

COACHING EDUCATIVO: MODELO PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS INTRA E INTERPERSONALES

(EDUCATIONAL COACHING: A MODEL FOR THE DEVELOPMENT OF INTRA
AND INTERPERSONAL SKILLS)

Beatriz Sánchez Mirón y Julia Boronat Mundina
Universidad de Valladolid

DOI: 10.5944/educxx1.17.1.10712

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Sánchez Mirón, B. y Boronat Mundina, J. (2014). Coaching Educativo: Modelo para el desarrollo de competencias intra e interpersonales. *Educación XXI*, 17 (1), 221-242. doi: 10.5944/educxx1.17.1.10712

Sánchez Mirón, B. y Boronat Mundina, J. (2014). Educational Coaching: A model for the development of intra and interpersonal skills. *Educación XXI*, 17 (1), 221-242. doi: 10.5944/educxx1.17.1.10712

RESUMEN

En la actual sociedad del conocimiento, en constante cambio y vertiginosa evolución, se necesitan hombres y mujeres con iniciativa para tomar decisiones y ser capaces de adaptarse a un mundo incierto e imprevisible.

Para lograr este objetivo, en el contexto de la enseñanza universitaria, seleccionamos el *coaching*, como la técnica metodológica que favorece el desarrollo del potencial humano y ayuda a los estudiantes a progresar, de donde están hoy hacia donde pretenden llegar mañana. Esta metodología se basa en el establecimiento de metas personales y en la ejecución de una serie de acciones planificadas que permiten al sujeto poner en práctica determinadas formas de ser y de actuar.

El primer paso ha consistido en profundizar en el *coaching*: orígenes, delimitación conceptual, características y funciones que asumen los sujetos implicados, información que nos ayuda a avanzar un modelo que hemos aplicado en nuestra realidad docente: la formación inicial de maestros.

En la metodología se han seguido diversas fases: previa, como punto de partida, y de desarrollo, cuyo hilo conductor ha girado en torno al desarrollo de las competencias inter e intrapersonales. La aplicación del DAFO nos ha permitido realizar una valoración del proceso seguido y avanzar unas propuestas tendentes a consolidar este modelo en un futuro, ya que permite que el estudiante pueda adquirir las competencias clave para su reafirmación como persona y representa un acicate para su futura inserción socio-laboral.

ABSTRACT

In today's knowledge-based society, in constant change and vertiginous evolution, we need men and women able to take decisions and to adapt themselves to an uncertain and unpredictable world.

To achieve this goal in higher education context, we have chosen *coaching* as a methodological technique which encourages the development of human potential and helps the students to progress from where they are today to where they intend to get tomorrow. This methodology is based on setting personal goals and on the implementation of a series of planned actions that allow the subject to carry out certain ways of being and acting.

The first step consisted in deepening in coaching programs: origins, conceptual definition, characteristics and functions of the subjects involved, information that allowed us to present a model we have implemented in teachers former education.

Several phases have been followed in methodology implementation: a preliminary phase as a starting point to implement the model; the development phase, centred on the development of inter and intrapersonal competences. SWOT analysis made possible an assessment of the process and the putting forwards of some proposals in order to consolidate this model in the future, model which makes possible the acquisition of key competences for self-assertiveness and supposes a stimulus for a future incorporation into the work force.

INTRODUCCIÓN

En la época actual, la sociedad globalizada avanza de forma vertiginosa y se rige por una alta competitividad y una compleja tecnología, aspectos en constante transformación. En este contexto, no es extraño que el éxito esté condicionado por la calidad del producto o servicio, por el talento de las personas, por la habilidad de interrelación con el entorno, y por la capacidad de innovación y creatividad de los individuos y empresas.

En tales circunstancias, resulta fundamental entender que «el conocimiento ya no es, sino que deviene» (Sancho y Correa, 2010, p. 18). El conocimiento ha dejado de ser propiedad exclusiva de la institución escolar y de los docentes, para convertirse en un proceso que el individuo gestiona autónomamente a lo largo de su vida. En consecuencia, se hace necesario preparar a las nuevas generaciones para gestionar tales cambios, dotándoles de una serie de competencias.

En el ámbito universitario, para posibilitar que los estudiantes puedan gestionar su vida de forma autónoma y responsable, hemos seleccionado el *coaching*, modalidad de asesoramiento que proviene de la evolución del *coun-*

seling. De esta corriente emerge el modelo de programas y la consultoría, relacionados con la tutoría, *mentoring* y asesoramiento» (Bisquerra, 2008, p. 165).

A lo largo de su trayectoria, el *coaching* se ha convertido en una herramienta clave y exitosa en el *management empresarial* y su influencia se ha extendido a diversos ámbitos. Nuestra propuesta pretende transferir sus fortalezas al educativo, considerando que, con la adecuada aplicación de esta técnica en las aulas universitarias, los alumnos aprenderán más y mejor, y estarán mejor preparados para enfrentarse de forma proactiva a su futuro.

En esta publicación presentamos, de forma sucinta, el origen, fundamentos, significado y modelos de *coaching*. Todo ello nos va a permitir el avance de un modelo aplicable en la enseñanza universitaria.

La elección de esta técnica no ha sido fortuita, puesto que sus principios coinciden, en gran medida, con la filosofía que preside el proceso de Bolonia (Obiols y Giner, 2011). En ambos enfoques se promueve la autonomía del estudiante, su autoaprendizaje y el desarrollo de competencias, a partir de su compromiso durante el proceso de aprender.

ORÍGENES, FUNDAMENTOS Y SIGNIFICADO DE COACHING

Debido a la amplia divulgación que existe actualmente del término *coaching*, estimamos conveniente delimitar su origen, fundamentos y enfoques que han permitido que adquiera cada vez mayor relevancia y entidad.

Las primeras referencias sobre apelativo *coach* se encuentran en el argot universitario inglés del siglo XVIII, aludiendo al profesor particular que ayudaba a un estudiante a prepararse, rápida y eficientemente para los exámenes. Este sentido prevalece en la actualidad, «porque se entiende que la aplicación del *coaching* transporta a las personas, desde donde se encuentran hoy, hacia donde les gustaría estar mañana, siendo el *coach* el facilitador de este viaje» (Bayón *et al.*, 2006, p. 7). En nuestro caso, existe cierto paralelismo con nuestros alumnos, que hoy se están preparando para ser los docentes del futuro, como profesionales eficaces, resilientes y promotores del cambio.

El *coaching*, como ámbito de estudio, surge en Estados Unidos y Canadá, a finales del siglo XX, de la mano de John Whitmore, considerado su precursor en el campo empresarial, donde ha tenido una considerable incidencia y aceptación. Desde los años setenta, revistas científicas, como *Training & Development Journal*, o asociaciones, como *The American Counseling Association (ACA)*, han promovido una aproximación entre el *coaching*, *counseling* y *consulting* (Sperry, 1993). En nuestro país, una de las primeras

publicaciones sobre *coaching* aplicado a la educación, aparece en la Revista de Orientación y Psicopedagogía (Bisquerra, 2008), como técnica digna de tener en cuenta en el campo de la orientación.

Si bien sus primeros pasos se desarrollan en el ámbito empresarial, sus fundamentos se enmarcan en distintos campos de las ciencias humanas y sociales (filosofía, psicología, orientación, sociología...), pero también derivan de los avances de la programación neurolingüística. Nos vamos a referir brevemente a estas corrientes.

Entre los fundamentos filosóficos cabe destacar la mayéutica socrática y el existencialismo. En realidad, la base subyacente del *coaching* se apoya en el *método socrático*, que permite, a base de preguntas, que el alumno vaya resolviendo sus problemas de forma autónoma, llegando a descubrir su verdadero potencial.

Un concepto nuclear del *existencialismo* (Kierkegaard, Heidegger, Sartre) es el de libertad, que indudablemente se otorga a los estudiantes en nuestra propuesta. Una persona es libre cuando tiene la posibilidad de elegir, equivocarse y decidir a lo largo de su trayectoria vital.

Por otra parte, son varias las *corrientes psicológicas* que han influido en el desarrollo del *coaching* como técnica. Según la *psicología humanista*, el individuo percibe el mundo que le rodea de un modo singular y único; tal percepción constituye su peculiar realidad y determina su comportamiento. Asimismo, el *constructivismo*, como corriente psicológica actual, ha propiciado su desarrollo. Mantiene que la persona (cognitiva, social y afectivamente) es el resultado de la construcción producida por la interacción entre el ambiente y el individuo. Las construcciones se producen cuando el sujeto interactúa con el objeto del conocimiento (Piaget), cuando tal interacción se realiza con los otros (Vigotsky), y cuando es significativa para el sujeto (Ausubel).

Pero el enfoque que más ha incidido en la aplicación del *coaching* ha sido el *counseling*. En sus primeros tiempos, las aportaciones más notables provienen de Williamson, quien, desde un enfoque directivo, incide en la preparación y experiencia del orientador para ayudar al sujeto. Posteriormente, desde un enfoque no directivo, cabe destacar a Carl Rogers, quien promovió una nueva forma de relaciones humanas, basada en la confianza en la persona libre y autónoma. Según este autor, a lo largo de la vida, y en función de las vivencias y los efectos positivos o negativos que el sujeto tiene, se va configurando el autoconcepto. Su teoría se caracteriza por incidir en los procesos dinámicos y de cambio, al igual que sucede en el *coaching*.

Entre las teorías sociológicas cabe destacar el estudio de las competencias en el ámbito empresarial, que data de 1973, cuando David McClelland

fue encargado de detectar las características personales que predecían el éxito laboral de los miembros del Departamento de Estado Norteamericano. Asimismo, es digna de mención la teoría del *empowerment*, que se remonta a 1988, bajo la influencia de Kenneth Blanchard y Paul Hersey, enfoque que trabaja en la delegación de responsabilidades, mediante la liberación del potencial disponible en las personas (Ramírez y Vivas, 2005).

Desde una perspectiva complementaria, la programación neurolingüística (PNL) del lingüista Grinder y del matemático Bandler representa una de las bases teóricas más sólidas, aceptadas y utilizadas en el proceso de *coaching*, considerando el lenguaje como un valor esencial del mismo. «La programación neurolingüística se centra en el análisis de la comunicación y de los procesos de cambio, estudiando la estructura de la experiencia subjetiva» (Launer, 2007, p. 122).

En síntesis, la profundización sobre sus fundamentos nos ha permitido constatar que, si bien el *coaching* deriva de diversas corrientes científicas, si queremos aplicar esta técnica en el campo de la educación, indudablemente el *counseling*, por su influencia, adquiere un protagonismo notorio.

En base a sus fundamentos, estimamos que el *coaching* se sustenta en una serie de principios, presentes en los enfoques originarios, destacando: a) la importancia de la autonomía del sujeto y del autoaprendizaje; b) la conducta está condicionada por la peculiar visión del mundo que el sujeto se forma a lo largo de su vida; c) la necesidad de que coexista una alta motivación, responsabilidad hacia el cambio y deseo de transformación; d) y la relevancia del proceso comunicativo, pues, a través del lenguaje, de la verbalización de metas y del uso de preguntas poderosas, el individuo se descubre a sí mismo y tiende a actuar.

Por último, el rastreo realizado sobre diversos autores (Bayón, 2006; Bisquerra, 2008; Cantera, 2003; Gordillo, 2008; Haneberg, 2006; Launer, 2007; Whitmore, 2003, etc.) nos permite aportar una definición, contextualizada en nuestro ámbito de intervención: el *coaching* es un proceso interactivo y sistemático de aprendizaje y descubrimiento del potencial individual, centrado en el presente y orientado al cambio y la excelencia. Pretende desarrollar la autonomía del alumno, siendo éste el protagonista de los pasos a seguir y de los resultados obtenidos.

MODELOS DE COACHING

No parece existir unanimidad entre quienes estudian el *coaching*, al delimitar sus modelos y tampoco es nuestra intención reflejar las posibles

clasificaciones. Según Banner, citado por Gordillo (2008), los enfoques teóricos más generales son: *el psicodinámico, conductista, centrado en la persona, cognitivo y sistémico*. Cada uno presenta un foco de atención diferente, a los que nos vamos a referir, de forma sucinta.

Modelo psicodinámico o clínico. Se centra en las fases de toma de conciencia (precontemplación, reflexión y descubrimiento), siendo su objetivo fundamental que el cliente logre una mayor autocomprensión de sí mismo y, de este modo, consiga realizar los cambios necesarios en su manera de actuar. Para que este modelo resulte eficaz, se precisa que el *coach* tenga una buena formación psicológica, que le permita llevar a cabo inferencias acertadas y actuar, de forma objetiva, sobre el sujeto orientado.

Modelo conductual. Este modelo centra la atención, casi exclusivamente, en las conductas específicas, considerando que los cambios solamente pueden darse si el sujeto comprende el impacto de sus conductas en sí mismo y en los otros, y actúa en consecuencia.

Modelo centrado en la persona. Focaliza la atención en el proceso de interrelación que ayuda al cliente a llegar a sí mismo, lo que implica una profunda experiencia de elección personal. El sujeto espera mantener una conducta consistente, de acuerdo con su autoconcepto, conducta que se dirige hacia la autorrealización, es decir al proceso de convertirse en persona.

Modelo cognitivo social. En este caso, el lenguaje es determinante y, por tanto, el foco de atención. Lo que decimos sirve para dar sentido y reconstruir nuestra historia personal, dentro de un marco de referencia concreto; en el caso del universitario, se va configurando a partir de determinadas experiencias de vida. Su mayor inconveniente es que el *coach* realice interpretaciones subjetivas, en base a su historia personal, en vez de a la historia del sujeto, que es la que debe primar.

Modelo sistémico. Este modelo, aplicado a diversos campos del conocimiento, parte de la premisa de que las personas son parte del sistema en donde se hallan inmersas; por tanto, cambiar sus conductas implica modificar el sistema. Este modelo trata de conseguir la implicación de los sujetos, equipos y organizaciones en la construcción del conocimiento, con el fin de actuar eficazmente ante los desafíos que plantea el entorno. Entiende que el ser humano es el principal activo de una organización y, por tanto, el impulsor del aprendizaje y del cambio.

La amplia difusión del *coaching*, en distintos ámbitos, ha promovido la aparición de modelos específicos, que, si bien coinciden en muchos de sus principios con los anteriormente descritos, acotan su intervención a campos y situaciones concretas. Cabe citar el modelo G.R.O.W. (Whitmore, 2003),

que centra su atención en el establecimiento de metas y creación de planes de acción estructurados; el modelo de Seligman, que enfatiza en la resiliencia, como premisa de actuación ante el fracaso; el modelo CoachVille, centrado en la necesidad de percibir la distancia entre el estado presente y el estado deseado para que exista desarrollo; el modelo DBM (*Development Behaviour Modeling*), que tiene su origen en la programación neurolingüística, orientado al desarrollo humano, mediante la aplicación de técnicas de modificación de conducta; y el modelo de López y Key, citado por Bisquerra (2008), que integra el *coaching* en el *counseling*.

Ninguno de los modelos citados debe entenderse como un modelo estándar, puesto que las posibilidades de aplicación son muy variadas. De hecho, el *coaching* opera en todas las dimensiones del ser humano: en el ámbito *personal* (desarrollo de competencias y capacidades), *profesional* (desarrollo de la carrera), *social* (adaptación al medio, supervivencia) y *educativo* (aprendizaje y preparación para la capacitación).

AGENTES IMPLICADOS EN EL COACHING

Muy en consonancia con las premisas de los modelos mencionados, el *coaching*, desde su vertiente educativa, encaja perfectamente con los nuevos roles de los agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, considerando al profesor (*coach*), como «facilitador», y al alumno (*coachee*), como «generador de su propio conocimiento».

Según Bayón *et al.* (2006, p. 47), «el *coach* puede desempeñar siete roles distintos en la relación con el pupilo: maestro, socio, investigador, espejo, profesor, guía y notario».

- Como maestro, el *coach* coordina, modela, encauza y analiza. Además, mantiene una escucha activa, promueve la reflexión, demuestra interés y respeto por el aprendiz.
- Como socio, comparte responsabilidades, define estrategias, negocia, se involucra. Además, se compromete con la confidencialidad y la transparencia.
- Como investigador, asume una función indagadora; pregunta, descubre necesidades, muestra curiosidad, pero, a la vez, lo hace con rigor.
- Como espejo, refleja una imagen veraz del aprendiz, no sesgada, es honesto, directo y procura hacer ver al pupilo sus fortalezas y potencial.

- Como profesor, mediante la función docente, dota de herramientas, reta y estimula el pensamiento, ofrece estrategias y opciones de respuesta.
- Como guía, orienta, anima, sugiere y encamina, pero siempre con la libertad suficiente como para que el aprendiz sea quién vaya tomando las decisiones.
- Como notario, ejerce la función normativa, comprueba los avances producidos, establece acuerdos, resuelve dudas, realiza el seguimiento y ayuda al aprendiz a reevaluar su progreso.

Si a nivel teórico resulta fácil delimitar estos roles, en la práctica la separación es más compleja, llegando a coincidir varios roles en quién asume el papel de *coach*. Si tenemos en cuenta la variedad de roles y funciones que pueden aplicarse durante el proceso, resulta conveniente que el *coach* cuente con una amplia gama de competencias para ejercer con éxito su cometido. Las competencias giran en torno a estas cuatro dimensiones: *aptitudinales*: referidas a conocimientos, procedimientos y habilidades; *intrapersonales* o de personalidad: proactividad, intuición, coherencia, entusiasmo, sensibilidad, humildad, optimismo, integridad, sinceridad, paciencia, etc.; *interpersonales* o de relación con los demás: escucha activa, empatía, receptividad, sutilidad, asertividad, adaptación, participación, compromiso e inteligencia emocional; y *técnicas*, como saber preguntar, reconducir la situación y manejar diversos instrumentos.

Para Haneberg (2006, p. 3), «un gran *coach* habla poco, escucha mucho y facilita el proceso de pensamiento del cliente». En nuestro caso, se convierte en un guía que focaliza su atención en los deseos y expectativas del estudiante y procura que éste descubra por sí mismo y desarrolle su autonomía durante el proceso formativo, en base a sus propias creencias y valores.

En correspondencia con el *coach*, se encuentra el *coachee* o aprendiz, en este caso, el estudiante universitario. Aquello que define inicialmente a un buen *coachee*, más que su pericia en habilidades, es su actitud hacia el cambio, que puede lograr mediante la adquisición paulatina de una serie competencias, tanto *interpersonales* (receptividad, comunicación, escucha activa, inteligencia emocional...), como *intrapersonales* (motivación, autonomía, responsabilidad, reflexividad, persistencia, iniciativa, autoconocimiento y autocrítica).

En definitiva, los agentes del proceso de *coaching* deben compartir diversos valores básicos, sintetizados en estas competencias: de *aceptación*

(de los objetivos y deseos del cliente), *acción* (para salir de la zona de confort), *autenticidad* (para generar confianza mutua), *coraje* (para asumir los riesgos del proceso), *desapego* (para mantener la objetividad), *efectividad* (para conseguir realmente resultados), *aprendizaje* (para afianzar la autonomía), *respeto* (para que realmente exista libertad) y *orientación al logro* (para mantenerse motivados).

APROXIMACIÓN A UN MODELO EDUCATIVO DE COACHING

Si hasta aquí hemos abordado la perspectiva teórica de *coaching*, estimamos conveniente dar un paso más y presentar su vertiente operativa, que permite aplicarlo en una situación determinada. Bisquerra (2008) admite que el *coaching* ha tenido escasa proyección en el ámbito educativo al afirmar que «los pedagogos, psicopedagogos y orientadores se dedican muy poco al *coaching* y son escasos los trabajos científicos sobre su aplicación a la enseñanza u orientación. Sin embargo, en los últimos cinco años la situación ha cambiado y encontramos trabajos e investigaciones sobre la aplicación del *coaching* al campo educativo (Obiols y Giner, 2011; Rodríguez Marcos, 2011, Saphier y West, 2010). Así pues, en la actualidad, asistimos a un renacimiento del *coaching*, como estrategia formativa, como una aproximación estratégica y sistemática, situada en el contexto profesional, orientada al profesorado, basada en la escuela, colaborativa y centrada en el aprendizaje del alumnado» (Teeman, Wink y Tyra, 2011). De ahí nuestro afán de incorporarlo, como una experiencia piloto en la formación de los futuros docentes, en la realidad de las aulas universitarias.

Para ello, nos apoyamos en los modelos procesuales de Bayón *et al.* (2006) y de Carril (2008), dada la proyección que puede tener en el ámbito educativo universitario. Según Carril, los principios o pilares que constituyen la esencia del proceso de *coaching*, son: a) tomar conciencia de nosotros y aceptar lo que somos; b) salir de la zona de confort y marcarse metas motivadoras; c) dar pasos pequeños y constantes, seguir la intuición y ser dueños de nuestro tiempo; d) reflexionar para reconducirnos y avanzar. Para Bayón, estos pilares condicionan las fases del modelo de *coaching*: a) *precontemplación* (toma de conciencia de una necesidad de cambio); b) *reflexión* (autoanálisis sobre las carencias, ordenación de ideas y planificación); c) *descubrimiento* (detección de las creencias, nivel de compromiso); d) *plan de acción* (compromiso, objetivos concretos, realistas, estimulantes y personales); y e) *hábito* (transferencia de los aprendizajes, ejecución de forma autónoma).

En base a estos principios, nuestro modelo se basa en la creación del conocimiento por parte del alumno (autoaprendizaje), y en la consideración de la figura del profesor como guía del proceso de aprendizaje y facilitador

del descubrimiento (orientador). Todo ello, en línea con la filosofía que subyace en el proceso de Bolonia, de corte constructivista. Estimamos que con su puesta en práctica, no sólo los estudiantes pueden lograr mayor éxito en la adquisición de conocimientos, sino que puede acrecentarse su motivación, que afecta positivamente a su actitud ante el estudio.

La presentación de nuestro modelo no resulta baladí, dado el momento que vive la universidad, donde el proceso de Bolonia devuelve a los estudiantes el poder de aprender (Cajina, 2011; Obiols y Giner, 2011). El modelo apuesta para que los jóvenes lleguen a ser inconscientemente competentes en la resolución de problemas, dado que no hay una solución preestablecida en los libros (Bayon, 2006).

Indudablemente, este modelo está en línea con los enfoques subyacentes sobre el desarrollo de competencias, que remite a un tratamiento metodológico particular y propio de la sociedad del conocimiento, orienta la enseñanza al desarrollo de habilidades complejas, donde lo que importa es, más que la adquisición de datos, la movilización del conocimiento para resolver situaciones. El sustrato de las habilidades puestas en juego se sintetiza en el principio de *aprender a aprender*, base del aprendizaje a lo largo de la vida. Ello implica querer aprender, ser consciente de cómo se aprende y cómo se continúa aprendiendo durante todo el ciclo vital, poniendo en juego estrategias metacognitivas diversas, es decir, autorregulando el propio proceso de aprendizaje (Díaz, 2009).

Interrogantes y fases del modelo

Con la intención de constatar la proyección del *coaching* en las aulas universitarias, nuestro modelo parte de los siguientes interrogantes: ¿cuáles son sus fundamentos?; ¿qué se pretende conseguir? ¿quiénes intervienen durante el proceso?, ¿cuándo y cómo se aplica? ¿cuáles son los resultados obtenidos? El modelo se ha aplicado como estudio piloto en la formación inicial del profesorado, el cual tiene visos de traducirse, en un futuro próximo, en un modelo de *coaching* más consolidado y abierto a la comunidad universitaria.

¿Cuáles son los fundamentos?

En el siguiente cuadro, ubicamos en la primera columna las corrientes que han sido nuestro referente, de las que derivan tres elementos sustantivos del modelo: idea básica, técnicas y aplicación en el aula, y competencias desarrolladas, extraídas de los autores manejados y acomodadas a las com-

petencias que aparecen en las guías docentes de las asignaturas del título de maestro: Diseño Curricular y Métodos de Investigación (Educación Infantil) y Tecnologías en Educación (Educación Física). La siguiente tabla delimita la relación entre los elementos del modelo.

FUNDAMENTOS		IDEA BÁSICA	TÉCNICAS	COMPETENCIAS DESARROLLADAS
FILOSÓFICOS	Mayéutica	Diálogo y preguntas poderosas.	Seminarios (lecturas comentadas, preguntas y comunicación dialógica)	Autonomía, resolución de problemas, análisis-síntesis, comunicación.
	Existencialismo	Yo soy responsable de mis actos.	Compromiso inicial (contrato), autoevaluación.	Responsabilidad, voluntad, compromiso, autodeterminación.
	Psicología humanista	Interpretación de la realidad, en función de las vivencias previas.	Debates, contraste de opiniones, resolución de casos.	Respeto, adaptación, cooperación, trabajo en equipo, creatividad.
	Constructivismo	Conexión de aprendizajes y reestructuración del conocimiento.	Portfolios, mapas conceptuales, líneas de tiempo.	Organización y planificación, análisis – síntesis, autonomía, creatividad.
	Counseling	Persona libre y autónoma.	Metáforas, entrevista no directiva, relación empática.	Diálogo, escucha activa, iniciativa, aprender a aprender, toma de decisiones.
OTROS	Competencias	Potencial interno, único y personal por desarrollar.	Seminarios (evaluación por pares), agrupamientos flexibles.	Autoconocimiento, análisis-síntesis, trabajo en equipo.
	Empowerment	Sentirse parte de un sistema grupal.	Normas basadas en respeto, no en imposición. Negociación de tareas.	Toma de decisiones, responsabilidad, compromiso.
	PNL	Creencias potenciadoras y limitantes.	Tutoría individual y grupal.	Autoestima, autoconocimiento, voluntad, energía y afán de superación.

Tabla 1. Elementos del Modelo de *coaching* aplicado en la universidad

¿Qué se pretende conseguir?

En nuestro caso, nos planteamos articular la docencia en torno al aprendizaje del estudiante universitario, delimitando qué competencias inter e intrapersonales van a presidir el desarrollo de la enseñanza universitaria, de forma más eficaz y significativa. Se trata de lograr la interiorización de determinadas competencias, con objeto de que constituyan una forma habitual de operar y puedan ser aplicadas de manera autónoma (competencia inconsciente) en diferentes situaciones vitales del estudiante. En concreto, los objetivos a conseguir, por parte de los estudiantes, son: promover la adquisición de competencias y hábitos de trabajo, y favorecer la transferencia y generalización de los aprendizajes a diversas situaciones personales y académicas; por parte del profesorado se trata de aplicar las funciones del *coach* en diversas situaciones docentes, y propiciar el trabajo colaborativo entre el profesorado implicado.

En definitiva, a partir del modelo de Bayón *et al.* (2006), se pretende que el proceso de *coaching* haga evolucionar al sujeto desde la dimensión inconscientemente incompetente hacia la inconscientemente competente. En este sentido, si durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, si el docente se implica en que los alumnos lleguen a ser, por ejemplo, inconscientemente organizados, van a poder aplicar esta competencia en su vida personal, profesional, social..., y lo harán sin esfuerzo, pues no necesitarán pararse a pensar en los pasos a seguir, ya que llegarán a actuar por inercia.

¿Quiénes han intervenido?

En nuestro caso, la experiencia ha sido implementada por dos profesoras universitarias, autoras del artículo. El proyecto piloto, orientado a la formación en competencias, ha representado la situación propicia para su aplicación en la docencia universitaria, muy vinculada a la tutoría. Nuestra dilatada experiencia y trayectoria investigadora en el campo de la orientación universitaria y laboral nos ha permitido identificar las funciones del *coach* que debían presidir esta experiencia, fundamentalmente las de: maestro, socio, profesor, y guía, descritas anteriormente y aplicarlas en el día a día.

En este sentido, conocedoras de los beneficios que aporta la incorporación de la orientación en el ámbito universitario, nos propusimos ayudar al estudiante a descubrir «dónde está», cuestionando las creencias limitadoras y fomentando las potenciadoras, mediante el uso acertado de preguntas poderosas, motivándole para que fuera el protagonista de sus respuestas y toma de decisiones.

En relación al *coachee* o alumnado, la selección del grupo nos vino dada por circunstancias profesionales. Docencia en dos asignaturas impartidas en tercer curso a estudiantes de las especialidades de Maestro de Educación Infantil (64 alumnos) y Educación Física (78 alumnos). La situación era la idónea, pues eran alumnos del último curso de la Diplomatura de Maestro, en el que, a pesar de no haber iniciado el grado, se trabajaba en un proyecto piloto sobre desarrollo de competencias. Por ello, nos planteamos vincular las contempladas en las guías docentes de las mencionadas asignaturas con las que se pretenden lograr que el *coachee* llegue a ser un estudiante autónomo, que actúe como sujeto activo de su propio aprendizaje, se formule metas, organice el conocimiento, construya significados, utilice estrategias adecuadas y elija los momentos para adquirir, desarrollar y generalizar lo aprendido. El proceso ha estado presidido por un compromiso bidireccional entre las profesoras y el alumnado.

¿Dónde y cuándo se ha aplicado?

La experiencia se ha desarrollado en un Centro de Formación del Profesorado, la Escuela Universitaria de Educación de Palencia, que cuenta con una amplia trayectoria en proyectos de investigación, orientados a la innovación y calidad docente, orientación y tutoría universitaria. Se ha implementado durante el curso 2010-11, con 142 alumnos de tercer curso, de las especialidades de maestro de Educación Infantil y Educación Física.

¿Cómo se ha aplicado?

- Fase previa. La revisión teórica sobre *coaching* ha permitido constatar su aplicabilidad en la docencia universitaria. El punto de partida ha sido la observación y, fundamentalmente, cuatro preguntas abiertas que debían responder en una sesión de clase: ¿qué competencias crees tener como estudiante?, ¿y para desenvolverte en la sociedad?, ¿qué competencias estimas que más demanda la sociedad actual?, ¿y tu ámbito laboral?. Las cuestiones han sido respondidas por el 85% de la muestra, ya que en torno al 15% no acuden habitualmente a clase. Los estudiantes se encuentran identificados, por este orden, respecto a las competencias académicas: trabajo en equipo (65%) y autoestima (61%), situando la comunicación oral y escrita (35%) y la creatividad o capacidad de aportar ideas innovadoras (28%) en la posición más baja. Resaltan que creen tener capacidad de trabajo (78%), responsabilidad (68%), amabilidad (63%) y sinceridad (52%) para desenvolverse en la sociedad. Respecto a las que demanda la sociedad, la capacidad de trabajo en equipo (87%)

sigue siendo la más valorada, seguida de la apariencia física (72%), sociabilidad y responsabilidad (62% en ambas). A partir de estos resultados, consideramos que el profesor puede ayudar a desarrollar tanto las competencias que han verbalizado como aquellas que conviene incorporar.

- Fase de desarrollo: Si como hemos visto, las competencias personales del *coach* son de gran importancia para lograr el éxito en la aplicación del *coaching*, no lo son menos las técnicas y herramientas utilizadas (Cantera, 2003). En esta experiencia subyace una *pluralidad metodológica* que prevé diversas situaciones de enseñanza-aprendizaje, diversas formas de agrupamiento y estrategias, que han permitido la coexistencia de distintos formatos de actuación docente, de actividades grupales e individuales, teóricas y prácticas. Entre las estrategias y técnicas aplicadas destacamos las siguientes:
- *Las preguntas*, por su carácter polifacético, permiten explorar lo que realmente importa al otro y le ayudan a resolver los interrogantes. Las preguntas poderosas permiten conocerse mejor, profundizar en creencias, limitaciones, potencialidades, e impulsan la toma de decisiones. El arte de preguntar implica poner en juego la participación, la opinión, la duda, el intercambio y la multiplicidad de alternativas (Cantera, 2003).
- *Lecturas comentadas*, aluden a reflexiones de teóricos o expertos en la materia, que son analizadas conjuntamente por el maestro y aprendiz, las cuales promueven la reflexión, el análisis y la discusión.
- *Ejemplificaciones de casos reales*, son situaciones educativas que ofrecen posibles soluciones ante un determinado hecho, cercano a la realidad; favorecen la retención, disparan la conciencia, posibilitan plantear alternativas diversas, fomentan la creatividad ante determinados problemas o situaciones.
- *Las metáforas*, integradas en los ejemplos, cuya idoneidad radica en su capacidad para actuar sobre el subconsciente, al incorporar sutilmente la comparación y permitir que el sujeto extraiga la parte con la que se encuentra más identificado.
- *Líneas de tiempo*, esta herramienta es muy útil, una vez se ha tomado conciencia de la necesidad de cambio. Fomenta la planificación, promueve la priorización de la acción y la satisfacción de ir avanzando, aspectos que demandan una continua retroalimentación.

- *Los mapas conceptuales*, que permiten al estudiante organizar ideas, estructurar su pensamiento, acomodarlo a su peculiar modo de ver los contenidos y, de ese modo, fijar los aprendizajes y transferirlos a otros contextos y situaciones, consiguiendo así a comprender realmente y aprender significativamente.

El diseño y las técnicas utilizadas van en sintonía con la propuesta de Batt (2010), para quien el *coaching* atiende a un proceso diseñado y estructurado de aprendizaje apoyado en cuatro constructos básicos: conversaciones reflexivas, *feedback* positivo, proceso co-constructivo y apoyo emocional.

Queremos resaltar que la aplicación de las técnicas se ha realizado a la par que el desarrollo de la docencia, aprovechando las diversas situaciones de aprendizaje: lección magistral participativa, seminarios, sesiones prácticas y, fundamentalmente, la tutoría grupal.

Valoración del proceso

La aplicación de la técnica DAFO nos ha proporcionado un análisis estratégico de carácter cualitativo, que permite constatar las debilidades y amenazas, así como las fortalezas y oportunidades en los diferentes momentos del proceso.

Las Fortalezas detectadas son las siguientes:

- Se ha contado con la disponibilidad, motivación e interacción de las dos profesoras implicadas en este proyecto, a pesar de las dudas e interrogantes que han ido surgiendo, recogidas en un cuaderno de campo. La puesta en común de ideas y opiniones ha permitido reconducir las funciones asumidas, más orientadas a la docencia en los primeros momentos y más equilibradas con la función de ayuda, en la fase posterior (así lo manifiestan el 68% de los alumnos).
- Las profesoras han logrado una mayor sintonía, a la hora de planificar actuaciones y llegar a acuerdos concretos con los estudiantes, reflejado en el cronograma consensuado. El 80% de los estudiantes han elaborado el cuaderno de campo, incluso alumnos que no han asistido a las sesiones programadas.
- Los seminarios y tutorías grupales han tenido un peso significativo en el desarrollo del modelo. La asistencia y participación de los estudiantes ha sido mayor en los alumnos de Educación Infantil

(92%) que en los de Educación Física (63%). Sin embargo, el nivel de autonomía e independencia de los segundos supera en un 20% al mostrado por los primeros.

Las Oportunidades están referidas a:

- La profundización sobre el tema y contraste de pareceres de las profesoras implicadas, les ha permitido conocer y situarse mejor en el *coaching*, como campo de estudio e investigación.
- El proceso seguido en esta experiencia ha supuesto una oportunidad para repensar el papel de la docencia y orientación universitaria y vincular el aprendizaje del alumno a las competencias contempladas en las guías docentes.
- Se ha posibilitado la realización de clases más atractivas. Un 90% del alumnado ha reconocido, en la valoración final del proceso (mediante preguntas abiertas y tormenta de ideas), que la incitación a la verbalización y reflexión, así como la utilización de estrategias y recursos diferentes han alimentado su motivación hacia el aprendizaje (78%), su autoconocimiento y autoestima (65%) y preparación para su futuro profesional (61%).
- En general, la aplicación del *coaching* ha supuesto una mayor implicación y responsabilidad de los estudiantes en el aprendizaje, ya así lo manifiestan dos tercios de los mismos.

Las Debilidades encontradas hacen alusión a:

- Falta y necesidad de coordinación con los profesores que imparten docencia con los mismos grupos, ya que actuaciones de esta índole requieren de un trabajo interdisciplinar y al unísono, a favor del desarrollo de competencias.
- No contar, en la mitad de las sesiones, con los espacios adecuados (bancadas fijas, dimensiones reducidas...), y en las clases presenciales con una franja horaria más amplia (horas seguidas), ha supuesto una limitación.
- Necesidad de elaborar y validar un instrumento que nos permita constatar la situación de partida con mayor profundidad y objetividad. Considerar los indicadores de la situación de llegada, con mayor precisión. Aspecto en el que actualmente estamos trabajando.

- Respecto a los estudiantes, los resultados, a nivel de rendimiento, no se han podido constatar de forma objetiva, ya que es la primera vez que se aplica esta técnica. En un futuro, se prevé controlar, con mayor precisión, las variables que intervienen en la evaluación continua y en la calificación final.
- Resulta significativo que un tercio de los alumnos se haya pronunciado en contra de este modelo, ya que les resulta más cómodo seguir una enseñanza tradicional que asumir la responsabilidad y autonomía que conlleva este enfoque de aprendizaje (asistencia a seminarios y tutorías, realización de lecturas, participación...).

Las Amenazas percibidas aluden a:

- La principal resistencia proviene de las dudas que esta propuesta suscita, dado que todavía no es un modelo consistente y necesita de posteriores aplicaciones para lograr un mayor afianzamiento.
- En lo sucesivo, la resistencia puede venir de otros profesores, al negarse a participar en esta experiencia. El escaso reconocimiento que este tipo de acciones tiene en la Universidad hace que el profesorado se sienta reticente a incorporarse a las mismas.
- Dificultad de ajustar el cronograma al tiempo real. La diagramación de las actividades y el ajuste de los tiempos representa un problema complejo, debido a los imponderables que surgen durante el curso (reuniones, puentes, exámenes, etc.)
- El cambio de roles y el trabajo añadido que la aplicación de este modelo supone para el profesorado implicado, ya que los seminarios y tutorías (20 horas de seminarios, 6 horas por cada tutoría grupal y 12 grupos) se han realizado fuera del período lectivo.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Avanzamos en este apartado una serie de conclusiones, como síntesis de las valoraciones presentadas en el epígrafe anterior.

A nivel general, cuando en la enseñanza universitaria se promueve en las jóvenes generaciones una predisposición positiva hacia el cambio, y paralelamente se aborda con los estudiantes el desarrollo de modelos innovadores, se consigue una mejor adaptación a tales cambios.

La aplicación de este modelo piloto de *coaching*, por las dos profesoras implicadas ha resultado muy positivo, dado que los estudiantes han podido desarrollar y, al mismo tiempo, autoevaluar sus propias competencias. Se ha apreciado una mejora de 0,8 puntos (media actual = 7,1), respecto a las calificaciones obtenidas en esta asignatura durante el curso pasado, pero al ser momentos y grupos distintos, resulta arriesgado generalizar que la mejora se deba a la aplicación del programa. Por parte de los estudiantes, un 74% reconocen que les ayudado a mejorar los resultados académicos.

Se ha conseguido estudiantes con un apreciable nivel de autoestima en ambos grupos (65%), motivados e implicados en el proceso (78%). Más de la mitad reconocen ser más eficaces en la resolución de problemas y en la toma de decisiones. Su modelo asertivo ha evolucionado al tener que intercambiar ideas y buscar soluciones conjuntas y cooperar con sus compañeros. En definitiva, estimamos que se ha contribuido al desarrollo de personas más competentes y mejor capacitadas para superar los obstáculos que van a encontrar a lo largo de su ciclo vital.

Se puede augurar que los estudiantes formados con este enfoque metodológico, no sólo serán capaces de asumir retos y solucionarlos, sino también de crear otros nuevos que generen posibilidades, iniciativas y les hagan crecer, seguir adelante y continuar aprendiendo durante toda su vida.

Pero la aplicación del *coaching* no ha resultado una tarea fácil. El proceso de implantación en las aulas universitarias requiere, entre otras cosas, que el profesorado tome conciencia de su transcendencia en el momento actual y se apoye en estos criterios: a) que el profesor cause impacto en el alumnado, no sólo por lo que sabe, sino porque es coherente, entusiasta, respetuoso y sabe escuchar; b) que utilice preguntas poderosas y potenciadoras que lleven al alumno a la búsqueda de soluciones, a reflexionar, contrastar opiniones y expresar emociones, favoreciendo su crecimiento personal y el afianzamiento de la autonomía y la capacidad de análisis; c) que evite los juicios de valor y analice las situaciones siempre en positivo y orientadas al futuro, desechariendo la profecía de autocumplimiento; d) que mantenga una escucha activa ante todas las aportaciones del alumnado, manifestando interés y reforzándole de forma verbal y no verbal; e) que promueva el diálogo y la libre participación del alumno en la generación de soluciones creativas, asumiendo los errores como una poderosa herramienta de aprendizaje.

Tanto el diseño como la aplicación del modelo ha propiciado interesantes debates entre las profesoras implicadas, no exentos de reflexiones y disquisiciones, con puntos de encuentro y desencuentro sobre el significado atribuido al *coaching* en el marco concreto de actuación. En este sentido, se

estima que la apertura de este modelo a otros compañeros puede favorecer un cambio significativo e interdisciplinar en la tarea docente.

Tales reflexiones nos animan a profundizar más en el proceso de *coaching*, manejar nuevas publicaciones, al respecto, y conocer otras experiencias desarrolladas en contextos educativos. La realización de un estudio más exhaustivo que se pretende iniciar el curso próximo, con profesores y estudiantes de Grado, nos va a permitir diseñar una sólida metodología que promueva el desarrollo de competencias intra e interpersonales en las nuevas generaciones de maestros.

En suma, consideramos que el mundo universitario está viviendo un significativo cambio, y, como profesoras, no queremos vivirlo como meras espectadoras, sino como profesionales que apuestan por la mejora de la enseñanza superior, en general, y por la mejora de la acción docente en la actividad cotidiana del aula. La puesta en marcha de este modelo se ha debido a la voluntad y actitud favorable de las profesoras que han confiado en el potencial de sus estudiantes. El proyecto trata de responder a las nuevas exigencias del emergente Espacio Europeo de Educación Superior, fundamentalmente en el desarrollo competencias. Pero, desde nuestra perspectiva, tiene un mayor alcance; pretende formar a buenos profesionales de la docencia y ciudadanos que sean capaces de responder a las nuevas exigencias y demandas de la sociedad del siglo XXI.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Batt, E.G. (2010). Cognitive coaching: A critical phase in professional development to implement sheltered instruction. *Teaching and Teacher Education*, 26, 997-1005.
- Bayón, F.; Cubeiro, J.C.; Romo, M.; Sainz, J.A. (2006). *Coaching realmente*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Bisquerra, R. (2008). Coaching. Un reto para los orientadores. *Revista de Orientación Psicopedagógica*, 19 (2), 163-170. .
- Cajina, G. (2011). *Coaching educativo: El salto de la enseñanza al aprendizaje*. Recuperado de: <http://www.educaweb.com/noticia/2011/03/14/coaching-educativo-salto-ensenanza-aprendizaje-14660.html>
- Cantera, J. (Coord.) (2003). *Coaching. Mitos y realidades*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Carril, J. (2008). *Zen coaching: un nuevo método que funde la cultura oriental y occidental para potenciar al máximo tu vida profesional y personal*. Madrid: Díaz de Santos.
- Díaz, F. et al (2009). *Aprender a aprender*. México: Ángeles Editores.
- Gordillo, M.V. (2008). Nuevas perspectivas en orientación: del *counseling* al *coaching*. *Revista digital Orientación y sociedad*. Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-88932008000100006&script=sci_arttext
- Haneberg, L. (2006). *Fundamentos del coaching*. Colección Formación y Desarrollo Barcelona: Gestión 2000.
- Launer, V. (2007). *Coaching: un camino hacia nuestros éxitos*. Madrid: Pirámide.
- Obiols, M. y Giner, A. (2011). *El modelo educativo de Bolonia y competencias docentes. Aportaciones desde el coaching educativo*. Univesit. Recuperado de: <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/3726/321.pdf?sequence=1>
- Ramírez, M. y Vivas, D. (2005). *Empowerment*. Recuperado de: <http://www.monografias.com/trabajos21/empowerment/empowerment.shtml>
- Rodríguez Marcos, A. et al (2011). *Coaching reflexivo entre iguales en el Prácticum de la formación de maestros*. *Revista de Educación*, 355, 355-379.
- Saphier, J. y West L. (2010). How coaches can maximize student learning. *Phi Delta Kappan*, 91 (4), 46-50.
- Sancho, J. M. y Correa, J.M. (2010). Cambio y continuidad en sistemas educativos en transformación. *Revista de Educación*, 352, 17-21.
- Sperry, L. (1993). Working with Executives: Consulting, Counseling and Coaching. *Individual Psychology*, 49 (3), 257-267.
- Teemant, A.; Wink, J. y Tira, S. (2010). Effects of coaching on teacher use of sociocultural instructional practices. *Teaching and Teacher Education*, 27, 683-693.
- Whitmore, J. (2003). *Coaching: El método para mejorar el rendimiento de las personas*. Barcelona: Paidós.

PALABRAS CLAVE

Coaching, competencias, orientación profesional, enseñanza superior, formación y desarrollo personal.

KEYWORDS

Coaching, skills, career counseling, higher education, training and personal development.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

Beatriz Sánchez Mirón, Licenciada en Psicopedagogía, Maestra de Educación Infantil, Máster de Investigación en Educación, Máster en Recursos Humanos. *Académico*: Profesora Asociada del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Palencia, trabajo que compagina como orientadora laboral. Líneas de investigación: métodos de innovación educativa, Prácticum, *coaching*, orientación y desarrollo personal.

Julia Boronat Mundina, Doctora en Ciencias de la Educación, Licenciada en Filosofía y Letras (Pedagogía) y Licenciada en Psicología. Profesora titular del Departamento de Pedagogía. Escuela Universitaria de Educación de Palencia. Subdirectora de prácticas y RR.HH. Profesora tutora de la UNED. Docencia en Maestro-Grado de Educación Infantil y Educación Primaria. Líneas de Investigación: docencia y orientación universitaria, Educación Infantil, Prácticum, investigación en el aula.

Dirección de los autores: Universidad de Valladolid
Departamento de Pedagogía
Escuela Universitaria de Educación. Palencia
Avda./Madrid n.º 44. C.P. 34004. Palencia
E-mail: beasmir@pdg.uva.es
jboronat@pdg.uva.es

Fecha Recepción del Artículo: 07. Julio. 2011

Fecha modificación Artículo: 24. Abril. 2012

Fecha Aceptación del Artículo: 05. Junio. 2012

Fecha de Revisión para publicación: 24. Junio. 2013

