intended as an approximation of the applicability of this process to the educational environment for children aged 12 years and older, suggesting further research possible future prospects.

KEYWORDS

Education, *coaching*, change, education legislation, innovation.

El *coaching* se ha convertido en una herramienta que aporta y contribuye al desarrollo de estrategias que favorecen el crecimiento personal y profesional de quienes se esfuerzan por conseguir proactivamente el éxito (Ravier, 2005); por lo tanto, puede entenderse como un proceso integral que busca ayudar a las personas a producir resultados extraordinarios en sus vidas, carreras, negocios y organizaciones. Además, mejora el desempeño, se profundiza en el autoconocimiento y mejora la calidad de vida, proporcionando un aprendizaje que genera transformación de comportamientos sostenidos en el tiempo, con acciones y reflexiones continuas (Carrera y Luz, 2008). Su finalidad, como señala Whitmore (2003), consiste en mejorar el rendimiento de las personas mediante los factores que pueden potenciarlo y el estímulo de su capacidad de aprender a aprender.

Diversos autores (Lo Destro, 2011; Medina y Perichon, 2008; Reiss, 2007) han indicado que el término *coach* es de origen húngaro y designaba un vehículo tirado por animales para transportar personas. Con este planteamiento, se consiguió una analogía válida para entender el verdadero sentido del *coaching*, ya que dicho carruaje transportaba personas de un

lugar presente a uno deseado —desde donde están hasta donde quieren estar; desde lo que están siendo hasta lo que desean ser o hacer— (Gorrochotegui, 2011).

Vilallonga (2003) lo ha definido como un proceso que lleva a poner en práctica el despliegue de potencialidades y el desarrollo de las capacidades profesionales. Igualmente, Rosinski (2008) lo describe como el arte de facilitar el desarrollo del potencial de las personas para alcanzar objetivos importantes y significativos. O, como lo entiende Hall y Duval (2010), quienes lo ven como la capacidad de refinar y perfeccionar las mejores habilidades, por medio de una actividad que trabaja jugando con las fortalezas personales y eliminando aquellos aspectos que están en el camino y sabotean la excelencia.

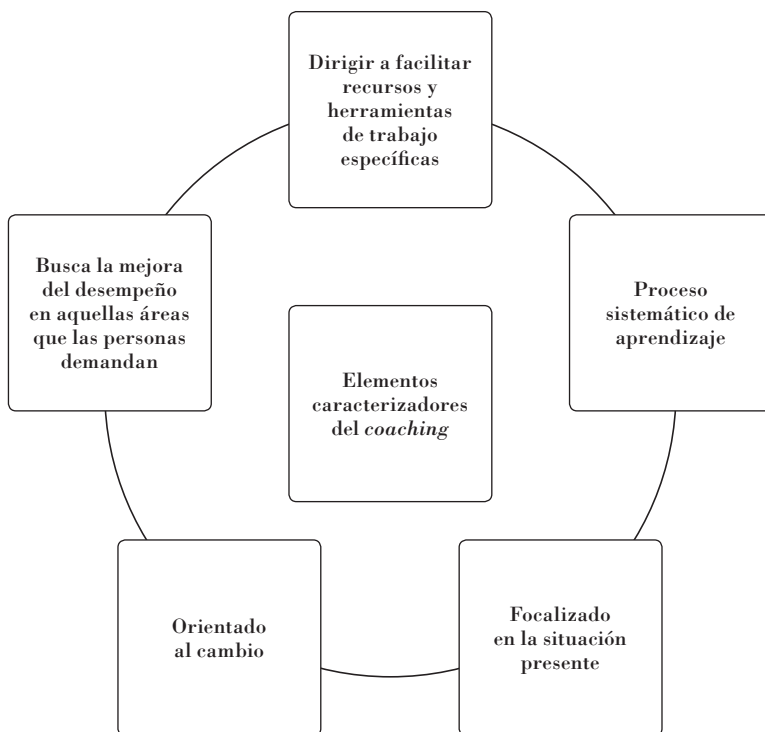
Bou (2007) entiende el *coaching* como un proceso “sistemático de aprendizaje, focalizado en la situación presente y orientado al cambio, en el que se facilitan unos recursos y unas herramientas de trabajo específicas, que permiten la mejora del desempeño en aquellas áreas que las personas demandan” (p. 11). Y para él existen diversos elementos que caracterizan tal proceso de aprendizaje, como puede observarse en la figura 1.

Por último, la International Coach Federation (2011) define el *coaching* como la colaboración con los clientes, usuarios o destinatarios en un proceso creativo y estimulante que les sirva de inspiración para maximizar su potencial personal y profesional. Así, lo fundamental de este proceso se encuentra en que quien lo experimenta tome decisiones personales para ayudarse a sí mismo (Asociación Española de Coaching, 2011), enseñándole a aprender por medio de sus propias vivencias y desarrollando la capacidad de creer en sus potencialidades.

***Coaching* y educación: ¿fusión necesaria?**

Como es bien sabido, la sociedad del siglo XXI se caracteriza por numerosos cambios estructurales, que han precipitado modificaciones dentro de los diferentes ámbitos de la sociedad, incluido el sistema educativo (Maureira, 2004). Estos cambios han introducido en las aulas nuevos conceptos como

Figura 1. Elementos caracterizadores del *coaching*.



Fuente: Bou-Pérez (2007).

diversidad, revolución digital, interculturalidad, procesos todos que dan respuesta a las necesidades que algunos de estos cambios han provocado en la sociedad (Sánchez-Teruel y Robles-Bello, 2013; Anderson, 2010).

La situación actual en la educación europea sigue planteando nuevos retos a estados, regiones, responsables políticos y profesionales de la educación, haciendo hincapié en la convergencia europea como fórmula para producir esfuerzos comunes en el ámbito territorial de los 27 países miembros (European Commission, 2013; Reding, 2002). Este hecho ya supone un giro en las formas de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje (Rosinski, 2008), pues se transforman los planteamientos pedagógicos en aras de conseguir un aprendizaje práctico más significativo y una mayor

implicación por parte del alumnado en su propio proceso de aprendizaje (García-Pérez y Rebollo, 2004).

La investigación científica (Killion, 2002; Medina y Perichon, 2008) ha podido demostrar la alta efectividad del *coaching* como filosofía reflejada, tanto en su forma de gestionar el desarrollo de las personas, como en el proceso de cambio organizacional. De hecho, se empieza a contemplar que podría ser una herramienta clave para formar docentes líderes transformacionales, capaces de explorar y detectar las reales motivaciones de sus estudiantes (Anderson, 2010; Leithwood, 2009). Docentes que puedan gestionar y enseñar a gestionar las creencias y emociones, las cuales, en definitiva, son el punto diferenciador entre la simple transmisión de conocimiento y la formación de excelentes seres humanos (Rhodes y Fletcher, 2012). Ya existen antecedentes (Silins y Mulford, 2002) que han mostrado que, dentro de los sistemas educativos, pueden implementarse nuevos modelos de trabajo basados en el *coaching*. Éste, en particular, ofrece beneficios significativos para los docentes y para su alumnado, pues favorece la mejora tanto en la enseñanza como en el proceso de aprendizaje (Asociación Española de Coaching, 2011). También, si se utiliza esta herramienta, se logra un nivel más alto de motivación, una mejora en las habilidades organizativas y en las estrategias de aprendizaje, como la colaboración (Ward, 2012).

El beneficio general de una formación especializada en *coaching* sería proporcionar nuevas estrategias y enfoques prácticos para ayudar a educadores y orientadores a afrontar los “viejos” problemas con “nuevas” alternativas de solución (Launer, 2007). El *coaching* pretende adquirir nuevas competencias profesionales funcionales que permitan el desarrollo de altas habilidades y capacidades socioemocionales (Medina y Perichon, 2008; Sánchez-Teruel, 2009). Otro beneficio de implantar el *coach* dentro de los centros educativos es que podrá prestar su apoyo para mejorar y optimizar las capacidades innatas, los recursos internos y la creatividad que los alumnos ya tienen, con el fin de obtener los máximos resultados posibles, con base en criterios no sólo de eficacia y calidad, sino de excelencia, convirtiendo así el proceso de aprendizaje en un verdadero aprendizaje transformacional (Cardona y García-Lombardía, 2009).

Los aspectos educativos que podrían ser abordados desde la metodología del *coaching* son los siguientes (Bou, 2007; Sánchez-Teruel, 2009):

- La acción tutorial (*coaching* de acompañamiento) para conseguir el desarrollo personal y social del alumnado.
- Mejorar las relaciones interpersonales y la comunicación interna en los centros educativos.
- Facilitar la coordinación de los centros educativos con los servicios sociales y sanitarios de la comunidad.
- Definir la cultura, misión, visión y valores del centro educativo.
- Fomentar el liderazgo y la gestión emocional para los equipos docentes.
- Resolver conflictos en el aula, problemas de convivencia en el centro, abandono/fracaso escolar, etcétera.
- Sacar el máximo aprovechamiento de la diversidad del alumnado, tanto para los alumnos con necesidades educativas especiales como para quienes no las tienen, y convertir, así, a la escuela en un verdadero contexto generador de oportunidades y desarrollador de talentos.
- Mejorar la relación e implicación de las familias con la escuela desde un punto de vista sistémico de las situaciones con el método ganar-ganar.
- Aumentar el propio autoconocimiento, la motivación y la autoestima de los docentes como verdaderos guías del proceso.

Tal como expone Gorrochotegui (2010), la implantación del *coaching* ayuda al alumnado a desarrollar competencias cruciales como:

- Aprender a aprender.
- Profundizar en el autoconocimiento, como aprendices a lo largo de toda su vida.
- Articular mejor sus necesidades.
- Mayor grado de autoconfianza, mayor voluntad, capacidad de aprender y cambiar.

- Aumentar su nivel de comprensión y lograr un repertorio más amplio de estrategias de enseñanza y aprendizaje.
- Fomentar la confianza en su propia habilidad de enseñar, de tal forma que empiecen a marcar una auténtica diferencia.
- Desarrollar importantes destrezas para toda la vida que pueden aplicarse tanto en contextos profesionales como en otros ámbitos (domésticos, personales y sociales).

Por otro lado, para el profesorado, el *coaching* apoya la experimentación con nuevas estrategias en el aula (Hall y Duval, 2010; Gorrochotegui, 2011; Ward, 2012). Se empiezan a ver los problemas no como variables negativas, sino como oportunidades para explorar estrategias nuevas en vez de indicadores de fracaso (Instituto Europeo del Coaching, 2011). Los profesionales de la escuela se sienten animados para reflexionar sobre su práctica docente actual; tienen más confianza para experimentar con ideas creativas y empiezan una gama más amplia de técnicas innovadoras de enseñanza (Wise y Jacobo, 2010).

Pero ¿quién podría ejercer de *coach* en el centro educativo? Según Roselló (2008) puede ser desde el tutor, que deberá formarse en este campo por medio de acciones formativas de vivenciación práctica sobre coaching o a través de un profesional especializado. También, el orientador podrá ejercer este rol y profundizar en el conocimiento de nuevas técnicas y herramientas para el desarrollo de su labor; personal de los servicios de orientación educativa en su labor de apoyo a los centros; o un coach como profesional externo (contratado por un centro, un AMPA o por la propia administración educativa).

El *coaching* educativo: pilares fundamentales para su implantación

El *coaching* académico es un proceso que ayuda a una persona o a un equipo de trabajo a buscar el desarrollo de sus máximas capacidades (González, 2010). Mediante el *coaching*, logran hacerse manifiestas las

fortalezas y los recursos de los miembros de una organización, y se les ayuda a sobreponerse a resistencias e interferencias internas y a integrarse y actuar de manera eficiente como parte de un equipo de trabajo (Robbins y Judge, 2009).

Este proceso de *coaching* puede ir dirigido a los tres elementos principales del contexto escolar: el equipo docente, los padres y los alumnos (Núñez, 2009). El *coaching* educativo apuesta por un aprendizaje centrado en la persona, donde el protagonista (alumnos, docentes o padres) constituye los pilares fundamentales de todo el proceso (Senge, 2005) (figura 2). Además, el desarrollo de la autoconfianza para que tome decisiones y asuma responsabilidades es objetivo clave, consiguiendo así, las metas propuestas al inicio del proceso (Ward, 2012).

Por otro lado, también es importante conocer las fases necesarias que integran el proceso de implantación del *coaching* dentro del ámbito educativo (figura 3).

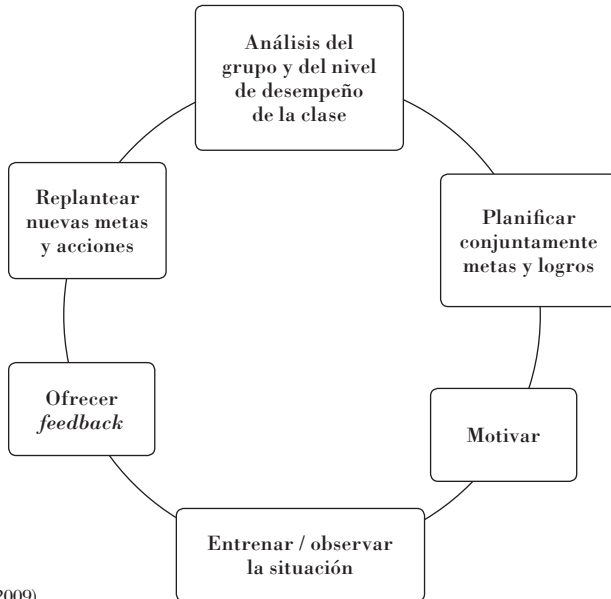
Fase 0. *Análisis del grupo y del nivel de desempeño de la clase*. Esta fase es preliminar y sirve para conocer cómo funcionan cada uno de los alumnos y las características del grupo: cohesión, tipo de liderazgo, estilos de aprendizaje, patrones de comportamiento, normas y valores, etcétera. Posteriormente, y tras analizar esta información, se pasará al desarrollo de cada una de las fases del proceso de *coaching* para el grupo de alumnos.

Figura 2. Pilares fundamentales en la implantación del *coaching* educativo.

<p><i>Coaching</i> familiar</p> <ul style="list-style-type: none">• Consiste en la formación de padres y madres implementando herramientas <i>coaching</i> para que les ayude en la misión de educadores	<p><i>Coaching</i> en el aula</p> <ul style="list-style-type: none">• Formación del profesorado como <i>coaching</i>, entrenando las habilidades de comunicación, solución de conflictos, dominio emocional y liderazgo.	<p><i>Coaching</i> al alumnado</p> <ul style="list-style-type: none">• Formación de alumnos coaches.• Podrá ir dirigida a toda clase de alumnos, aunque la edad recomendada es aplicar esta metodología a partir de los 12 años, puesto que la capacidad madurativa y los valores están más asentados.
---	---	--

Fuente: Núñez, (2009)

Figura 3. Fases del proceso de *coaching* en el aula.



Fuente: Núñez, (2009)

Fase 1. *Planificar conjuntamente metas y logros*. Los objetivos que se pretenden conseguir en esta fase son (Frank Bresser Consulting, 2009):

- Orientar el esfuerzo del alumno (o de la clase) hacia la definición de metas y logros acordes con su nivel de habilidades y competencias.
- Reflexionar sobre las actitudes necesarias para llevar a cabo dichas metas.
- Identificar los obstáculos que impidan conseguir un alto rendimiento.

Los errores a evitar en estas situaciones son (Martinic y Pardo, 2003):

- Establecer metas y logros excesivamente genéricos o ambiciosos; es decir, no cumplir con las reglas de la definición de objetivos.
- Definir qué hay que planificar, pero no analizar cómo.

Fase 2. *Motivar*. En esta fase, el docente-*coach* debe intentar generar un clima adecuado y una excelente comunicación bidireccional. Todo ello, con objeto de lograr que el alumno se sienta seguro de sí mismo, que exponga con confianza expectativas de desarrollo y que la clase ayude al avance colectivo e individual. De la misma forma, también debe promoverse la creatividad y desarrollar en el alumnado la capacidad de criterio, para que, en función de sus habilidades, deduzca las consecuencias positivas y negativas. Finalmente, el objetivo más importante es la capacidad de saber motivar al alumno en todo este proceso y a la clase en la consecución de sus objetivos.

Fase 3. *Entrenar/observar la situación*. Como expone Maureira (2004), esta fase consiste en practicar con el alumno las acciones previstas conjuntamente, de modo que pueda incorporar las habilidades, conocimientos y actitudes necesarias para realizarlas de una forma más óptima. Este entrenamiento conlleva la búsqueda de oportunidades para observar y analizar actuaciones del alumnado en clase, donde se pongan de manifiesto habilidades, competencias y actitudes. Debe manifestarse al alumnado la necesidad de proporcionar un punto de vista constructivo sobre la actuación del otro o sobre la propia actuación, de modo que se pueda gestionar el cambio y la mejora de las habilidades.

Fase 4. *Ofrecer feedback*. Consiste en comunicar al alumno cómo está realizando el proceso de aprendizaje, de manera que obtenga pautas claras y constructivas para una mejora continua (Reiss, 2007). Este *feedback* debe ser siempre constructivo y focalizar la atención en éxitos y logros e induciéndole para que caiga en la cuenta de los aspectos a mejorar.

Fase 5. *Replantear nuevas metas y acciones*. Los objetivos que deben seguirse en esta fase son (Frank Bresser Consulting, 2009):

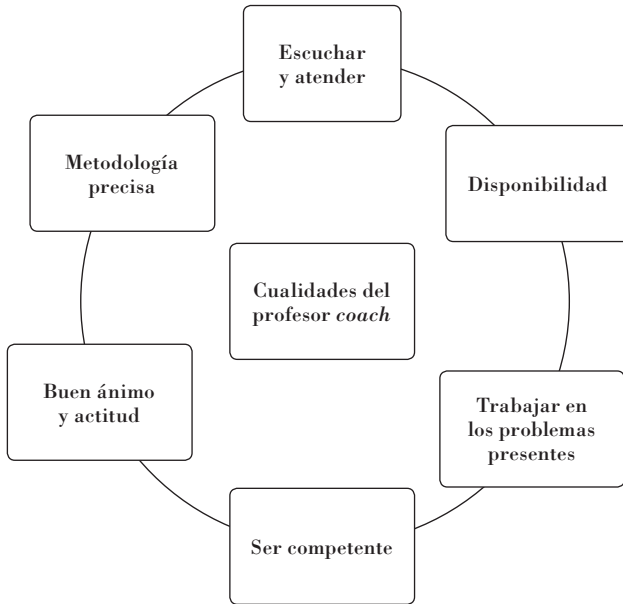
- Seleccionar las soluciones más exitosas con respecto a diferentes actuaciones.
- Crear nuevas alternativas con respecto a actuaciones futuras.
- Tomar decisiones e implantar dichas alternativas, encontrando las habilidades más adecuadas para ponerlas en marcha.

El profesor-coach

Muchos docentes ya fungen como tal y no son conscientes de ello. De hecho, el profesor-coach es quien presenta capacidades como empatía, integridad e interés, así como una disposición, en la mayoría de los casos, a adoptar enfoques innovadores que promuevan nuevas metodologías de trabajo, muchas veces a riesgo de críticas por parte de compañeros o de los propios padres no coaches. En todo caso, la aplicación del *coaching* en el contexto educativo requiere, por parte del coach-docente, cualidades que se indican en la figura 4.

- Saber escuchar y atender. De acuerdo con lo señalado por Bou (2007), ésta es una de las cualidades principales que debe tener el coach-profesor/tutor, pues esta competencia constituye uno de los principales elementos desencadenantes, en el alumno, de motivación y confianza en la guía del coach.
- Ofrecer una disponibilidad, de manera tal que el participante pueda acceder, como lo señalan O'Connor y Lages (2005), a la ayuda requerida para hacer frente a la situación que así lo demande, a través del uso de sus propios recursos y no de soluciones preelaboradas que partan del coach. La función de éste no es, en definitiva, resolver los problemas del alumno, sino ayudarlo a hacerse consciente de las pistas que posee para alcanzar los objetivos y metas que se ha trazado.
- Trabajar un problema presente, bien delimitado y con un objetivo a la vista suficientemente atractivo y realista, con objeto de movilizar la motivación del alumnado.
- Ser competente, lo cual requiere un conocimiento del entorno y de la tarea que realiza el alumno.
- Tener buen ánimo y actitud mental positiva, pues un coach es un líder. Según O'Connor y Lages (2005), debe poseer tres atributos principales: habilidad, conocimiento y servir de ejemplo.

Figura 4. Cualidades del profesor *coach*.



Fuente: Bou (2009).

- Tener una metodología de trabajo precisa que le permita alcanzar una visión clara del problema, así como las diversas opciones que podrían constituir cursos de acción para potenciar la creatividad, la autonomía y la toma de decisiones conscientes para el logro de las metas preestablecidas.

En todo caso, el tutor que actúa como *coach* debe tener conciencia clara de que su acción debe estar orientada a acompañar al participante en el desarrollo de un proceso que le permita (Cardona, 2002; Cardona y García-Lombardía, 2009):

- La toma de conciencia progresiva sobre sus capacidades.
- La toma de decisiones acertadas y con responsabilidad para el logro de sus metas.

- La búsqueda y logro constante del desarrollo personal y profesional.
- El fortalecimiento de sus habilidades sociales y de automotivación.
- La materialización del pensamiento en acciones concretas que contribuyan al logro del éxito.
- La autonomía personal del participante.
- La adaptación de la persona al medio físico y social en el que le corresponde desenvolverse.

En líneas generales, el *coaching* recoge tres conceptos clave para el docente (Bou, 2007; Cornett y Knight, 2008):

- La palabra o el lenguaje, porque se basa en un diálogo entre el *coach* (en este caso, el profesor) y la persona (el alumnado), donde aquél, mediante la formulación de preguntas inteligentes y comentarios atinados, intenta que éste se dé cuenta, sea consciente, de sus necesidades actuales y pueda superarlas alcanzando los objetivos que se propone.
- El enseñar a aprender, más que el simple hecho de enseñar.
- El cambio, porque el *coaching* es la disciplina que trata de cómo facilitarlos en las personas, en los comportamientos, actitudes, destrezas, habilidades y competencias. Sin cambio, no hay solución.

LAS HERRAMIENTAS DEL EDUCADOR-COACH

El *coach* o entrenador debe proveer al educador de herramientas conversacionales que le sirvan para impulsar el desarrollo de sus educandos:

- *Retroalimentación y resonancia.* El educador que ha inspirado al joven a estar bien informado y convertir esa información en conocimiento, se dedica entonces a la conversación más relevante que es estimularlo a adueñarse del conocimiento multidisciplinario para liderar su propia vida.
- *Liderazgo basado en su autenticidad.* El educador llega a ser no sólo alguien que enseña, sino una persona que ha desarrollado una maes-

tría de sus emociones y una revitalización de su energía corporal.

- *Facilitar la transformación.* El educador está en condiciones de ofrecer el contexto para que el joven cree su propio éxito estimulándolo a que lo haga a su manera y aprenda más de sí. El *coach* interpreta que su conversación ha dado frutos cuando ve al educador trabajando desde una perspectiva global y entusiasmada con el joven, para asistirlo serena y certeramente en los vaivenes de su crecimiento. Dada la variedad de situaciones o de proyectos donde el *coaching* puede ayudar, el *coach*-profesor necesita dominar un amplio abanico de recursos para aplicarlos en el momento oportuno.

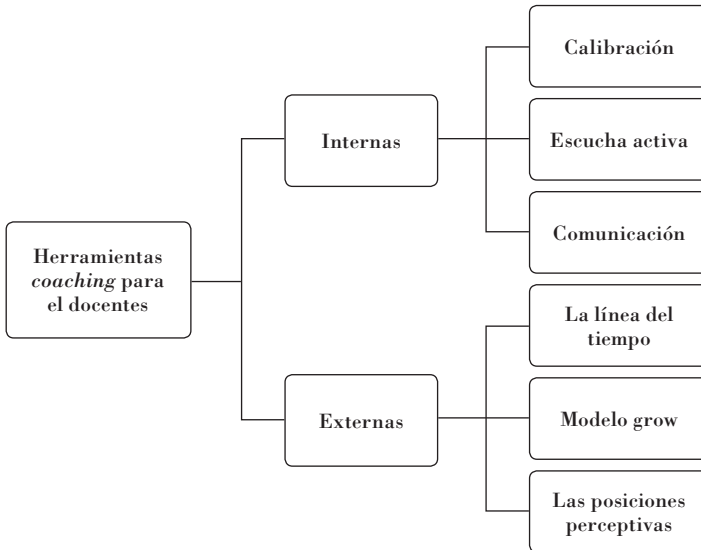
HERRAMIENTAS INTERNAS Y EXTERNAS

Dentro de las herramientas que están al servicio del profesorado para realizar dicho rol de una forma adecuada, pueden encontrarse dos tipos: las internas y las externas. A continuación se exponen cada una de ellas (figura 5):

Herramientas internas. Son las que se basan en la propia capacidad del profesor. Entre ellas destacan (Núñez, 2009):

- *Calibración.* Consiste en centrarse en las señales no verbales de la comunicación, mediante la observación detallada y precisa de todas las variaciones que se producen en los componentes paralingüísticos de la comunicación.
- *Escucha activa.* Saber escuchar y atender es una de las cualidades imprescindibles que debe poseer todo *coach*-profesor (Bayón, 2010).
- *Comunicación.* Existe una comunicación intrapersonal, un importante diálogo interno, pero no suficiente para desarrollar una buena comunicación; existe, también, una comunicación interpersonal, que permite transferir mensajes, pensamientos y emociones a los demás. Ambos lenguajes, con sus particularidades y semejanzas, crean la propia identidad.

Figura 5. Principales herramientas internas y externas para el docente-coach.



Fuente: Núñez, (2009)

Herramientas externas. Todos aquellos recursos que pueden ser utilizados por el docente-coach. Entre los más conocidos (Núñez, 2009):

- La línea de tiempo. Constituye una herramienta que ayuda a preparar un plan de acción; es decir, organizar una serie de tareas a lo largo del tiempo, para conocer qué se debe realizar en cada momento (VV. AA., 2010). Así pues, lo primero que el docente necesita para preparar un plan de acción es pedirle a su alumnado que represente el tiempo en forma de distancia. Una forma de efectuar esta representación consiste en indicar al alumno que se imagine cómo representaría su vida; una vez imaginado, debe señalarse un punto donde situaría su pasado y otro que representaría su futuro. La línea que uniría ambos puntos sería la línea de tiempo y, una vez obtenida, pueden empezarse a trabajar los pasos necesarios de su plan de acción (Núñez, 2009).

- **Modelo Grow.** Tal como expone Whitmore (2003), el modelo Grow es un método que se desarrolla en cuatro etapas: la primera de ellas sería establecer la meta (*goal*) de la sesión, tanto a largo como a corto plazo; la segunda fase es examinar la realidad (*reality*) para explorar la situación actual del alumnado; la tercera fase consiste en contemplar las opciones (*options*) y estrategias de acción alternativa; finalmente, la última etapa consiste en determinar qué se va a hacer, cuándo y quién lo hará (*what, when, who*).
- **Las posiciones perceptivas.** Una de las habilidades que debe dominar un profesional del *coaching* es la capacidad de ver la realidad desde diferentes perspectivas (Bayón, 2010). De la misma manera, el docente no sólo debe conocer sus propias debilidades y fortalezas, sus valores, creencias y los objetivos que quiere conseguir, sino también ver el mundo desde la perspectiva del alumnado.

Conclusión

Este artículo pretende ofrecer una visión global sobre los beneficios de la implantación de esta nueva metodología, así como la forma en que puede aplicarse dentro del ámbito escolar. El *coaching* es un término que poco a poco ha ido emergiendo en la literatura especializada. Desde sus orígenes, siempre ha estado ligado a las organizaciones y a las empresas, pero, de un tiempo a esta parte, empieza a introducirse dentro de las aulas como una nueva metodología que puede responder con herramientas nuevas a problemas antiguos. De acuerdo con lo planteado por otros autores (Bou, 2009; Carrera y Luz, 2008; Ravier, 2005; Passmore y Brown, 2009; Rhodes y Fletcher, 2012; Van Nieuwerburgh, Zacharia, Luckham, Prebble y Browne, 2012), los beneficios de implementar esta metodología en el ámbito escolar son inmensos: desarrollo de potencialidades y destrezas en el alumnado, motivación del niño y la niña, minimización cognitiva de limitaciones, resolución de conflictos a través de la gestión de las emociones, desarrollo de contenidos más centrados en el autoaprendizaje y

descubrimiento, potenciación de habilidades para aprender a aprender y transformación de personas pasivas en activas y comprometidas con su medio; también, se identifican beneficios en el docente, como la confianza entre el docente-alumno y, por supuesto, tal como lo plantean las directrices comunitarias al respecto (European Commission, 2013), el desarrollo de organizaciones educativas más centradas en el cambio y adaptación al capital humano. Sin embargo, también son necesarios determinados prerrequisitos para que su aplicación pueda obtener una máxima rentabilidad. Entre los más importantes, pueden plantearse los siguientes: por un lado, es necesario que la administración educativa lo contemple como una metodología plausible dentro del ámbito escolar, porque a veces la burocratización de la enseñanza perjudica los procesos de aprendizaje. Además, el *coaching* en la educación requiere maestros formados y entrenados (Centre for the Use of Research and Evidence in Education, 2005), que sepan focalizar su interés, no tanto en los contenidos curriculares, sino más bien en aquellos otros que puedan producir verdaderas transformaciones en el alumnado destinatario. Tal como lo plantean algunos autores (Sánchez-Teruel, Cobos y Peñaherrera, 2011), la escuela no es el lugar de paz y armonía que todos deseáramos, por lo que se hace necesaria, de forma urgente, la búsqueda de otros modos de enseñar, otras metodologías que fomenten las potencialidades individuales de niños, adolescentes y jóvenes, y las amplifiquen para crear adultos equilibrados, pero sobre todo, personas felices. Parece evidente (Passmore y Brown, 2009; Van Nieuwerburgh, 2012) que el *coaching* puede aplicarse dentro del ámbito escolar y educativo; sin embargo, es clave fundamental que administraciones educativas, directivos de los centros escolares, maestros y padres pongan en común sus intereses y caminen hacia la puesta en marcha de nuevas formas de entender el colegio y a su alumnado.

Como limitaciones de este artículo, se plantean varias que podrían contemplarse como perspectivas futuras de investigación. En primer lugar, este texto ha intentado revisar algunos de los planteamientos más innovadores sobre *coaching* aplicado a procesos educativos. Sin embargo, como línea de investigación futura, sería de interés comprobar de manera

empírica la viabilidad y puesta en marcha de este tipo de metodologías en colegios e instituciones educativas para comprobar realmente su eficacia. Por otro lado, debido a limitaciones de espacio, no se han planteado todos los estudios e investigaciones sobre el *coaching* en la educación. Sería de interés realizar artículos metaanalíticos y de revisión sobre esta temática para ofrecer una visión global, basada en la evidencia de experiencias innovadoras con el *coaching* en el ámbito educativo. Finalmente, este artículo no ha planteado cómo los aspectos culturales determinan los procesos educativos, lo cual puede modular diferencias en la aplicación y puesta en práctica del *coaching*. Sería interesante comprobar cómo influyen los aspectos culturales en su implementación en nuestro país o en otros distintos, en zonas geográficas culturalmente diversas.

REFERENCIAS

- Asociación Española de Coaching (2011). *Del líder clásico al líder coach*. Disponible en www.asescoaching.org/2011/06/lider-clasico-lider-coach/
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9, 34-52.
- Bayón, F. (2010). *Coaching hoy: teoría general del coaching*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Bou, J. F. (2007). *Coaching para docentes: el desarrollo de habilidades en el aula*. Alicante: Club Universitario.
- (2009). *Coaching para docentes: el desarrollo de habilidades en el aula*. Alicante: Club Universitario.
- Cardona, P. (2002). *El coaching en el desarrollo de las competencias profesionales*. Barcelona/Madrid: IESE, Universidad de Navarra.
- y García-Lombardía, P. (2009). *Cómo desarrollar las competencias de liderazgo*. Eunsa: Pamplona.
- Carrera, L. y Luz, J. (2008). El coaching como estrategia para la formación de competencias profesionales. *Escuela de Administración de Negocios*, 63, 127-137.
- Cornett, J. y Knight, J. (2008). Research on coaching. En Knight, J. (ed.). *Coaching: Approaches and Perspectives*, 192-216. Thousand Oaks, Estados Unidos: Corwin.

- Centre for the Use of Research and Evidence in Education (2005). *Mentoring and coaching for learning: summary report of the mentoring and coaching capacity building project*. Londres: Curee.
- European Commission (2013). *Rethinking education strategy*. Disponible en http://europa.eu/rapid/press-release_ip-12-1233_es.htm.
- Franke-Gricksch, M. (2006). *Eres uno de nosotros. Miradas y soluciones sistémicas para docentes, alumnos y padres*. Buenos Aires: Alma Lepik.
- Frank Bresser Consulting (2009). The state coaching across the globe. The result of the global coaching survey 2008/2009. Frank Bresser Consulting. Disponible en www.frank-bresser-consulting.com.
- 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.
- González, R. M. (2010). *Estrategias para educar por competencias*. México: Porrúa.
- Gorochotegui, A. (2010). Aproximación a la enseñanza de competencias de liderazgo a directivos escolares municipales. Una experiencia con el modelo de competencias de Cardona y García-Lombardía. Ponencia presentada en las XII Jornadas de Investigación Educativa y III Congreso Internacional. Caracas: Centro de Investigaciones Educativas (CIES)-Universidad Central de Venezuela.
- (2011). El coaching en el desarrollo del liderazgo de directivos escolares. Ponencia presentada en el V Congreso de Investigación, Innovación y Gestión Educativas. Monterrey (México): Tecnológico de Monterrey.
- Hall, M. y Duval, M. (2010). *Meta coaching*. Madrid: Trillas.
- Instituto Europeo del Coaching (2011). *Beneficios*. Recuperado el 14 de octubre de 2012 de <http://institutoeuropeodecoaching.com/index2.php?n=20>.
- International Coach Federation (2011). *¿Qué es el coaching?* Disponible en <http://www.coachfederation.org/espanol/>
- Killion, J. (2002). Soaring with their own Life Coach. *Journal of Staff Development*, 23, 19-22.
- Launer, V. (2007). *Coaching: un camino hacia nuestros éxitos*. Madrid: Pirámide.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Lo Destro, D. (2011). *El coaching: inicios y etimología*. Disponible en <http://www.efectividad.net/entradas/El-Coaching-Inicios-y-Etimologia>.

- Martinic, S. y Pardo, M. (2003). *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica*. Bogotá: CIDE.
- Maureira, O. (2004). El liderazgo, factor de eficacia escolar. Hacia un modelo causal. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2, 1-20.
- (2006). Dirección y eficacia escolar, una relación fundamental. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4, 1-10.
- Medina, L. G. y Perichon, A. M. (2008). *Coaching educacional. Una nueva visión de la orientación vocacional*. Buenos Aires: Bonum.
- Núñez, B. (2009). Una metodología innovadora aplicada a la práctica docente: el coaching. *STEI-iintersindical*, 60, 1-46.
- O'Connor, J. y Lages, A. (2005). *Coaching con PNL*. Barcelona: Urano.
- Passmore, J. y Brown, A. (2009). Coaching non-adult students for enhanced examination performance: A longitudinal study. *Coaching: An International Journal of Theory, Practice and Research*, 2, 54-64.
- Ravier, L. (2005). *Arte y ciencia del coaching: su historia, filosofía y esencia*. Buenos Aires: Dunken.
- Reiss, K. (2007). *Leadership Coaching for Educators*. Thousand Oaks, Estados Unidos: Corwin Press.
- Rosinski, P. (2008). *Coaching y cultura*. Buenos Aires: Gran Aldea.
- Roselló, E. (1998). Reflexiones sobre la intervención del trabajador social en el contexto educativo. *Cuadernos de Trabajo Social*, 6, 233-258.
- Rhodes, C. y Fletcher, S. (2012). Coaching and mentoring for self-efficacious leadership in schools. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 2, 2-6.
- Rottaus, W. (2004). *¿Para qué educar? Esbozo de una educación sistémica en un mundo cambiado*. Barcelona: Herder.
- Reding, V. (2002). *Cinq critères de référence européens pour les systèmes d'éducation et de formation*. Bruxelles: Commission Européene. Disponible en <http://www.europa.eu.int/rapid/start/cgi>.
- Robbins, S. y Judge, T. A. (2009). *Comportamiento organizacional*. México: Pearson.
- Sánchez-Teruel, D. (2009). *Actualización en inteligencia emocional*. Madrid: CEP.
- , Cobos, E. F. y Peñaherrera, M. (2011). Violencia sexual entre compañeros y en parejas adolescentes. En Sánchez, M. L.; Martí, M. y Cremades, I. (ed.) (2011). *Orientación e intervención educativa: retos para los orientadores del siglo XXI*, 729-738. Valencia, España: Márgenes.

- y Robles-Bello, M. A. (2013). Infancia, adolescencia y juventud en la era digital. En Sánchez-Teruel, D. y Robles-Bello, M. A. (coords.). *Transformando problemas en oportunidades: evaluación e intervención psicosocial y educativa en la infancia y adolescencia*, 11-38. Jaén, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén.
- Senge, M. (2005). *La quinta disciplina, el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Buenos Aires: Gránica.
- Silins, H. y Mulford, B. (2002). Schools as learning organizations: The case for system, teacher and student learning. *The Journal of Educational Administration*, 40, pp. 425-446.
- Vilallonga, M. (2003). *Coaching directivo: desarrollando el liderazgo*. Barcelona: Ariel.
- VV. AA. (2010). *Cuaderno del alumno coaching. formación para el empleo*. Madrid: CEP.
- Van Nieuwerburgh, C. (ed.) (2012). *Coaching in Education: Getting Better Results for Students, Educators and Parents*. Londres: Karnac.
- ; Zacharia, C.; Luckham, E.; Prebble, G. y Browne, L. (2012). Coaching students in a secondary school. En Van Nieuwerburgh, C. (ed.). *Coaching in Education: Getting Better Results for Students, Educators and Parents*, 191-198. Londres: Karnac.
- Ward, S. (2012). El coaching en los colegios del Reino Unido. *Educadores*, 60, 99- 105.
- Whitmore, J. (2003). *Coaching. El método para mejorar el rendimiento de las personas*. Barcelona: Paidós.
- Wise, D. y Jacobo, A. (2010). Towards a frameworks for leadership coaching. *School Leadership and Management*, 30, 159-169.