

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN
Departamento de Investigación y Psicología en Educación



TESIS DOCTORAL

**Desarrollo de la personalidad eficaz a través del coaching
escolar grupal en estudiantes de educación secundaria
obligatoria**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Andrés Fernando Avilés Dávila

Directora

María Eugenia Martín Palacio

Madrid
Ed. electrónica 2019



Universidad Complutense de Madrid

**Facultad de Educación
Departamento de Investigación y
Psicología en Educación**

TESIS DOCTORAL

**Desarrollo de la Personalidad Eficaz a través del
Coaching Escolar Grupal en Estudiantes de
Educación Secundaria Obligatoria**

PRESENTADA POR:

Andrés Fernando Avilés Dávila

DIRECTORA DE TESIS:

Dra. María Eugenia Martín Palacio

Madrid, 2018

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN

Departamento de Investigación y Psicología en Educación



**DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD EFICAZ A TRAVÉS
DEL COACHING ESCOLAR GRUPAL EN ESTUDIANTES DE
EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO
DE DOCTOR POR:

Andrés Fernando Avilés Dávila

BAJO LA DIRECCIÓN DE LA PROFESORA:

Dra. María Eugenia Martín Palacio

Madrid, 2018

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN



TESIS DOCTORAL

**DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD EFICAZ A TRAVÉS
DEL COACHING ESCOLAR GRUPAL EN ESTUDIANTES DE
EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA**

PRESENTADA POR:

Andrés Fernando Avilés Dávila

DIRECTORA DE TESIS:

Dra. María Eugenia Martín Palacio

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIÓN Y PSICOLOGÍA EN
EDUCACIÓN

Madrid, 2018

Agradecimientos

A Dios, por ser la fortaleza y la luz que guía mi vida día a día.

A la Dra. María Eugenia Martín Palacio, una gran directora y profesional, por su apoyo, implicación y orientación, que permitieron llevar a buen puerto este trabajo de investigación.

A la Dra. Cristina Di Giusto, por su generosidad y colaboración en el desarrollo de este trabajo.

A la Dra. María Mercedes García García, por estar en el momento adecuado, cuando la duda e incertidumbre no me permitían saber por dónde seguir mi camino.

A mis profesores, que con su abnegada paciencia y empeño han impulsado mi deseo de superación.

A los centros educativos y estudiantes, por su colaboración, ya que sin ellos sería verdaderamente imposible haber llevado a cabo esta investigación.

A Ana Montalvo Wisnot, mi querida y amada esposa, por estar en los buenos y malos momentos, apoyándome y levantándome cuando lo necesitaba.

A mi Madre, María Teresa Dávila Laramillo, por su tenacidad inquebrantable, amor constante, sabiduría y consejos que me han permitido ir subiendo escalones en la vida.

A todas aquellas personas que, de una u otra manera, me han permitido ser más consciente de mí mismo y del mundo que me rodea.

Gracias a todos ellos

Dedicatoria

Este trabajo, fruto de varios años de esfuerzo y sacrificio, es dedicado, en primer lugar, a mi madre, que me ha infundido el valor del trabajo constante en la consecución de mis objetivos.

A mi querida esposa que, de manera abnegada y firme, ha estado compartiendo conmigo múltiples experiencias durante todo este camino.

A todas aquellas personas que la vida ha puesto en mi camino, que han sido referencia de aprendizaje y crecimiento constantes.

"[...] la persona está sufriendo, no porque el mundo no sea lo suficientemente rico como para permitir que satisfagan sus necesidades, sino porque su representación del mundo está de tal modo empobrecida, que no ven salida posible" (Bandler & Grinder, 1980, p. 69).

"Nuestro sistema nervioso, inicialmente determinado en forma genética, constituye así el primer conjunto de filtros para distinguir el mundo (el territorio) de nuestra representación del mundo (mapa)", es decir, el mapa no es el territorio (Bandler & Grinder, 1980, p. 29).

"Debemos ver a las personas en términos de su potencial futuro, no de su rendimiento pasado" (Whitmore, 2010, p. 28).

"[...] cada persona mantiene siempre un cierto sentido de libertad interior que le permite decidir qué es lo que quiere ser" (Frankl, 2011).

ÍNDICE

ABSTRACT	I
DEVELOPMENT OF EFFECTIVE PERSONALITY THROUGH THE GROUP SCHOOL COACHING IN SECONDARY SCHOOL	I
DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD EFICAZ A TRAVÉS DEL COACHING ESCOLAR GRUPAL EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA	V
INTRODUCCIÓN	1
PRIMERA PARTE:.....	5
MARCO TEÓRICO	5
CAPÍTULO 1.....	6
EL CONSTRUCTO DE PERSONALIDAD EFICAZ	6
1.1 Conceptualización de Personalidad Eficaz.....	11
1.2 Origen del Planteamiento sobre el constructo Personalidad Eficaz	11
1.3 Personalidad Eficaz como réplica a las preguntas planteadas.....	16
1.4 Dimensiones de la Personalidad Eficaz	26
1.4.1 Fortalezas del Yo	26
1.4.2 Las Demandas del Yo	29
1.4.3 Los Retos del Yo.....	33
1.4.4 Las Relaciones del Yo	35
1.5 Variables de la Personalidad Eficaz como rasgos.....	38
1.6 Herramientas de Valoración de la Personalidad Eficaz	38
CAPÍTULO 2.....	39
COACHING	39
2.1 Reseña histórica	43
2.2 Relación de disciplinas que han influido en el <i>coaching</i>	52
2.3 Fundamentos de la palabra <i>coaching</i>	57
2.4 Centrando una definición de <i>coaching</i>	58
2.4.1 <i>Coaching</i> vs. mentoría	60
2.4.2 <i>Coaching</i> vs. terapia	61
2.4.3 <i>Coaching</i> vs. formación.....	61
2.4.4 <i>Coaching</i> vs. consultoría	61
2.4.5 <i>Coaching</i> vs. tutoría.....	62
2.5 Tipos de <i>coaching</i>	63
2.5.1 <i>Coaching</i> Ejecutivo	64

2.5.2 <i>Coaching</i> organizacional	64
2.5.3 <i>Coaching</i> personal o <i>life coaching</i>	64
2.5.4 <i>Coaching</i> cognitivo o <i>peer coaching</i> (<i>coaching</i> entre iguales) en educación.....	65
<i>Coaching</i> organizacional.....	67
<i>Coaching</i> personal o <i>life coaching</i>	67
CAPÍTULO 3.....	65
COACHING Y EDUCACIÓN	65
3.1 Un acercamiento del <i>coaching</i> a la educación	71
3.2 <i>Coaching</i> como estrategia de aprendizaje	74
3.3 Rol del profesor vs. rol del <i>coach</i>	75
3.4 El docente como <i>coach</i>	76
3.5 Fomentando una cultura de aprendizaje basado en <i>coaching</i>	79
3.6 Beneficios de implantar el <i>coaching</i> escolar como herramienta de apoyo en los centros educativos	82
3.7 ¿Qué es el <i>coaching</i> educativo?.....	84
3.8 Para qué se emplea el <i>coaching</i> escolar.....	86
3.9 Principios básicos sobre el <i>coaching</i> educativo y el <i>coaching</i> escolar	87
3.10 Proceso de <i>coaching</i> experiencial-escolar para el desarrollo de las dimensiones de la Personalidad Eficaz en los estudiantes de educación secundaria obligatoria	89
3.11 Fases del proceso de <i>coaching</i> escolar.....	91
3.11.1 Fase 1. Definición del contrato o alianza	91
3.11.2 Fase 2. Construcción de la relación	91
3.11.3 Fase 3. Experiencia concreta	92
3.11.4 Fase 4. Observación reflexiva.....	93
3.11.5 Fase 5. Generación de un nuevo pensamiento	93
3.11.6 Fase 6. Integración de nuevos comportamientos	94
3.11.7 Fase 7. Cierre.....	95
3.12 Adolescencia, educación y familia.....	98
CAPÍTULO 4.....	100
ESTUDIOS EMPÍRICOS EN TORNO AL <i>COACHING</i>	100
CAPÍTULO 5.....	138
RELACIÓN PERSONALIDAD EFICAZ Y <i>COACHING</i>	138
SEGUNDA PARTE:.....	146
MARCO EMPÍRICO	146
CAPÍTULO 6.....	147
MARCO EMPÍRICO	147

6.1 Estado de la cuestión.....	159
6.2 Objetivo general.....	159
6.3 Objetivos específicos.....	159
6.4 Hipótesis.....	160
6.5 Metodología.....	161
6.6 Participantes.....	162
6.7 Instrumento.....	163
6.8 Procedimiento.....	166
6.8.1 Desarrollo de un Proceso de <i>Coaching</i> Escolar Grupal para la mejora de las dimensiones de la Personalidad Eficaz en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) pertenecientes a seis centros educativos de la Comunidad de Madrid.....	168
CAPÍTULO 7.....	174
ANÁLISIS DE DATOS.....	174
7.1 Resultados acerca de la eficacia de la intervención.....	188
7.1.1 Resultados acerca de la eficacia de la intervención por centro y curso.....	190
7.7.1 Diferencias en la efectividad del programa en función de la variable género, curso y tipo de centro educativo.....	225
7.2 Análisis cualitativo acerca de la satisfacción con el programa.....	230
7.2.1 Comentarios de los profesores sobre el posible efecto de la intervención de <i>coaching</i> educativo grupal en los estudiantes del grupo experimental.....	230
7.2.2 Comentarios de los alumnos que participaron en la intervención de <i>coaching</i>	234
CAPÍTULO 8.....	226
DISCUSIÓN, CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN.....	226
8.1 DISCUSIÓN.....	227
8.2 CONCLUSIONES.....	236
8.3 LIMITACIONES.....	240
8.4 PROSPECTIVA.....	243
REFERENCIAS.....	247
ANEXOS.....	270
Anexo 1: El Reencuadre del Mago.....	293
Anexo 2: Mandala.....	294
Anexo 3: Plan de Acción.....	295
Anexo 4: La Rueda de la Vida Escolar.....	296

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Dimensiones de la Personalidad Eficaz.....	38
Figura 2: Relación profesiones que han influido en el <i>Coaching</i>	53
Figura 3: El campo de los estudios del <i>Coaching</i> plasmado de muchas “raíces” y soporta muchas “ramas”	54
Figura 4: Timeline of root discipline emergence and relationships	56
Figura 5: Propuesta curricula y sistema de <i>Coaching</i>	73
Figura 6: Principios básicos de <i>Coaching</i> Educativo.....	89
Figura 7: Ciclo de aprendizaje experiencial de Kolb	90
Figura 8: Fases del proceso de <i>coaching</i>	97
Figura 9: Índice de transferencia de la práctica en al aula, seguido de un desarrollo profesional con <i>Peer Coaching</i>	109
Figura 10: Modelos de intervención	131
Figura 11: Puntuaciones medias del grupo control y experimental en el pretest y postest	190
Figura 12: Puntuaciones medias del grupo control y experimental en el pretest y postest. Colegio 1 Curso 2.º de E.S.O.	195
Figura 13: Puntuaciones medias del grupo control y experimental en el pretest y postest. Colegio 2 Curso 2.º de E.S.O.	199
Figura 14: Puntuaciones medias del grupo control y experimental en el pretest y postest. Colegio 2 Curso 3.º de E.S.O.	203
Figura 15: Puntuaciones medias del grupo control y experimental en el pretest y postest. Colegio 3 Curso 3.º de E.S.O.	208
Figura 16: Puntuaciones medias del grupo control y experimental en el pretes y postest. Colegio 3 Curso 4.º de E.S.O.	212

Figura 17: Puntuaciones medias del grupo control y experimental en el pretest y postest. Colegio 4 Curso 4.º de E.S.O.	217
Figura 18: Puntuaciones medias del grupo control y experimental en el pretest y postest. Colegio 5 Curso 6.º de E.S.O. Grupo 1.....	221
Figura 19: Puntuaciones medias del grupo control y experimental en el pretest y postest. Colegio 6 Curso 4.º de E.S.O. Grupo 2.....	225
Figura 20: Grado de percepción de los estudiantes relacionado con el funcionamiento que han tenido como grupo durante la intervención de Coaching Escolar Grupal	234
Figura 21: Percepción sobre el aprendizaje obtenido durante el proceso de <i>coaching</i>	235
Figura 22: Estimación del beneficio que ha tenido esta intervención en los estudiantes.	235
Figura 23: Estimación del grado de sensación de los estudiantes durante la intervención de Coaching Escolar Grupal.....	236
Figura 24: Estimación del grado de satisfacción de los estudiantes durante la intervención de Coaching Escolar Grupal.....	236
Figura 25: Conclusión sobre el proceso de Coaching Escolar Grupal realizado con los estudiantes que participaron en esta intervención	237

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1: Líneas concretas de investigación de la Personalidad Eficaz10

Cuadro 2: Preguntas existenciales sobre las dimensiones de la Personalidad Eficaz15

Cuadro 3: Áreas relacionadas con la Inteligencia Emocional21

Cuadro 4: Pensadores y especialistas que han contribuido al desarrollo del *coaching*51

Cuadro 5: Diferencia del *coaching* con otras disciplinas.63

Cuadro 6: Tipos de *coaching*67

Cuadro 7: Fases del proceso propuesto de *coaching*.....96

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Características de los grupos en función del colegio y curso.....	162
Tabla 2 Estadísticos descriptivos del grupo control y experimental en el pretest y en el postest.....	188
Tabla 3 Prueba ANCOVA.....	189
Tabla 4 Estadísticos descriptivos del grupo control y experimental en el pretest y en el postest. Colegio 1 Curso 2.º de E.S.O.	191
Tabla 5 Prueba Kolmogorov-Smirnov del Colegio 1 Curso 2.º de E.S.O.....	191
Tabla 6 Prueba t de Students en el pretest del Colegio 1 Curso 2.º de E.S.O.....	192
Tabla 7 Prueba U de Mann-Whitney en el pretest del Colegio 1 Curso 2.º de E.S.O.....	192
Tabla 8 Prueba t de Students para muestras relacionadas del Colegio 1 Curso 2.º de E.S.O.....	193
Tabla 9 Prueba t de Wilcoxon del Colegio 1 Curso 2.º de E.S.O.....	193
Tabla 10 Prueba t de Students en el postest del Colegio 1 Curso 2.º de E.S.O.	194
Tabla 11 Estadísticos descriptivos del grupo control y experimental en el pretest y en el postest. Colegio 2 Curso 2.º de E.S.O.	196
Tabla 12 Prueba Kolmogorov-Smirnov del Colegio 2 Curso 2.º de E.S.O.....	196
Tabla 13 Prueba t de Students en el pretest del Colegio 2 Curso 2.º de E.S.O.....	197
Tabla 14 Prueba t de Students para muestras relacionadas del Colegio 2 Curso 2.º de E.S.O.....	198
Tabla 15 Prueba t de Students en el postest del Colegio 2 Curso 2.º de E.S.O.	198
Tabla 16 Estadísticos descriptivos del grupo control y experimental en el pretest y en el postest. Colegio 2 Curso 3.º de E.S.O.	200
Tabla 17 Prueba Kolmogorov-Smirnov del Colegio 2 Curso 3.º de E.S.O.....	200
Tabla 18 Prueba t de Students en el pretest del Colegio 2 Curso 3.º de E.S.O.....	201
Tabla 19 Prueba t de Students para muestras relacionadas del Colegio 2 Curso 3.º de E.S.O.....	202
Tabla 20 Prueba t de Students en el postest del Colegio 2 Curso 3.º de E.S.O.	202

Tabla 21 Estadísticos descriptivos del grupo control y experimental en el pretest y en el postest. Colegio 3 Curso 3.º de E.S.O.	204
Tabla 22 Prueba Kolmogorov-Smirnov del Colegio 3 Curso 3.º de E.S.O.	204
Tabla 23 Prueba t de Students en el pretest del Colegio 3 Curso 3.º de E.S.O.	205
Tabla 24 Prueba U de Mann-Whitney en el pretest del Colegio 3 Curso 3.º de E.S.O.	205
Tabla 25 Prueba t de Students para muestras relacionadas del Colegio 3 Curso 3.º de E.S.O.	206
Tabla 26 Prueba t de Wilcoxon del Colegio 3 Curso 3.º de E.S.O.	206
Tabla 27 Prueba t de Students en el postest del Colegio 3 Curso 3.º de E.S.O.	207
Tabla 28 Estadísticos descriptivos del grupo control y experimental en el pretest y en el postest. Colegio 3 Curso 4.º de E.S.O.	209
Tabla 29 Prueba Kolmogorov-Smirnov del Colegio 3 Curso 4.º de E.S.O.	209
Tabla 30 Prueba t de Students en el pretest del Colegio 3 Curso 4.º de E.S.O.	210
Tabla 31 Prueba t de Students para muestras relacionadas del Colegio 3 Curso 4.º de E.S.O.	211
Tabla 32 Prueba t de Students en el postest del Colegio 3 Curso 4.º de E.S.O.	211
Tabla 33 Estadísticos descriptivos del grupo control y experimental en el pretest y en el postest. Colegio 4 Curso 4.º de E.S.O.	213
Tabla 34 Prueba Kolmogorov-Smirnov del Colegio 4 Curso 4.º de E.S.O.	213
Tabla 35 Prueba t de Students en el pretest del Colegio 4 Curso 4.º de E.S.O.	214
Tabla 36 Prueba t de Students para muestras relacionadas del Colegio 4 Curso 4.º de E.S.O.	215
Tabla 37 Prueba t de Wilcoxon del Colegio 4 Curso 4.º de E.S.O.	215
Tabla 38 Prueba t de Students en el postest del Colegio 4 Curso 4.º de E.S.O.	216
Tabla 39 Prueba U de Mann-Whitney en el postest del Colegio 4 Curso 4.º de E.S.O.	216
Tabla 40 Estadísticos descriptivos del grupo control y experimental en el pretest y en el postest. Colegio 5 Curso 4.º de E.S.O. Grupo 1	218

Tabla 41 Prueba Kolmogorov-Smirnov del Colegio 5 Curso 4.º de E.S.O. Grupo 1	218
Tabla 42 Prueba t de Students en el pretest del Colegio 5 Curso 4.º de E.S.O. Grupo 1	219
Tabla 43 Prueba t de Students para muestras relacionadas del Colegio 5 Curso 4.º de E.S.O. Grupo 1	220
Tabla 44 Prueba t de Students en el postest del Colegio 5 Curso 4.º de E.S.O. Grupo 1.....	220
Tabla 45 Estadísticos descriptivos del grupo control y experimental en el pretest y en el postest. Colegio 6 Curso 4.º de E.S.O. Grupo 2.....	222
Tabla 46 Prueba Kolmogorov-Smirnov del Colegio 6 Curso 4.º de E.S.O. Grupo 2	222
Tabla 47 Prueba t de Students en el pretest del Colegio 6 Curso 4.º de E.S.O. Grupo 2	223
Tabla 48 Prueba t de Students para muestras relacionadas del Colegio 6 Curso 4.º de E.S.O. Grupo 2	224
Tabla 49 Prueba t de Students en el postest del Colegio 6 Curso 4.º de E.S.O. Grupo 2.....	224
Tabla 50 Estadísticos descriptivos de hombres y mujeres en el pretest y en el postest.	226
Tabla 51 Prueba ANCOVA en función del género.....	227
Tabla 52 Estadísticos descriptivos en función del curso en el pretest y en el postest.....	227
Tabla 53 Prueba ANCOVA en función del curso.....	228
Tabla 54 Estadísticos descriptivos del tipo de centro en el pretest y en el postest.	229
Tabla 55 Prueba ANCOVA en función del tipo de centro.	229
Tabla 56 Percepción del profesor sobre el proceso de <i>coaching</i>	231
Tabla 57 Percepción del docente sobre el impacto que ha tenido esta intervención.....	232
Tabla 58 Modificación en las esferas intrapersonales.....	232
Tabla 59 Variables adversas para impactaron en el resultado esperado.....	233
Tabla 60 Tutorías.....	233

ABSTRACT**DEVELOPMENT OF EFFECTIVE PERSONALITY THROUGH THE GROUP
SCHOOL COACHING IN SECONDARY SCHOOL**

The purpose of this study is to present an innovative approach to educational intervention, using School Coaching as a tool for the development of different dimensions that shape effective personality in adolescents (Personal Strengths, Demands, Challenges and Relationships)

The objectives of this research is to measure both the empirical and qualitative impact of the coaching program on developing the effective personality spheres with a general and specific character and to corroborate as long as the Coaching process used with high school students has both a significant and positive influence on the development in each of the dimensions, at a general level and depending on the variables of gender, course/age and educational center.

This research uses a quasi-experimental methodology with eight experimental groups and eight control groups. The sample consists of 310 students, belonging to six High Schools Institutions within the Community of Madrid (4 state schools and 2 subsidized school), of which 156 (50.3%) males and 154 (49.7%) women with ages between 12 and 18 years old.

The questionnaire CPE-ES / Ch. for secondary school was applied, which has 23 items, assessed through a Likert scale, and this questionnaire has a coefficient Cronbach alpha reliability of 0.85. Moreover, this research was complemented, on the one hand with a semi-structured interview of six teachers who participated in this intervention, and on the

other hand, the students who were asked about their perception of this experience through an open questionnaire.

A structured intervention was developed in six sessions of Group School Coaching based on the model proposed by López & Valls (2013, p.53), which is made up of some phases: Contract definition, building relationship, specific experience, thoughtful analysis of the dilemma, new thinking development, integration of the new behavior and Closure; each Coaching process lasted from 1 and a half months to 2 months, developed during tutorial hours and on a weekly basis.

The scores obtained show that in the experimental group there is an increase (although not significant) in the global scale that assesses the effective personality and more concretely in scores obtained in the dimensions of Strengths, Demands and Relationships. These scores do not increase or in their case decrease in the control group both in the global scale and in the four dimensions.

Regarding gender, the results indicate that there are differences in some dimensions of the construct of the Personality effective throughout the development of the program. In the case of men in the sphere of the Challenges and in the case of women in the Strengths.

In the variable course / age a cycle of development of circular character is observed, not always uniform in all the dimensions, being expansive in lower ages, restrictive in middle ages and again expansive in higher ages.

Regarding the type of educational center, in the subsidized school there is a slight tendency that points to a better functioning of the program in the sphere of Relationships.

Student's perceptions of this intervention have been favorable, since through this activity they have reflected on important situations that had not been activated previously with regard to their self-concept and interpersonal relationships. In this sense, the results indicate that the dimensions most valued by the students have been: the Strengths, which includes indicators related to self-concept and self-esteem; the Demands, whose dimension is linked to academic motivation; and the Relationships that implies the ability of communication, empathy and assertiveness with approximate average valuations. The least considered dimension has been the Challenges related to decision making and coping (Challenges).

Finally, in the semi-structured interview, teachers mostly mention that they have noticed a significant improvement especially in relationships, so it could be said that Coaching is a tool that can be used by teachers to improve the classroom atmosphere.

Keywords: School Coaching, Effective Personality, dimensions, questionnaire and quasi-experimental.

DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD EFICAZ A TRAVÉS DEL COACHING ESCOLAR GRUPAL EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

RESUMEN

El propósito de este estudio es presentar un planteamiento en intervención educativa, empleando el Coaching Escolar Grupal como herramienta para el desarrollo de las diferentes dimensiones que conforman la Personalidad Eficaz en adolescentes (Fortalezas del Yo, Demandas del Yo, Retos del Yo y Relaciones del Yo).

Los objetivos que se pretenden alcanzar con esta investigación son medir de manera empírica y cualitativa la influencia del proceso de Coaching en el desarrollo de las esferas de la personalidad eficaz, con carácter general y específico, y corroborar si el proceso de Coaching empleado con estudiantes de educación secundaria obligatoria influye de manera significativamente positiva en el desarrollo en cada una de las dimensiones, a nivel general y en función de la variable género, curso/edad y centro educativo.

En esta investigación se emplea una metodología cuasiexperimental con ocho grupos experimental y ocho grupos control. La muestra está conformada por 310 estudiantes, pertenecientes a seis Centros de Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad de Madrid (cuatro públicos y dos concertados), de los cuales 156 (50,3 %) varones y 154 (49,7 %) mujeres con edades comprendidas entre los 12 y los 18 años.

El instrumento utilizado fue el cuestionario CPE-ES/Ch —Cuestionario de Personalidad Eficaz en Educación Secundaria —, formado por 23 ítems, valorados a través de una escala tipo Likert, con un coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach de 0,85. Además, se cumplimentó con una entrevista semiestructurada realizada a seis profesores que

participaron en la intervención y se consultó a los estudiantes a través de un cuestionario abierto sobre la percepción que tienen en relación con esta experiencia.

Se desarrolló una intervención estructurada en seis sesiones de Coaching Escolar Grupal basado en el modelo planteado por López & Valls (2013, p. 53), compuesto por las fases: Definición del contrato, Construcción de la relación, Experiencia concreta, Observación reflexiva del dilema, Generación del nuevo pensamiento, Integración del nuevo comportamiento y Cierre; cada proceso de *coaching* tuvo una duración de 1 mes y medio a 2 meses, desarrollado en horas de tutoría y con periodicidad semanal.

Las puntuaciones obtenidas muestran que en el grupo experimental existe un aumento (aunque no significativo) en la escala global, que valora la personalidad eficaz y de forma más concreta en puntuaciones obtenidas en las dimensiones de Fortalezas, Demandas y Relaciones del yo. Esas puntuaciones no aumentan —o en su caso, disminuyen— en el grupo control, tanto en la escala global como en las cuatro dimensiones del YO.

Respecto al género, los resultados indican que se aprecian diferencias en algunas dimensiones del constructo de la Personalidad eficaz a lo largo del desarrollo del programa. En el caso de los hombres en la esfera de los Retos del YO y con una ligera tendencia en Fortalezas, en relación con las mujeres.

En la variable curso/edad se observa un ciclo de desarrollo de carácter circular, no siempre uniforme en todas las dimensiones, siendo expansivo en edades inferiores, restrictivo en edades medias, y nuevamente expansivo en edades superiores.

En cuanto al tipo de centro educativo, en los centros concertados se aprecia una leve tendencia que apunta a un mejor funcionamiento del programa en la esfera de las Relaciones.

La percepción que los estudiantes han tenido sobre esta intervención ha sido favorable, ya que a través de esta actividad han reflexionado sobre situaciones importantes que no se habían activado con anterioridad en torno a su autoconcepto y a las relaciones interpersonales. En este sentido, los resultados indican que las dimensiones más estimadas por los estudiantes han sido: las Fortalezas del Yo, que conlleva indicadores relacionados con el autoconcepto y la autoestima; las Demandas del Yo, cuya dimensión está vinculada con la motivación académica; y las Relaciones del Yo que implica habilidad de comunicación, empatía y asertividad con valoraciones medias aproximadas. La dimensión menos considerada ha sido la de Retos del YO relacionada con la toma de decisiones y afrontamiento (Retos).

En la entrevista semiestructurada, los profesores, en su mayoría, mencionan que han percibido una mejora importante, especialmente en las relaciones, por lo se podría decir que el *coaching* es una herramienta que puede ser empleada por los docentes para mejorar el clima del aula.

Palabras Claves: Coaching Escolar, Personalidad Eficaz, dimensiones, cuestionario, cuasiexperimental.

INTRODUCCIÓN

Estamos inmersos en una época de grandes transformaciones y adelantos. Influenciados principalmente por los avances tecnológicos y la globalización, en donde no solo la sociedad en general, sino también las personas en particular, debemos saber cómo y de qué manera adaptarnos a estos cambios. Es por ello por lo que nuestra sociedad, en los momentos actuales, requiere cada vez más de profesionales con un sólido bagaje en competencias, entendidas no solo en el marco técnico-científico, sino que va más allá: la forma de trabajar, la actitud hacia el trabajo y hacia los demás, la calidad de las relaciones, y su capacidad de adaptación a las diferentes circunstancias de la vida. No consiste en quedarnos en la esfera del saber hacer, sino en ir más allá, al saber ser.

Con el desarrollo de este trabajo lo que se pretende es contribuir a todos los estudios realizados alrededor del Constructo de Personalidad Eficaz, iniciado por el Grupo de Investigación de Orientación y Atención a la Diversidad (GOYAD), instaurado por el Dr. Francisco Martín del Buey y la Dra. María Eugenia Martín Palacio, e integrado por varios profesores de diferentes universidades: Universidad de Oviedo, Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Burgos, Universidad de Playa Ancha, Universidad Los Leones y de la Universidad de Viña del Mar, Chile.

Existen estudios e investigaciones, relacionadas con la personalidad y la capacidad que tiene una persona para ejecutar una conducta en una determinada circunstancia y con un determinado nivel de dificultad. Esto se conoce como autoeficacia. Martín del Buey y colaboradores (2009), han trabajado en el desarrollo del constructo de Personalidad Eficaz, el mismo que parte del postulado de que los actos o conductas desarrolladas por una persona eficaz son conductas inteligentes, entrañables y objeto de desarrollo. Este constructor está

integrado por cuatro dimensiones. La primera dimensión está relacionada con el autoconcepto y la autoestima. La segunda, agrupa los factores vinculada con la motivación de logro, atribuciones y expectativas. La tercera dimensión está relacionada con el afrontamiento de problemas y toma de decisiones. Y, finalmente, la cuarta dimensión agrupa los factores que tiene que ver con la comunicación, empatía y asertividad.

Con relación al *coaching*, podemos decir que es una disciplina relativamente nueva, pero con grandes proyecciones futuras. Con el paso del tiempo, esta se ha convertido en una disciplina relacionada directamente con las ciencias humanas, reforzadas por un conjunto de técnicas y herramientas aportadas por varias corrientes psicológicas, filosóficas y del *management*, así como por profesionales dedicados al estudio de esta nueva rama del saber, entre los que se mencionan a los grandes filósofos de la antigüedad: Sócrates, Platón, Aristóteles... hasta llegar a los mayores exponentes del siglo XX y XXI, con la Psicología Humanista de Carl Rogers (1995), Thomas Leonard (1998) inspirado este último en la práctica del deporte, Timothy Gallwey (2006) y John Whitmore (2010), entre otros.

Como manifiesta Álvarez Rodríguez, “el *coaching* ayuda al cambio personal modificando la perspectiva, rompiendo los límites autoimpuestos, ayudando a vencer los miedos y creando nuevas formas de actuar, lo que permite transformar algunas de nuestras actitudes y pautas de comportamiento” (2010, p. 100). Existen dimensiones subyacentes que, a través del *coaching*, se pueden desarrollar en contextos educativos de formación secundaria. Las mismas que tienen relación con la Personalidad Eficaz, entre los que se mencionan la autoestima, el autoconocimiento, las relaciones interpersonales, toma de decisiones, atribuciones y proactividad.

Partiendo de lo mencionado previamente, se han planteado las siguientes cuestiones, a las que trataremos de dar respuesta: ¿Se pueden desarrollar y/o reforzar las dimensiones

de la Personalidad Eficaz a través del *coaching*? Y, ¿qué impacto tiene el *coaching* sobre la Personalidad Eficaz? Para ello, en primer lugar haré una importante revisión bibliográfica acerca de los supuestos teóricos, evolución y posibles relaciones que pueda haber entre estos dos constructos.

Al ser una investigación con diseño cuasiexperimental, se empleó un cuestionario fiable y válido ya desarrollado sobre Personalidad Eficaz, que es el “Cuestionario de Personalidad Eficaz en Secundaria” (Martín del Buey, F, 2003); asimismo, este trabajo se cumplimentó, por un lado, con una entrevista semiestructurada realizada a seis profesores de ocho que participaron en la intervención; y por otro, se consultó a los estudiantes a través de un cuestionario abierto sobre la percepción que tienen con relación a esta experiencia.

Se desarrolló un proceso de intervención en Coaching Escolar Grupal con los estudiantes de 2.º, 3.º y 4.º de Educación Secundaria Obligatoria, pertenecientes a seis centros educativos de la Comunidad de Madrid (cuatro públicos y dos concertados). La muestra está constituida por (N= 310 participantes), distribuidos en 16 grupos de trabajo, ocho grupos experimental y ocho grupos de control. Cada grupo experimental ha sido sometido a un proceso de intervención compuesto por seis sesiones, desarrolladas en horas de tutoría, con periodicidad semanal o acorde a la disponibilidad del centro educativo. Cada proceso tuvo una duración de 1 mes y medio a 2 meses.

Este trabajo de investigación está estructurado en dos secciones principales. La primera corresponde al Marco Teórico en el cual se exponen las ideas fundamentales tanto del constructo Personalidad Eficaz, como del Coaching Escolar Grupal, y está formado por 5 capítulos. El capítulo I se refiere a El Constructo de Personalidad Eficaz; El capítulo II, Coaching; El capítulo III, Coaching y Educación; El capítulo IV, Estudios empíricos en torno al Coaching; El capítulo V, Relación de Personalidad Eficaz y Coaching.

La Segunda sección hace mención al diseño cuasiexperimental y se estructura en 3 capítulos. El capítulo VI. Marco Empírico; El capítulo VII. Análisis de Datos; y, El Capítulo VIII. Conclusiones, Discusión, Limitaciones y Prospectiva de la investigación, que van a determinar las posibles vías de estudio para continuar con este trabajo. Para concluir, tenemos las referencias empleadas en esta investigación y los anexos correspondientes.

PRIMERA PARTE:

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

EL CONSTRUCTO DE PERSONALIDAD EFICAZ

En los años 90 del siglo XX, el profesor Martín del Buey, de la Universidad de Oviedo, inicia y promulga estudios sobre el constructo de la Personalidad Eficaz, afianzando, y tomando gran relevancia desde la primera década del siglo XXI hasta nuestros días. Este planteamiento, emerge y se introduce en un programa de doctorado impartido paralelamente durante el curso académico 1996–1997, en la Facultad de Psicología de la Universidad de Oviedo y en la Facultad de Educación de la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso – Chile.

Desde aquel momento, empieza una etapa de importantes estudios e investigaciones vinculada íntimamente con este constructo, principalmente con cuatro líneas concretas: la línea evaluadora y la línea de intervención, para luego extenderse a otras líneas como: Tipologías de la Personalidad Eficaz y el Constructo en relación con otras variables.

En relación con la línea evaluadora, se han ido construyendo diferentes escalas de medición que permiten valorar las dimensiones que conforman este constructo en diferentes etapas del desarrollo evolutivo de la persona. Para la elaboración de estas escalas, se ha seguido una metodología centrada en la reducción razonable de ítems, sin dejar a un lado su máxima fiabilidad; los datos sobre la evolución de estas dimensiones en la persona, así como las directrices oportunas a ser tomadas en cuenta, tienen como finalidad, alcanzar mejores niveles de calidad en el desarrollo de los programas.

En la línea de intervención, se han creado y ejecutado proyectos alineados a los diferentes niveles de educación, así como a los distintos ciclos evolutivos del ser humano.

En relación con los estudios sobre tipologías modales multivariadas de personalidad eficaz, es interesante mencionar que se han elaborado numerosos trabajos con varias muestras en diferentes edades. De estos estudios, se han obtenido cuatro tipos diferentes de Personalidad Eficaz, que son: Tipo I: Eficaz – Introvertido, Tipo II: Ineficaz, Tipo III:

Ineficaz Social y Tipo IV: Eficaz. (F. Martín del Buey, 1985), (Marcote Vilar, 2001), (López Pérez, 2011), (Bernal Ruiz, 2014).

Finalmente, el constructo en relación con otras variables, podemos mencionar aquellas concernientes a la inteligencia emocional, *burnout* y resolución de conflictos.

Líneas	Ámbito de aplicación
Línea evaluadora	Escalas de medición en diferentes etapas del desarrollo evolutivo de la persona.
Línea de intervención	Se han elaborado y ejecutado proyectos alineados a los diferentes niveles de educación y ciclos evolutivos.
Tipologías modales multivariadas	Tipo I: Eficaz – Introvertido, Tipo II: Ineficaz, Tipo III: Ineficaz Social y Tipo IV: Eficaz.
Relación con otras variables	Inteligencia emocional, <i>burnout</i> y resolución de conflictos.

Cuadro 1: Líneas concretas de investigación de la Personalidad Eficaz.
Fuente: Nuevos avances de Personalidad Eficaz (Del Buey et al., 2015).

Este trabajo llevado a cabo durante estos años, se ha visto reflejado en artículos presentados en seminarios, convenciones y congresos de gran renombre, tanto a nivel nacional como internacional, en publicaciones para revistas científicas, en cursos de extensión universitaria y en trabajos de investigación previos a la obtención de una titulación de grado superior, sin dejar a un lado los programas desarrollados en centros educativos españoles sean públicos, privados o concertados, pertenecientes a Comunidades Autónomas de Galicia, Asturias, Cantabria y Castilla – León.

1.1 Conceptualización de Personalidad Eficaz

La definición sobre Personalidad Eficaz, a criterio del Dr. Martín del Buey y la Dra. Martín Palacio (2012), se puede detallar de la siguiente manera:

una persona eficaz es un ser vivo con conocimiento y estima de sí mismo (autoconcepto y autoestima) en proceso de maduración constante (en cualquier estado de su evolución) con capacidad (inteligencias) para lograr (eficiencia), controlando las causas (atribución de causalidad) de su consecuencia (éxito o fracaso), afrontando para ello las dificultades personales, circunstanciales y sociales (afrontamiento del problema) que se presenten, tomando las decisiones adecuadas sin detrimento de sus buenas relaciones con los demás (empatía y comunicación) ni renuncia en ellas de sus aspiraciones personales justas (asertividad) (F. Martín del Buey & Martín Palacio, 2012, p. 35).

Esta definición conlleva una amplia gama de factores, tales como: autoestima, autoconocimiento, motivación, expectativas, atribuciones, toma de decisiones, hacer frente a los problemas, empatía, asertividad y comunicación; componentes que han sido agrupados en cuatro dimensiones, a propuesta del profesor Rodolfo Marcone de la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso Chile.

1.2 Origen del Planteamiento sobre el constructo Personalidad Eficaz

Martín del Buey & Martín Palacio (2012) mencionan la relevancia que tiene la Teoría de la Incertidumbre para el constructo Personalidad Eficaz. El desasosiego que tengamos de la realidad como insuperable, en ocasiones, nos limita en nuestro actuar, llevándonos a alojarnos en ella, abandonando nuestra capacidad y aptitud para superarlo; pero, al mismo tiempo, existe el requerimiento intrínseco de la persona de salvar esta situación rápidamente, impulsándola a tomar decisiones que la lleven a la acción. Estos autores sugieren que, ante la existencia de una amplia amalgama de cuestionamientos que las personas nos hacemos,

se pueden sintetizar en el aforismo griego “Conócete a ti mismo” que nos guía a la pregunta ¿Quién realmente soy?

Las ciencias que estudian la conducta y personalidad del ser humano, rescatan este aforismo a través de la pregunta ¿Quién soy?, para clasificarlo en el enunciado Autoconcepto, el mismo que ha sido estudiado e investigado desde hace varios años atrás, con la finalidad de descifrar las diferentes fases que la componen. A criterio de Martín del Buey y et al. (2001a) esto es una actividad meritoria, pero no así una idea novedosa, como en ciertas ocasiones se ha intentado presentar como sustento de las actuales investigaciones.

Los estudios llevados a cabo por el profesor Marín del Buey (1997), le han acercado a las diferentes vertientes que presenta el enunciado Autoconcepto, y plantea un esquema con los distintos factores que lo integran, motivado principalmente no solo por su gran interés, sino también por su pasión en la estructura de las dimensiones psicológicas.

La pregunta ¿Quién soy? es un cuestionamiento complejo, pero al mismo tiempo muy interesante que nos podemos hacer; para especificarlo, aclararlo y concretarlo, se le puede vincular a otras preguntas, entre las que se sugieren las siguientes: ¿Cómo me valoro? ¿Qué quiero? ¿Qué espero? ¿De qué depende? ¿Qué me impide? ¿Cómo lo supero? ¿Cómo me relaciono con los demás? Una vez planteadas estas preguntas, presenta su postulado bajo los siguientes términos:

Entiende que al interrogante ¿Quién soy? se le deben asociar las preguntas ¿Cómo me valoro? o ¿Cómo me estimo? De esta manera, el Autoconcepto es valioso e importante con todo lo que tenga que ver, con aquel valor intrínseco de afecto hacia estas particularidades que lo definen. Es por ello, que la pregunta ¿Cómo me valoro?, es necesario que tenga connotación satisfactoria, estando íntimamente ligada a la Autoestima.

De esta misma manera, entiende que tanto el Autoconcepto que se traduce en el conocimiento de sí mismo, como la Autoestima que se concibe como la valoración positiva que tenemos de nosotros mismos, tienen integrado de manera tácita los siguientes interrogantes: ¿Qué quiero? ¿Qué espero? y ¿De qué depende su consecución? Preguntas existenciales que la persona reflexiona y busca una respuesta apoyándose en las ciencias que estudian la conducta humana.

Con relación a la pregunta ¿Qué quiero?, a criterio de Martín del Buey y et al. (2001b), tiene que ver con la respuesta sobre la percepción que el ser humano posee de la realidad; estaríamos hablando de Motivación, conformado por un extenso panorama que se puede articular desde el interrogante: ¿Cuál es mi función en este mundo? ¿Qué quiero estudiar? ¿En qué quiero trabajar?, hasta ¿Dónde comeré al mediodía? A esta motivación —o más específicamente a la respuesta del cuestionamiento ¿Qué quiero?— se debe incorporar a continuación del Autoconcepto y la Autoestima, la Expectativa o creencia que la persona posee para alcanzar lo que desea, esto se traduce en el interrogante de ¿Qué espero?

A las dimensiones relacionadas con el Autoconcepto (¿Quién soy?), Autoestima (¿Cómo me valoro?), Motivación (¿Qué quiero?) y a la Expectativa (¿Qué espero?), se adjunta la dimensión Atribución de Causalidad, que conlleva de manera tácita la pregunta ¿De qué depende? Esta interrogante nos lleva a que la persona reflexione sobre aquellos factores que han intervenido en una situación determinada, y la importancia que tiene el hecho de que cuanto más el resultado dependa de nosotros, podremos evaluar, entender y aprender de mejor manera aquellos acontecimientos de la vida cotidiana.

El ser humano es un ser individual que requiere momentos de intimidad. A pesar de ello, es un ser de orden social que se relaciona con los demás en todos los contextos para

poder evolucionar. Para evitar esta vinculación, a juicio de Martín del Buey & Martín Palacio (2012), sería interesante que la persona fuera autónoma, independiente y con la capacidad de sintetizar su propia materia orgánica a partir de sustancias inorgánicas (autótrofo), pero la realidad es muy distinta, es decir, somos seres sociales.

Paulatinamente, y a medida que el ser humano va comprendiendo sobre cuáles son sus posibilidades, aspiraciones y capacidades, según, Martín del Buey y et al. (2001c) se incorpora una percepción sobre las diferentes contingencias que están presentes en su actuar diario, el mismo que tiene que ver con la dimensión de Afrontamiento de Problemas o Resolución de Conflictos, el cual obedece al interrogante ¿Qué te impide hacerlo? Esta es una pregunta muy poderosa que le permite a la persona localizar con exactitud cuál y dónde está el problema, reflexionar sobre ello y solventar de la manera más adecuada este suceso. Al ser esta una pregunta existencial y compleja, en ocasiones la persona se ve en la necesidad de buscar orientación en aquellos profesionales dedicados al estudio de las emociones y del comportamiento humano, entre los que se mencionan: psicólogos, psiquiatras y, en la actualidad, *coaches*.

Estos autores, manifiestan que entender las diferentes vicisitudes que la persona tiene que afrontar, es una situación muy compleja, ya que las mismas no están separadas, sino por el contrario, forman un aspa con múltiples vértices que dificultan resolver un problema a la vez. En consecuencia, un pilar neurálgico del Afrontamiento del Problema es la Toma de Decisiones, que comprende el interrogante ¿Cómo lo supero? ¿Qué alternativas tengo?

A las preguntas que están vinculadas con el Autoconcepto, según Martín del Buey & Martín Palacio (2012), será necesario adherir interrogantes que describan sucesos que directamente tengan que ver con la naturaleza social del ser humano, es decir, aquella interrelación recíproca que el sujeto tiene con sus homólogos, destinada al desarrollo y

evolución de su esfera psico-socio-afectivo-laboral. Este interrogante se podría sintetizar en ¿Cómo son mis relaciones con los demás? Esta pregunta, al mismo tiempo que incita a la reflexión, es muy potente e intensa, y es percibida por estos autores como una dimensión constituida por tres características, que son:

La *comunicación* en las relaciones interpersonales es un pilar fundamental para crear, mantener y desarrollar estos vínculos de manera satisfactoria. Este factor lleva asociado dos aspectos relacionados a la forma como las personas nos entienden, hablándose de *asertividad*; y cómo yo entiendo o comprendo a los demás, lo que se conoce comúnmente como *empatía*.

Dimensiones	Preguntas
Autoconcepto	¿Quién soy?
Autoestima	¿Cómo me valoro?
Motivación	¿Qué quiero?
Expectativa	¿Qué espero?
Atribución de Causalidad	¿De qué depende?
Resolución de Conflictos	¿Qué te impide hacerlo?
Toma de Decisiones	¿Cómo lo supero? ¿Qué alternativas tengo?
Interrelación con sus homólogos	¿Cómo son mis relaciones con los demás?

Cuadro 2: Preguntas existenciales sobre las dimensiones de la Personalidad Eficaz.
Fuente: Martín del Buey & Martín Palacio (2012).

Entender la manera de cómo nos relacionamos con nuestros homólogos, es de gran importancia y relevancia para Martín del Buey & Martín Palacio (2012). Esto da paso, por un lado, a la percepción que tenemos sobre las otras personas, es decir, aquella capacidad

para desarrollar la empatía que nos permite ponernos en su lugar; y, por otro lado, a comprender ampliamente todas y cada una de las dimensiones de la personalidad eficaz que van a conformar todo nuestro YO.

1.3 Personalidad Eficaz como réplica a las preguntas planteadas

Desde los antiguos pensadores griegos hasta nuestros días, la pregunta que las personas se han hecho y hacen en relación con sí mismos es aquella relacionada con ¿Quién soy? Al respecto, Martín del Buey & Martín Palacio (2012) sugieren que a esta pregunta se deben integrar otras, permitiendo de esta manera completar, aclarar y especificar su estructura.

De lo mencionado previamente, entienden que aquellas personas que disponen de importantes recursos para enfrentarse y desenvolverse de manera satisfactoria por la vida, se debe a que han encontrado las respuestas más apropiadas a estas preguntas. Este hecho, estaría en relación con lo que se entiende sobre éxito o felicidad, percibidos principalmente como la evolución y crecimiento personal ante todo. No obstante, realizan la siguiente alusión para matizar este enunciado.

En el transcurso de la vida de una persona, estas respuestas no se modifican. A pesar de ello, tanto la experiencia como el conocimiento que el individuo va adquiriendo durante su ciclo evolutivo (aprendizaje), las van puliendo, clarificando, ratificando y, si es el caso, rectificándolas, constituyendo de esta manera un procedimiento ineludible y requerido.

En el proceso de aprendizaje, existen situaciones favorables o adversas que van a contribuir en la creación e integración de nuevas respuestas. Es importante disponer de, por lo menos, una respuesta, para mantenernos centrados y no sentir que caminamos sin un

rumbo fijo. Estos autores tienen la certeza, independientemente de que si estas preguntas son todas o faltase alguna, deben de estar incorporadas o ser parte de ese registro.

Los estudios han ratificado que cada ser humano tiene una particularidad para responder de manera diferente a estas preguntas, así, unas personas lo harán con más seguridad y rapidez que otras. Estas preguntas requieren reflexión para encontrar la respuesta correcta, por lo que se emplea mucho tiempo para ello, y en la mayoría de situaciones son respondidas a base de generalizaciones.

A la persona que se caracteriza por ser segura de sí misma, que conoce perfectamente cuáles son sus potencialidades y limitaciones en la consecución de sus metas u objetivos, con una elevada capacidad para conectar con los demás, habilidad para expresar o comunicar tanto lo que piensa como lo que siente, y dispone de una sólida escala de valores, se la percibe como un sujeto que sale de los estándares normales de la gente y tiende a ser merecedora de nuestra simpatía y admiración. En definitiva, se convierte en un modelo a imitar. Estas peculiaridades de las que dispone esa persona, se le pueden achacar a una serie de atributos relacionados con la esfera intelectual, a su desarrollo evolutivo y a su eficacia en la toma de decisiones. Dichas características, por un lado, tienen que ver con aspectos de la propia persona; y por otro, son el producto de su interacción psico-socio-cultural.

Para continuar con su trabajo, una vez alcanzado este punto en su deliberación, Martín del Buey (2001) propone las dos siguientes hipótesis:

1.º. En la bibliografía de orden científico orientado a las ciencias psicológicas, es probable que existan precedentes relacionadas con estas preguntas, transformadas en dimensiones, que han servido de soporte para proponer constructos a modo de acercamiento.

No obstante, en su empeño de vincular las diez dimensiones que conforman el constructo de personalidad eficaz, se debe considerar como básico que sea original, coherente y viable.

Desde el punto de vista teórico, se podría exponer que esas particularidades son componentes *sine qua non* de una personalidad eficaz (capaz), eficiente (competente) y efectiva (segura).

En relación con esta hipótesis, Martín del Buey (2001), considera que en sus propuestas existen trabajos importantes de otros autores, que sería inevitable citarlos brevemente, entre los que se mencionan las aportaciones de las diferentes escuelas psicológicas respecto al concepto de Madurez con el modelo presentado por White (1959), que toma en cuenta a la competencia como aquella habilidad o destreza del individuo para interactuar adecuadamente con su ambiente.

El modelo de madurez psicológica de Heath (1965). Su modelo hace alusión a una serie de características como indicadores de competencia, tales como: autoestima, autopercepción, destreza para anticiparse a situaciones futuras y medir sus consecuencias, optimismo, tolerancia, actitud positiva para solventar problemas, capacidad para las relaciones interpersonales, autoconfianza, autocontrol... entre otros. A estos rasgos los considera parte integrante del Yo Competente.

Waters & Sroufe, se refieren a la persona competente como “aquel que es capaz de hacer uso de sus recursos personales y ambientales para lograr un buen resultado evolutivo” (1983, p. 2). Este modelo está determinado por dos componentes; los mismos que están compuestos por los siguientes atributos específicos:

Al primer componente lo llaman *iniciación*, que está conformado por aquellas capacidades que permiten a la persona empezar y gestionar sus relaciones e incluye los siguientes atributos: asertividad, dominancia, capacidad práctica de herramientas e instrumentos, introversión, retraimiento y ansiedad o desasosiego social.

El segundo componente se refiere al fortalecimiento y está conformado por aquellas destrezas para estrechar y fortalecer las relaciones. Este componente incluye los siguientes atributos: intimidad, confianza, sensibilidad interpersonal, empatía, altruismo y aceptación de nuevas perspectivas.

Más tarde, Garmezy & Masten (1991) consideran que una persona competente tiene que disponer de ciertas características o rasgos, entre los que se mencionan: tener buena capacidad de adaptación a su medio, autoconocimiento y autopercepción de su propia efectividad, flexibilidad, llevar a cabo y con éxito tareas y responsabilidades más o menos complejas y una estructura motivacional subyacente que le permita interactuar eficazmente con sus homólogos.

Zacarés & Serra (1998), en sus estudios relacionados sobre madurez personal o madurez psicológica, conciben la existencia de tres pilares, que son: *la del teórico de la personalidad*, acogida por aquellas teorías tradicionales conectadas tanto con la estructura, como con el desarrollo de la personalidad madura; *la fenomenología* que tiene que ver con aquellas modificaciones que el adulto percibe sobre su imagen, al compararse a sí mismo a lo largo del tiempo. Y finalmente, *la perspectiva lega*, integradas por aquellas convicciones u opiniones que el común de los mortales tiene sobre la madurez.

Durante de los últimos años, el estudio de la inteligencia ha sufrido una importante evolución, permitiendo de esta manera la aparición de novedosas propuestas, en las que se

articulan elementos que aparentemente estaban ausentes —al menos de forma explícita— en las primeras teorías.

Las inteligencias *a priori* propuestas por Gardner (2012), se aglutinan en dos categorías: a) Inteligencia relacionada con objetos; y, b) Inteligencia libre de objetos. A más de estas dos formas de inteligencia, se suma la inteligencia intrapersonal e interpersonal. En estas, coinciden factores relacionados al conocimiento de uno mismo y al de los demás, es decir, el individuo considerado como parte de un contexto social. Esta última concepción acredita su Teoría de las Inteligencias Múltiples.

Por otro lado, la teoría Triárquica de la inteligencia de Sternberg (1985) coadyuva a entender de manera clara el progreso que recientemente ha tenido la concepción sobre inteligencia. De esta manera, se refiere a tres dimensiones básicas de la inteligencia, que son: a) el contexto en el que se manifiesta, b) la experiencia que se tiene al respecto; y, c) los factores que lo componen. Quedando, de esta manera, esta teoría definida en tres subteorías: *la subteoría de componente*, integrada por metacomponentes (procesos ejecutivos empleado para solución de problemas y toma de decisiones), componentes de rendimiento y de adquisición de conocimientos; *la subteoría experiencial*, que pone en evidencia la capacidad de automatizar la información adquirida previamente; y *la subteoría práctica-contextual*, que se refiere a la habilidad de adaptación en el contexto en el cual se está desarrollando la persona.

En trabajos ulteriores, este autor ha continuado reflexionando sobre esta concepción. Así, la teoría Triárquica lo que persigue es la consecución del éxito personal, lo que ha dirigido a Sternberg a desarrollar su Teoría de la Inteligencia Exitosa (Sternberg y Training, 1997), (Sternberg, 1999b; 2003). Como resultado de ello, este autor se refiere últimamente a la inteligencia como “la habilidad para alcanzar el éxito en la vida en términos de las

propias posibilidades, dentro de su contexto sociocultural [...]” (Robert J. Sternberg, 2003, p. 154).

El Modelo de Habilidades de Mayer & Salovey (1993) que, en 1997, concretan aspectos relacionados a Inteligencia Emocional, las mismas que se pueden plasmar en el párrafo siguiente:

La Inteligencia Emocional implica la habilidad para percibir y valorar con exactitud la emoción; es la habilidad para acceder y/o generar sentimientos; la habilidad para comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones promoviendo el crecimiento emocional e intelectual. (P. Salovey & Mayer, 1997, p. 10).

A pesar de haber una gran difusión, en relación con la expresión inteligencia emocional, el Modelo de Salovey y Mayer (1997); Mayer, Salovey, Caruso, & Sternberg, (2000) centraron su concepción en cuatro áreas relacionadas, que son:

Áreas	Cometidos
a) área de la percepción, valoración y expresión de emociones.	Capacidad para reconocer y entender a través de la comunicación verbal y no verbal las emociones tanto propias como de los demás.
b) área de la reglamentación emocional para un desarrollo intelectual.	Impulsar la iniciativa y la creatividad integrando a nuestro proceso cognitivo la carga emocional.
c) área de estudio, análisis y comprensión de las emociones.	Saber definir y distinguir lo que se siente, cómo evoluciona, modifica y se presenta.
d) área de la reglamentación emocional para un desarrollo intelectual.	Gestión adecuada de las emociones a través de adecuadas estrategias de ejecución.

Cuadro 3: Áreas relacionadas con la Inteligencia Emocional.
Fuente: Salive y Mayer (P. Salovey & Mayer, 1997); y (Mayer et al. 2000).

D. Goleman (1995), con su modelo de competencias emocionales, se introduce en el estudio de la Inteligencia Emocional. Para este autor, este constructo se apoya en los siguientes aspectos: que la persona comprenda y gestione sus propias emociones, reconozca las emociones de los demás, se automotive y establezca relaciones satisfactorias en su contexto social. Un año más tarde, propone un modelo en el cual integra tanto la esfera cognitiva como el factor emocional. Es aquí, en donde Goleman ratifica que la persona que disponga de una capacidad intelectual alta (CI) no va a tener asegurado el éxito en su vida, manifestando lo siguiente: “la inteligencia emocional puede ser tan decisiva –y en ocasiones, incluso más– que el CI” (Goleman, 1996, p. 75).

Goleman reestructura su modelo inicial, y concluye con la existencia de 20 competencias emocionales agrupadas en cuatro categorías: autoconciencia, autorregulación, empatía y habilidades sociales (1998). Para Goleman, los individuos ya nacen con una inteligencia emocional que define su potencial para aprender y desarrollar las competencias emocionales. Por tal motivo, las competencias emocionales no son innatas, sino que son susceptibles de ser cultivadas (1996). Además de concebir la inteligencia emocional como una variedad de competencias y destrezas que direccionan las conductas sociales, un año más tarde, Goleman investiga sobre la Inteligencia Emocional en contextos laborales y sostiene que este es el mayor predictor del éxito profesional. Posteriores investigaciones de Bradberry & Greaves (2006) confirman esta idea.

Petrides & Furnham (2000), mencionan que la Inteligencia Emocional debe de ser vista como un rasgo de personalidad en lugar de un conjunto de habilidades. Estos autores exponen una diferencia conceptual entre el modelo de habilidades (o capacidad cognitivo-emocional) y el modelo de rasgos (o autoeficacia emocional). Es importante tomar en cuenta que tanto IE rasgo y la IE capacidad o habilidad son dos constructos distintos. Así, el primero

puede ser medido a través de un cuestionario de auto informes, en tanto que el segundo debería de ser medido a través de un test de rendimiento máximo (2007).

El propósito de Bar-On (2006), con su Modelo de Inteligencia Emocional-Social, fue el de precisar aquellas destrezas que le faciliten a la persona adaptarse satisfactoriamente a un contexto social y, de esta manera, ser capaz de enfrentar las diversas vicisitudes que el medio demanda. Para este autor, estas habilidades pueden ser aprendidas y desarrolladas con el tiempo.

A juicio de Bar-On, la persona que dispone de una inteligencia emocional superior a la media, tiene mayor éxito tanto en la consecución de sus objetivos como en los requerimientos del medio, a diferencia de las personas con niveles bajo de inteligencia emocional, que presentan problemas en el logro de sus objetivos, así como conflictos en su esfera emocional. Para él, el éxito que la persona tiene en la vida es la conjunción tanto de la inteligencia emocional como de la cognitiva, que contribuyen de manera equitativa a la inteligencia general.

Según Martín del Buey et al. (2009), la inteligencia emocional hace alusión a los distintos factores que permiten discernir y gestionar los diferentes estados emocionales — ya sea de uno mismo como de otras personas— para resolver cualquier divergencia y moderar conductas.

Finalmente, Albert Bandura (1975;1985;1997) es uno de los mayores exponentes del constructo de Autoeficacia. Este autor concibe el concepto de autoeficacia como un estado o disposición psicológica a través del cual la persona es capaz de llevar a cabo una conducta en una determinada circunstancia y con un determinado grado de dificultad. Para Bandura, existe una brecha importante entre ser capaz y juzgarse capaz de conseguir un magnífico

rendimiento. De esta manera, el sujeto que se valora capaz de hacer una determinada actividad es persistente en su actuar hasta conseguirlo; por otro lado, el individuo que cree que no lo puede conseguir no hará el más mínimo esfuerzo por intentarlo o, si lo hace, sus esfuerzos serán estériles en la consecución del fin deseado.

2.^a. A través del método empírico, es factible que todas las preguntas que han sido propuestas y transformadas en dimensiones, se pueda acreditar la relación que existe entre ellas de manera elocuente. Así, aquellas personas que dispongan de estas dimensiones, desde el punto de vista positivo, serán sujetos que se desenvuelvan de manera óptima y satisfactoria en los contextos en donde se les reconoce su valía.

Con relación a esta hipótesis, el método empírico proporciona una variada gama de herramientas que permiten valorar las dimensiones de este constructo. Por lo tanto, se ha comprobado empíricamente que estos factores están interrelacionados, lo que facilita conformar bloques que se traducen en rasgos, caracteres o tipos muy diferenciados.

Estos instrumentos han sido empleados de manera significativa en diversas instituciones, sean estas de índole educativa o no, con la finalidad de obtener datos de validez interna, externa y de fiabilidad sobradamente satisfactorios del constructo.

A pesar de estas dos hipótesis, el profesor Martín del Buey (2001), expone cuatro enfoques vinculados con el constructo de Personalidad Eficaz, los que se detallan en la siguiente propuesta:

- ¿Eficacia o Eficiencia o Efectividad?
- ¿Eficacia o autoeficacia?
- ¿Persona o personalidad?
- ¿Eficacia vs. competencia?

Las mismas que, a través de sus notas, ha ido respondiendo y estructurando de manera resumida en los siguientes apartados:

1. Se ha evidenciado gran interés y dedicación para tratar de explicar y concretar los aspectos inherentes a la personalidad estable, madura e incluso eficaz, siendo esta última apenas considerada. Estos acercamientos tienden a ser, a veces, distintos en el momento de definir las dimensiones o rasgos que lo constituyen.

2. Esta situación ha sido el punto neurálgico que le ha llevado a efectuar un dilatado estudio relacionado con la concepción en los términos de madurez, competencia, inteligencia y eficacia, para decantarse al final por esta última, la misma que engloba el término eficacia y efectividad, y conceptualizando a los otros como un valor agregado cuya finalidad es esclarecer el término eficaz.

3. Probablemente, las personas presenten características universales cuyas denominaciones son distintas, no así en la conceptualización de las mismas. De esta manera, lo ha podido percibir en las exposiciones que se conciben cuando se habla, por un lado, de una persona juiciosa, sensata y reflexiva en las diferentes situaciones en que se enuncia; y, por otro lado, en el momento de detallar aquellas inteligencias que actualmente toman gran relevancia, como son la inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal y la inteligencia emocional, consideradas como características asignadas a aquellas personas que gozan de un adecuado equilibrio emocional y, en su caso, con la capacidad para desarrollar su potencial y convertirse en lo que quieren llegar a ser.

4. Las características que constituyen ese tipo de personalidad forman un amplio registro en donde se pueden encontrar duplicidades entre ellas, por lo que es importante la simplificación de los mismos, tendiéndose a complicar esta situación al no haber definiciones que coadyuven a sintetizarlos y/o distinguirlos.

5. Que los enunciados de esas características que se atribuyen a esos individuos, en la mayor parte de los casos, no gozan de un fundamento empírico y, en menor medida, de una base experimental constituyendo, de esta manera, una consecuencia de un análisis empírico favorable y de muy poca repercusión.

6. En la actualidad, el término competencia es muy conocido y empleado en diferentes contextos en nuestra sociedad, de tal modo que, en muchos países, en sus programas pedagógicos es una palabra que está en boga, hablándose de programas por competencias, que para este autor es el punto crítico dentro del campo de la educación.

1.4 Dimensiones de la Personalidad Eficaz

El constructo de personalidad eficaz, enunciado por el profesor Francisco Martín del Buey (1997), procura ser un constructo teórico-empírico cuya finalidad es llegar a resumir, esquematizar y ordenar los distintos aspectos que conforma este constructo, el mismo que está formado por cuatro dimensiones en torno a la persona, que son:

- La primera dimensión, que denomina como “Fortalezas del Yo”
- La segunda, “Demandas del Yo”
- La tercera dimensión es “Retos del Yo”
- Y la cuarta dimensión, “Relaciones del Yo”

1.4.1 Fortalezas del Yo

Esta primera dimensión agrupa todos aquellos elementos vinculados tanto con el autoconcepto como con la autoestima, y responde a las preguntas existenciales ¿Quién soy yo? y ¿Cómo me valoro?

De las cuatro dimensiones, esta se puede considerar como la columna vertebral en donde se sustentan toda la energía o fortaleza de una personalidad eficaz.

En la actualidad, por una parte, existe una amplia y variada información que enriquece este tema pero, por otra, a pesar de esta abundante literatura, en lugar de aclararlo, lo llena de ambigüedad y probable desorden en su terminología, siendo un obstáculo en el desarrollo de este tema. Al respecto, esto se puede divisar plenamente en el momento de tratar de encontrar una diferencia entre autoconcepto y autoestima, términos que han sido utilizados de manera poco acertada.

Burns (1979) explica el autoconcepto como una estructura formada por los elementos cognitivo y afectivo, que van a impactar directamente en su conducta, siendo estos los elementos que determinan las actitudes. Cabe mencionar que estos tres factores están interrelacionados entre sí, de tal manera que, si se altera o cambia uno de ellos, va a impactar en los otros.

En este concepto, se menciona el factor o elemento cognitivo, que se traduce en la cuantía de datos o información que la persona posee sobre sí misma.

Rosenberg (1972), juntamente con varios homólogos, especifica tres dominios importantes relacionados con este tema, que son:

1. De qué manera la persona se percibe a sí misma
2. Cómo desearía verse
3. De qué manera se muestra hacia las otras personas

Esta información acepta distintos niveles tanto de complejidad como de equilibrio. Este hecho es el resultado de un proceso normal de socialización en donde se aprecia un grado de concienciación. Si solo nos centramos en desarrollar la dimensión cognitiva, probablemente esto será insuficiente para incrementar su autoconcepto.

Por otro lado, Saura (1996), considera el autoconcepto como una agrupación de sensaciones estructuradas de manera lógica y consistente, pero al mismo tiempo con predisposición al cambio como producto de las interrelaciones humanas.

En relación con la dimensión afectiva, esta es aquel eco o voz que la dimensión cognitiva produce en el yo interior de la persona.

La autoestima, según Gil Martínez, “es la suma de la confianza y el respeto que debemos sentir por nosotros mismos y refleja el juicio de valor que cada uno hace de su persona para enfrentarse a los desafíos que presenta nuestra existencia” (1997, p.10).

Siguiendo la línea de Carr, en relación con la autoestima expone:

La autoestima elevada también está asociada a un estilo de crianza firme y coherente donde los niños son tratados con afecto y respeto, y tiene la oportunidad de discutir las directrices y reglas sobre la buena conducta. En cambio, si los padres son incoherentes, permisivos o muy autoritarios, los niños desarrollan poca autoestima. Los padres que dan ejemplo afrontando los desafíos de la vida basados en una resolución activa de los problemas, ayudan a sus hijos a desarrollarse con autoestima más elevada, en tanto que los padres basados en afrontamiento de evitación irán asociado a un desarrollo de una autoestima baja en sus hijos. La autoestima está influenciada por factores sociales generales, sobre todo las que tiene que ver con la condición socioeconómica. La autoestima elevada también se asocia al éxito, en contraposición a fracaso. Así pues, la autoestima surge de las evaluaciones que hacemos de nuestra valía basándose en una valoración de nuestros logros, nuestras virtudes y nuestros atributos, y en nuestra impresión de la forma que nos evalúan los demás. (2008, p. 260).

Este autor comenta que la estabilidad de la autoestima se debe a la forma de procesar información sobre nosotros mismos. Cuando las personas se enfrentan a una información nueva sobre sí mismas, las que tienen una autoestima elevada procesan la información de una manera enaltecida, coherente con la imagen positiva que tienen de sí mismas con un deseo de obtener la aprobación de los demás. En cambio, las personas cuya autoestima es

baja prestan una atención selectiva a una nueva información que confirme sus autoevaluaciones negativas.

Cuando sabemos que tenemos la capacidad de aprender y cambiar, tanto nuestra confianza como nuestra autoestima se incrementan, lo que nos provoca satisfacción no solo con nosotros mismos, sino también en las relaciones con otras personas, dando sentido a nuestra vida (Mañero, 2008).

Según los autores Cardona & García-Lombardía, la autoestima es la interpretación que la persona hace de sí mismo, de cómo se valora, de qué es capaz de hacer. Este tipo de apreciación surge de la comparación entre cómo se ve uno y cómo cree que debería ser. Esta percepción se elabora a partir de la propia experiencia de la persona, así como de información y observación que recibe constantemente del contexto en el cual se desarrolla (2011).

Troyano Rodríguez & García González, consideran que la autoestima es una evaluación con respecto de sí mismo e indica la proporción en que la persona se cree competente, exitosa y encomiable sobre sus capacidades (2012).

Por tal motivo, el autoconcepto está integrado conjuntamente en la dimensión afectiva, es decir, con la autoestima.

Finalmente, para Carr:

Las personas [...] tienen como objetivo general mejorar la imagen que tienen de sí mismas centrándose en sus fuerzas y buscan oportunidades para usarlas con el fin de destacar, mientras que las personas cuya autoestima es baja intentan conocer sus limitaciones para poder corregirlas y evitar el fracaso” (2008, p. 262).

1.4.2 Las Demandas del Yo

Esta dimensión agrupa los factores relacionados con la motivación para la consecución de resultados, cómo la persona percibe en dónde se encuentra la fuente de los sucesos de su vida cotidiana (locus de control o atribuciones) y sus expectativas de llevarlo a cabo o conseguirlo. Esta dimensión da respuesta a las siguientes preguntas: ¿Qué quiero? ¿Qué expectativas tengo de conseguirlo? ¿De quién depende su consecución exitosa? y ¿Qué se necesita para conseguirlo?

Con relación a la motivación, existen varios estudios y trabajos, entre los cuales se menciona la aportación de Bandura (1986, 1989), el mismo que diferencia tres clases de motivadores, que son:

a) Biológicos, que tendrían como finalidad mantener el equilibrio de los elementos y funciones del organismo, que son imprescindibles para la supervivencia. Para las teorías del impulso, la supervivencia representaría el estímulo más intenso, seguido por las motivaciones que derivan de la satisfacción de las necesidades primarias y secundarias (hambre, sed, abrigo, sexo, seguridad, protección, etc.).

b) Incentivos sociales, que se aprenden en el curso del desarrollo. Así, las expresiones positivas ocurren en conjunción con una manifestación de interés y aprobación de los otros, mientras que las negativas o insatisfactorias se asocian con desaprobación y censura.

c) Cognitivos, centradas en las acciones que las personas eligen hacer para conseguir determinados resultados o metas.

Por otro lado, el profesor Martín del Buey y et al. (2001), describen de manera resumida estos tres elementos que integran esta dimensión, que resulta ser interesante. Asume que la motivación está relacionada con un periodo temporal, por lo que habría que valorarla en pasado, que sería el factor que está relacionado con el resultado de los sucesos

actuales (locus de control o atribución), el presente, que sería la motivación en toda su concepción y el futuro, que serían las expectativas.

Referente al presente, manifiestan que constituye una fuerte disposición que la persona establece y que le incita a ponerse en movimiento.

En este punto, es conveniente referirnos a los estudios de Atkinson (1978) y su Teoría de Motivación de Logros, la misma que está formulada en base a tres tendencias, que son:

1. El éxito será mayor cuando la tarea que se realice tenga una dificultad media. En el caso de elegir una actividad o tarea que demande poco esfuerzo, la satisfacción estará acorde a ello, es decir, la intensidad de satisfacción será baja; en caso contrario, cuando la tarea sea más complicada de llevar a cabo, el grado de satisfacción será alto, pero el riesgo al fracaso en este último caso será elevado.
2. Otro factor de esta teoría es la tendencia a evitar el fracaso. En algunas ocasiones los sujetos trabajan, no para conseguir el éxito, sino para evitar los efectos negativos del fracaso. Estas personas prefieren tareas extremas, es decir, tareas sin complicaciones y fáciles de realizar; o muy complejas, en donde pueden tener un argumento que justifique su pobre resultado.
3. Y en las personas que tengan una alta motivación de logro, su actuar estará orientado por el motivo de poder alcanzar el éxito, en tanto que las personas con baja motivación de logro estarán encaminadas a evitar el fracaso.

En relación con el pasado, estaría la percepción que la persona tiene sobre el origen de su actuar, sea esto producto de factores internos o externos a ella.

Para hablar un poco más sobre esto, emplearemos las contribuciones hechas por Weiner y Kelley.

Weiner (1972, 1974, 1979, 1982), manifiesta que los factores que la persona considera como elementos causales en la consecución del éxito o en el fracaso, se pueden atribuir a ciertas características, sean estas internas, formando parte del sujeto, o externas, ubicadas fuera de la persona, producto de su contexto. Estas causas, según Weiner, pueden ser estables o variables, controlables o no controlables, las mismas que, *a priori*, pueden resultar confusas desde el punto de vista operacional.

Según este autor, lo que aparentemente distingue a las personas que tienen diferentes grados de motivación de logro, está en la percepción de que el éxito en la consecución de sus objetivos depende de sus potencialidades y/o capacidades. Así, los que tienen una motivación más notoria o alta perciben que los fracasos son el fiel producto de su falta de esfuerzo, o a causas que parten desde su interior, es decir, controlables; en tanto que las personas con niveles bajos de motivación son los que perciben que tanto sus éxitos como su falta de logros se debe a carecer de la habilidad requerida o, circunstancialmente, a causas o factores externos no controlables, lo que genera un sentimiento de abandono o aislamiento, dando como resultado una baja motivación intrínseca. Por tal efecto, Weiner manifiesta que para cambiar estos niveles motivacionales, la persona tiene que aprender a tomar conciencia, y atribuir a sus habilidades la consecución o no de sus objetivos.

Kelley (1967) puso su mayor empeño para poder explicar la manera en cómo las personas perciben las atribuciones, sean internas o externas, lo que le llevó a exponer su principio conocido como el modelo de covariación (consenso de la información, carácter distintivo de la información y la consistencia de la información). En este modelo, el principio básico se puede resumir en que un comportamiento varía ocasionalmente con el tiempo.

Con relación al Futuro, para poder abordar esta fase, nos remontaremos a los trabajos hechos por Atkinson (1968), ya mencionado previamente, y los trabajos de Tapia y Sáez

(1992) sobre La Escala de Expectativas de Control (ECO). En un instrumento desarrollado por estos autores, dicha escala estudia las expectativas tanto de éxito como de fracaso escolar que presenta el alumno, sea esta a nivel global o específico en áreas concretas como matemáticas, lengua española y ciencias sociales. Esta herramienta está formada por nueve escalas y las atribuciones que contempla son las habilidades propias, el esfuerzo personal, lo fortuito y el dominio de otros. Finalmente, en este punto, es importante comentar que en cualquier intervención que se realice para el fortalecimiento de esta dimensión, se trabaje la esfera relacionada con creencias limitantes o expectativas negativas que los alumnos tengan de su presente, como de su futuro.

1.4.3 Los Retos del Yo

Esta dimensión, está constituida por aquellos elementos relacionados con la habilidad de la persona para hacer frente a diferentes contrariedades que tiene en su convivir diario, así como, con su capacidad para tomar decisiones. En esta dimensión se pretende dar respuesta a los interrogantes ¿Qué problemas tengo para alcanzar los objetivos? y ¿Cómo tomo las decisiones?

En relación con esta dimensión, Morgado Bernal (2012) se refiere a la toma de decisiones como un proceso cognitivo consciente, cuya finalidad es sopesar entre diferentes opciones e inclinarse por la más acertada. Dentro de esta dimensión, cabe mencionar las decisiones sociales, las mismas que no solo afectan a uno mismo, sino también a los demás, ya que muchas de ellas dependen de los otros.

Según Campos, se puede definir el proceso de toma de decisiones “como la elección que ha de hacer una persona entre dos alternativas posibles, y para ello es importante que previamente hayamos analizado y estudiado la situación, hayamos examinado las distintas alternativas posibles, y así poder elegir la opción más adecuada” (2005, p. 185).

Una de las maneras para que la persona pueda tomar la mejor decisión, es ejercitarse en los procesos de pensamiento práctico que se encuentran tras cualquier toma de decisiones efectiva, resolución de problemas o pensamiento creativo.

La toma de decisiones y la resolución de problemas están estrechamente relacionadas entre sí, a través de informaciones o conocimientos específicos, por lo que no debemos de pensar en ellos de manera abstracta. La persona tiene que tener claro a dónde quiere llegar. En caso contrario, todo el proceso de toma de decisiones no tendrá el impacto deseado. Una persona que toma decisiones necesita poseer un abanico amplio de habilidades y/o características que le permitan afrontar de manera eficaz, eficiente y segura los obstáculos o dificultades que surgen en su actuar diario.

Las decisiones que se toman, en algunos casos, pueden causar problemas, y una manera de resolver el estado que genera en la mente de una persona es alterar esta decisión o, en caso contrario, alterar el plan de acción. Tanto la toma de decisiones como la resolución de problemas son actividades presentes en la vida de cualquier persona; las mismas que producen un amplio repertorio de experiencias favorables o desfavorables que servirán como aprendizaje para la futura toma de decisiones. Como seres humanos, lo que podemos hacer es elegir las mejores decisiones que podamos, según las circunstancias, el momento y la información que dispongamos, sin dejar a un lado las consecuencias latentes que se derivan de ellas (Adair, 2008).

Es importante comprender la importancia que tienen las emociones en el proceso de toma efectiva de decisiones, en el control de las mismas y en la de los demás, para evitar que surjan en todo momento emociones negativas (ansiedad, miedo, ira, etc.), que influyen en una determinada decisión, siendo conveniente que la persona se guíe por la reflexión,

autocontrol y asertividad, con la finalidad de emprender de manera adecuada este proceso (Álvarez González & Rodríguez Moreno, 2006).

En conclusión, para una eficaz toma de decisiones debemos conocer de manera amplia el contexto que está implicado, los recursos tanto personales como grupales de las personas que van a intervenir en una actividad determinada, la suficiente información sobre el aspecto en cuestión y, finalmente, los factores afectivo-emocionales que pueden ser favorables o no para la decisión (González & Soler, 2009).

1.4.4 Las Relaciones del Yo

Es la última dimensión que cierra el bucle del constructo de Personalidad Eficaz. Está conformada por aquellos elementos relacionados con la comunicación; con aquella capacidad para ponerse en el lugar del otro y percibir lo que puede estar pensando o sintiendo (empatía) y con la capacidad de poder defender nuestros derechos sin atacar ni ser atacado (asertividad). Es decir, lo que tiene vinculación directa con las habilidades sociales. Las preguntas a las que esta dimensión da respuestas son: ¿Cómo me comunico con los demás? ¿Cómo procuro ponerme en el lugar del otro? y ¿Cómo relacionarme con los demás sin dejar de ser uno mismo?

Martín del Buey, Granados, Martín Palacio, Juárez, García y Álvarez (2001), en relación con estas tres dimensiones mencionadas previamente, señalan que en aquellas definiciones expuestas por varios autores, referentes a personalidad eficaz o personalidad exitosa, están presentes estos elementos sea de manera tácita como explícita.

En esta dimensión es importante realizar una breve diferencia entre competencia social y habilidad social.

Según García Fernández (1995), la competencia social lo conceptúa como aquella habilidad que la persona posee, con la finalidad de alcanzar objetivos concretos y cumplir determinadas reglas, retroalimentándose de su contexto, a través de lo cual, cambia o varía su actuar. En la competencia social, el propósito principal de una persona es la consecución de sus propias metas apoyándose en su entorno, entendido esto como el conjunto de circunstancias o elementos sociales, culturales, económicos, etc., que están directamente relacionados con el individuo. En este punto, es importante hacer un matiz: que la competencia no es percibida como competente, diestro o experto.

En lo que respecta a habilidad social, a criterio Gil, F. (1993), es un tipo de comportamiento aprendido, que se evidencia en el marco de las relaciones personales; las mismas que persiguen fortalecer los elementos interpersonales como intrapersonales. Se distinguen por algunas características, como la capacidad de adaptación a nuevas circunstancias, flexibilidad, versatilidad y amplitud en los comportamientos.

El logro de las metas en la habilidad social cumple un papel importante. En la consecución de los objetivos, tanto propios como ajenos, ha de haber una afinidad o entendimiento para que en dicho acuerdo se pueda percibir una sensación gratificante de ganar-ganar entre ambas partes. Este hecho no sucede de manera esencial en la competencia social.

De acuerdo con la opinión del profesor Martín del Buey y et al. (2001), la capacidad de las personas para interrelacionarse entre sí debería estar en un grado de mayor rango conocido como Relaciones Humanas y Comunicación, factor, este último, fundamental, que debe de ser claro y honesto con la finalidad de potenciar el mayor nivel de satisfacción de la primera.

La capacidad de sociabilización del ser humano es un factor palpable, evidente y externo que se expresa en diferentes contextos en el cual la persona se desarrolla. Detrás de este patrón encontramos comportamientos, actitudes, valores y creencias —sean estas últimas limitantes o potenciadoras— que van a fomentar esta dimensión. La habilidad social debe estar respaldada por un acentuado comportamiento de consideración, tolerancia, entendimiento, confraternidad y autoaceptación en todas las situaciones y contextos de su quehacer diario.

En toda interrelación humana se contemplan dos factores que están vinculados entre sí, que son la percepción y la comunicación de la persona hacia los demás y viceversa, produciéndose *a priori* varias respuestas al efecto, sea de aceptación, indiferencia o negación, pudiendo ser mejoradas o deterioradas.

En las relaciones interpersonales, la primera impresión que tenemos de una persona va a constituir un factor importante; la misma que va acompañada de actitudes y comportamientos —sean implícitos o explícitos— que son transmitidos de manera directa o indirecta hacia la otra u otras personas, lo que determinará su estima o no.

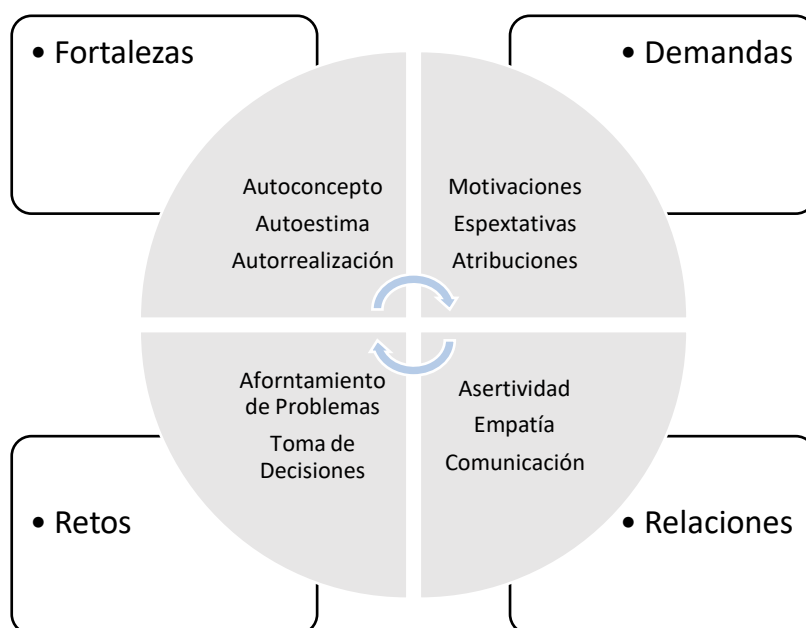


Figura 1: Dimensiones de la Personalidad Eficaz.
Fuente: Martín del Buey et al., (2009).

1.5 Variables de la Personalidad Eficaz como rasgos

A las variables que conforman la personalidad eficaz, debido a sus peculiaridades, se las emplea de igual forma que los rasgos. De esta manera, en el momento de ser evaluadas, se han elaborado escalas empleadas en cuestionarios o test para su valoración.

1.6 Herramientas de Valoración de la Personalidad Eficaz

Hasta la actualidad, se han elaborado varios cuestionarios que valoran las diferentes dimensiones de la Personalidad Eficaz; los mismos que han sido orientados tanto a población adulta, población infantil y a población adolescente, entre los que se mencionan:

“El cuestionario para el desarrollo de la personalidad eficaz (CDPE)”, siendo el primer cuestionario elaborado para valorar la Personalidad Eficaz, especialmente en el contexto organizacional. Su coeficiente de fiabilidad es 0,78 (Martín del Buey & Martín Palacio, 2012). Esta es una herramienta adicional al proyecto de Desarrollo de la Eficacia Profesional, dirigido tanto por el profesor Martín del Buey, F. de la Universidad de Oviedo,

y por la profesora María Eugenia Martín Palacio de la Universidad Complutense de Madrid (2003).

“Cuestionario de Personalidad Eficaz en Contextos Educativos” es una herramienta creada a propósito para investigar este constructo en el contexto educativo. Estructuralmente está constituida por 44 ítems. Su coeficiente de fiabilidad de 0.80 (Dapelo Pellerano & Martín del Buey, 2006).

“Cuestionario de Personalidad Eficaz en Secundaria”. Este instrumento ha sido el fiel reflejo de la verificación del “Cuestionario de Personalidad Eficaz en Contextos Educativos” (Martín del Buey, F, 2003). Dicho cuestionario está formado por 28 ítems; el mismo que no ha sufrido una importante variación en su coeficiente de fiabilidad con relación al instrumento original 0.869.

“Cuestionario de Personalidad Eficaz para adolescentes” (Bianca Dapelo Pellerano, Marcone Trigo, Martín del Buey, Martín Palacio, & Fernández Zapico, 2006). Este cuestionario forma parte de una investigación que consiste en la adaptación de dicho instrumento a entornos educativos chilenos. Está conformado por 23 ítems, con una fiabilidad de 0.85 y un esquema de cuatro dominios de primer orden que representa el 50,42 % de la varianza total: Autoestima (4 ítems) y Autorrealización académica (8 ítems), relacionadas con la Fortaleza, Autorrealización social (6 ítems), relacionada con la Relación del Yo; y Autoeficacia (5 ítems), que tiene que ver con los Retos del Yo. Originalmente, este cuestionario consta de 58 ítems. Se produce modificación en 30 de sus ítems.

“Cuestionario de Personalidad Eficaz para ciclos formativos de formación profesional” (Martín del Buey et al., 2008). Los ítems que no coadyuvan a la consistencia interna de la escala, han sido descartados, eliminándose 36 ítems. Reduciéndose la escala a

24 ítems, se consiguen 6 factores críticos que son: autoconcepto social (6 ítems), autoconcepto académico (2 ítems), capacidad resolutiva (5 ítems), autoestima (4 ítems), expectativa de éxito (3 ítems) y afrontamiento de problemas (4 ítems).

“Cuestionario de Personalidad Eficaz (pece) en el contexto de la educación técnico - profesional” (Dapelo, B & Martín del Buey, F, 2007). Esta herramienta está conformada por 22 ítems. Se obtiene cinco factores de gran importancia que describen el 58,029 % de la varianza total. Este cuestionario tiene un coeficiente alfa de Cronbach de 0.806.

“Cuestionario de Personalidad Eficaz al ámbito universitario” (Dapelo Pellerano & Martín del Buey, 2006). Este cuestionario consta de 30 ítems que obtiene un coeficiente de fiabilidad de 0.87. Su esquema factorial desvela una importante conexión con el modelo que lo soporta. Por tal motivo, se pueden reconocer abiertamente los cuatro dominios del constructo con sus respectivas variables.

“Cuestionario de Personalidad Eficaz en segundo y tercer ciclo de la educación primaria” (Fueyo, Martín, & Dapelo, 2010). Está conformado por 22 ítems y con un coeficiente de fiabilidad de 0.79. En esta herramienta se valoran cinco dimensiones. Así, dos: autoestima académica y autoestima personal, que están directamente relacionadas con las fortalezas y demandas del yo; otras dos con la relación del yo: autorrealización y autonomía social; y finalmente, un dominio llamado autonomía resolutiva que está relacionado con los retos del yo.

CAPÍTULO 2

COACHING

2.1 Reseña histórica

El *coaching* es una disciplina relativamente nueva, pero con grandes proyecciones futuras. Con el paso del tiempo, se ha convertido en una disciplina relacionada directamente con las ciencias humanas, reforzadas por un conjunto de técnicas y herramientas aportadas por varias disciplinas, así como, por pensadores y especialistas que han contribuido al desarrollo de esta nueva rama del saber, entre los que se mencionan:

Sócrates, con su Método Socrático, que consiste en una serie de preguntas dirigidas a aclarar, en primer lugar, el origen del conocimiento que tenía el consultante, y su importancia para, *a posteriori*, analizar sus detalles y consecuencias. En definitiva, es un proceso de aprendizaje mutuo (James M. Ambury, 1995). La idea básica de su método es una herramienta para adquirir conocimientos por medio de la conversación. Una metodología para alcanzar la verdad integrado por preguntas y respuestas, repreguntas e ironía. Esta última no tenía la necesidad de crear una sensación de malestar. Por el contrario, su objetivo era que la persona reconociera su error y su ignorancia a través de lo cual estaría preparado para la búsqueda de la verdad (Ravier, 2005).

Los sofistas y sus aportaciones, como norma de aplicación, en lugar de convencer de “verdades” en las que no creían, proponían la persuasión como objetivo del discurso (George Duke, 1995). Nietzsche y el movimiento analítico, han reivindicado el valor y el interés de las propuestas de los sofistas. Los juegos del lenguaje que utilizaban ellos, planteados con gran simplicidad, plasmaron contradicciones que han sido muy populares desde la antigüedad (2000).

Platón, fundador de la Teoría de las Ideas, estructura y puntualiza lo que debe de ser la ciencia y el modo en que debe alcanzar la verdad, llegando este modelo de ciencia y

la concepción del mundo que conlleva hasta nuestros días (Platón & De Azcárate, 1872). Uno de los mitos más conocidos que plantea Platón para representar su pensamiento, es el llamado mito de la caverna (Angarita Rojas, 2011). Entre las fases de este proceso de autoconocimiento, tenemos: aceptación de las apariencias, cuestionamiento, ejercicio de razón y el conocimiento (Partenie, 2014).

Aristóteles, espíritu verdaderamente enciclopédico. Abarcó todo el saber de su época, (Miller, 2012). La descripción de hombre como “animal racional” corresponde a este filósofo, esta característica permite adquirir un factor de orden superior que es el intelecto. Según Aristóteles, el hombre íntegro y satisfecho es aquel que tiene en sus manos la libertad de cultivar su intelecto (anonymous, 1995). El cambio lo percibe como un salto de una situación actual a otra potencial. En *coaching* cuando una persona se plantea la posibilidad de un cambio, visualiza su estado futuro y, si realmente lo desea, se pone en marcha para conseguirlo.

La Influencia de la Fenomenología. **Hurssel Edmund (1859 – 1938)** funda esta corriente, la misma que intenta captar la esencia del objeto tal como es en sí, y no como existe en la percepción o en nuestras representaciones.

Sartre, junto con **Martín Heidegger**, fueron sin duda los filósofos mejor conocidos del siglo pasado. Para el existencialismo, la existencia antecede a la esencia y no podemos definir lo que somos mientras no exista algo que definir. Empezamos por existir en el mundo y con los otros. El existencialismo da un matiz muy importante sobre la responsabilidad que tenemos sobre los resultados y consecución de nuestras acciones, ya que podemos elegir lo que queremos hacer de manera libre; cualesquiera que sean las limitaciones que nos pone la vida, siempre tenemos la opción de seguir, basándonos en nuestra propia conciencia. Incluso si decidimos no elegir en sí, constituye una elección (Heidegger, 1958) (Sartre & Prati de

Fernández, 2007). Al final, seremos quienes hayamos decidido ser según nuestro actuar en la vida (Flynn, 2013). El existencialismo pone su foco en la conciencia, responsabilidad y libertades individuales, apartando al ser humano del mundo absolutamente determinado del animal y de las cosas (Sánchez-Barranco Ruiz, 2004). Extrapolando al *coaching*, lo que pretende esto es incrementar la conciencia, fomentar la responsabilidad y promover la libre elección de su proyecto de vida.

La Filosofía Hermenéutica de **Hans Georg Gadamar** (1900 – 2002), toma el lenguaje como es, no como un instrumento a través del cual somos capaces de implicarnos con el mundo, sino más bien como un medio para ese compromiso (Gadamer, Vilar, Coves, & García, 1998). A través del lenguaje podemos motivarnos a nosotros mismos y a otros. A este respecto, el lenguaje es entendido, en sí mismo, como algo esencial para el diálogo o conversación (Malpas, 2014). El proceso del diálogo es un acercamiento mutuo entre el profesional (*coach*) y la persona (*coachee*) con la finalidad de ir más allá de ambas subjetividades y alcanzar, comprender y superar los prejuicios particulares.

La Psicología Humanista surge durante la década de los años sesenta. A este nuevo movimiento se adhieren psicólogos de diferentes tendencias que han sido influenciados por las concepciones tanto de la fenomenología como del existencialismo, los mismos que creen en una concepción global del ser humano, en la capacidad que tiene este en el logro pleno de sus potencialidades en todos los campos de su vida. La orientación humanística de la psicología valora al hombre como un ente libre y creativo en su esencia; el mismo que en su actuar está determinado más por su estructura interna que por la influencia de factores externos (Miguel Martínez, 1982).

La Psicología Positiva, se reconoce como una especialidad en 1998, la misma que ha jugado un importante papel en el desarrollo del *coaching*. Aunque el término se originó con

Maslow en los años 50, Seligman es a quien se acredita como creador de este campo. Así, la psicología positiva se centra en el optimismo, felicidad y bienestar antes que en las dolencias (Vikki G. Brock, 2014).

Para Seligman & Csikszentmihalyi, “ la psicología positiva es la ciencia de subjetivas experiencias positivas; de atributos individuales positivos e instituciones positivas que se comprometen a incrementar la calidad de vida y prevenir las patologías que surgen cuando la vida es estéril y sin sentido” (2000, p.10). Kauffman se refiere a que el corazón de la psicología positiva es parecido al *coaching*, en donde su foco de atención está dirigido a las fortalezas, sueños y a una visión de un mundo con mejor futuro (2006). Con el surgimiento de este movimiento, lo que se pretende es construir una alta capacidad de adaptabilidad, optimismo y bienestar en los estudiantes, en lugar de, simplemente, tratar síntomas disfuncionales (Green, Grant, & Rynsaardt, 2007). Las investigaciones realizadas por Fredrickson muestran que las emociones positivas aumentan otras funciones psicológicas, así como ayudan a prosperar. (Fredrickson & Joiner, 2002; Fredrickson, 2001), hasta llegar a los más grandes precursores contemporáneos de relevancia, que han impulsado el desarrollo y calidad del *coaching*, entre los que se mencionan:

Werner Erhard (1975), fue el creador de una técnica llamada EST (Erhard Seminars Training). A través de este método, lo que se pretende es que la persona perciba su existencia con un comportamiento menos automatizado, modelado y repetitivo. La finalidad es aumentar la conciencia individual de su experiencia presente con satisfacción y vitalidad. A medida que la persona comienza a asumir la responsabilidad de los patrones de su comportamiento que han funcionado de forma automática, como acciones repetitivas del pasado, empieza a reconocer que su punto de vista fijo limita su capacidad de experimentar lo que es verdad, así como la riqueza y la alegría de vida.

Carl Rogers fue quién dio un nuevo giro a las técnicas psicoterapéuticas con su enfoque, con la llamada “Psicoterapia Centrada en el Cliente”. Esta teoría destaca el entendimiento renovado de la psicología del yo, basándose principalmente en la “no directividad”, en la cual el cliente es considerado como responsable de sus propias acciones. Este nuevo encuadre propuesto por Carl Rogers modifica el cometido del terapeuta como experto en el tratamiento de descompensaciones emocionales de convertirse en un espejo de las expresiones emocionales de su cliente, pasando a desempeñar un rol no directivo (2010). Rogers sostiene que el ser humano tiene una tendencia a desarrollarse y que esta le llena de poder. Esta energía está en el propio ser humano y la función del terapeuta es crear las condiciones favorables para que el mencionado desarrollo se produzca. Zappino hace un pequeño matiz a este postulado, manifestando que “el ser humano contiene en su interior un enorme potencial que espera ser liberado y el *coaching* es uno de los caminos para facilitar esta liberación”. (2010, p. 78).

Humberto Maturana Romesín (1990). Su interés está orientado hacia la comprensión de la organización de los seres vivos, del funcionamiento del sistema nervioso y su influencia en el contexto social. Maturana desarrolla procesos de intervención y acompañamiento organizacional basados en sus ideas de Biología del conocer y el Amar (Matriztica, 2013).

Abraham Maslow (1991) fue una de las voces más adelantadas de la psicología humanista o llamada “tercera fuerza”. Las ideas presentadas en su libro *Motivación y personalidad*, han influido de manera importante para concebir una visión positiva total de la naturaleza humana. En el año 1943 crea la teoría de la motivación humana, fundamentada en la jerarquía de las necesidades, conocida en la actualidad como “pirámide de Maslow”, que consiste en que una vez satisfechas las necesidades fisiológicas, surgen otras que

dominan. A diferencia de otros postulados, Maslow fortalece la idea y creencia de que en el ser humano predomina la “motivación por el crecimiento”. De esta manera, sostiene que en los diferentes contextos en el cual se desarrolla el ser humano existe un progresivo deseo por la autorrealización, los valores, la elección y una visión más holística del individuo (Maslow, 1991).

Julio Olalla (1996) es considerado uno de los pioneros del coaching ejecutivo y del aprendizaje transformacional. Su trabajo sobre el Aprendizaje Transformacional ha sido de gran aporte en el campo del *coaching*, este aprendizaje no es un aprendizaje basado en la destreza cognitiva, sino que es un aprendizaje funcional que enfrenta a nuestros tradicionales modelos de entender el mundo, con la finalidad de replantearnos nuestros hábitos interpretativos, como de igual manera, nuestros modernos enfoques de opinión y forma de cómo vivir y vincularnos con nuestro entorno social.

La escasa efectividad en nuestro convivir diario y tolerancia que enfrentamos en el mundo actual —individual y organizacional— están relacionados con la incapacidad de transmitir de manera clara y precisa nuestros pensamientos, y en las relaciones poco satisfactorias que mantenemos con otras personas. Lo que busca el proceso transformacional es la integración de nuevas creencias y costumbres por parte del ser humano que le permitan tener una conducta adaptativa de cara a los continuos procesos de cambio. De esta forma, según Olalla, “para generar compromisos, entusiasmo por el futuro, capacidad de reacción frente a la adversidad y una nueva actitud sobre cómo entender el aprendizaje, se requiere de un cambio transformacional basado en habilidades emocionales y corporales de mayor profundidad en el ser que nos conforma” (Julio Olalla, 2015, Marzo 14).

Fernando Flores (1997) es el precursor de una nueva interpretación ontológica de las organizaciones. Afirma que las organizaciones no son meras instituciones o burocracias,

sino que son fenómenos políticos. Entendidos por “políticos” desde el punto de vista reflexivo de cómo debemos y tendremos que saber vivir juntos socialmente. Flores, que ha desarrollado su enfoque ontológico en las organizaciones, sostiene que es importante conocer, saber y comprender aquella información en el momento de hablar y escuchar que tiene lugar en una organización, con la finalidad de diseñar un modelo que facilite la comunicación en ese contexto. En opinión de este autor, “nada ocurre aquí sin el lenguaje” (Flores, 1997, p. 44). Las aportaciones de Flores relacionada con la ontología, son un nuevo espacio para mirar las organizaciones como un sistema recurrente de compromisos humanos que pasan por el lenguaje y cumple un papel importante en el fenómeno del liderazgo, el mismo que sin un estilo particular de conversación no se podría dar.

Thomas Leonard (1998), conocido como el padre del *coaching* personal, es creador de 28 principios que ayudan a dar forma efectiva a todos los aspectos de la vida, a ampliar la mente, mejorar su rendimiento y las relaciones interpersonales para ser mejor de lo que se puede ser.

Timothy Gallwey (2006), precursor del *coaching* moderno, quien creó, perfiló y desarrolló la técnica del Juego Interior, que según este autor “son simples maneras de enfocar la atención. Son técnicas que proporcionan más, cuanto más se requiere. La técnica sin el deseo no funciona” (ICF-International Coach Federation, 2015, p. 7).

Rafael Echeverría (2007a) manifiesta que el pensar ontológico es una modalidad de pensar filosófico. Toda persona reflexiona sobre sus experiencias, sobre su práctica, sobre lo que le sucede en la vida. Es decir, se trata de reflexionar sobre situaciones particularmente concretas y, de esta manera, podemos entrar en una modalidad de pensar diferente, con la finalidad de evitar quedarnos atrapados en experiencias concretas y motivar al cambio deseado (2007b). El *coaching* ontológico nos muestra caminos, sendas que antes no

podíamos ver. Es un tipo de “práctica” que no solo nos “destraba”, como dice Echeverría, nos desbloquea en problemas que nos sentimos incapaces de resolver por nosotros mismos, y nos conecta con el inmenso poder transformador que tenemos en nuestro interior para proyectarnos a la vida de una manera diferente (Echeverría, Rafael, 2014).

John Whitmore (2010), influenciado por Timothy Gallwey a través de su obra *El Juego interior (The Inner Game)*, sostiene que el desarrollo del potencial humano se debe basar primordialmente en tres pilares fundamentales, que son: incremento de la conciencia, responsabilidad para la acción y autoconfianza. *El Juego interior*, pone su foco en el principio de la voluntad, la intención o la responsabilidad para el desarrollo de todo nuestro potencial. Como dice Whitmore, “el coaching es muy efectivo a la hora de descubrir los verdaderos valores, y de producir la alineación imprescindible para optimizar el rendimiento”. Debido a lo anterior, “el coaching no consiste en formar, educar o enseñar, sino en construir las condiciones necesarias para que la persona aprenda y crezca” (2010, p. 13).

Viktor Frankl creador de la logoterapia, una metodología psicoterapéutica, “cuya función consiste en ampliar y ensanchar el campo visual del paciente hasta que visualice responsablemente el amplio espectro de valor y de sentido contenido en su horizonte existencial” (2011, p. 132).

Precursores	Postulados
Sócrates	Método socrático: método para adquirir conocimientos por medio de la conversación. Integrado por: preguntas y respuestas, repreguntas e ironía.
Sofistas	Proponían la persuasión como objetivo del discurso.
Platón	Teoría de las ideas: aceptación de las apariencias, cuestionamiento, ejercicio de razón y el conocimiento.
Aristóteles	El hombre íntegro y satisfecho es aquel que tiene en sus manos la libertad de cultivar su intelecto. El cambio lo percibe como un salto de una situación actual a otra potencial.
Fenomenología-Hurssel Edmund	Intenta captar la esencia del objeto tal como es en sí y, no como existe en la percepción.
Existencialismo- Sartre y Martín Heidegger	Considera muy importante en el ser humano la conciencia, responsabilidad y libertades individuales, sobre la consecución y resultado de nuestras acciones.
Filosofía Hermenéutica de Hans Georg Gadamar	Concibe el lenguaje como es, es decir, como un medio de compromiso para implicarnos con el mundo (diálogo).
Psicología Humanista	Valora al hombre como un ente libre y creativo en su esencia, determinado más por su estructura interna que por la influencia de factores externos.
Psicología Positiva	Se centra en el optimismo, felicidad y bienestar antes que a dolencia.
Werner Erhard	La finalidad de su técnica (EST) es aumentar la conciencia individual de la experiencia presente con satisfacción y vitalidad.
Carl Rogers	Psicoterapia centrada en el cliente. Basándose principalmente en la "no directividad", en el cual el cliente es considerado como responsable de sus propias acciones.
Humberto Maturana Romesín	Se orienta hacia la comprensión de la organización, los seres vivos, el funcionamiento del sistema nervioso y su influencia en el contexto social.
Abraham Maslow	Con su teoría de la motivación humana, fundamentada en la jerarquía de las necesidades.
Julio Olalla	Con su teoría del aprendizaje transformacional, que consiste en la integración de nuevas creencias y prácticas en el ser humano, que le permitan adaptarse adecuadamente a los permanentes procesos de cambio.
Fernando Flores	Sostiene que es importante conocer, saber y comprender aquella información que tiene lugar en una organización, con la finalidad de diseñar un modelo que facilite la comunicación en ese contexto.
Thomas Leonard	Su trabajo va enfocado a ampliar la mente, mejorar las relaciones interpersonales y el rendimiento.
Timothy Gallwey	Quien creó, perfiló y desarrolló la técnica del juego interior.
Rafael Echeverría	Precursor del <i>coaching</i> ontológico, cuya finalidad es desbloquearnos de problemas que no podemos resolver por nosotros mismos.
John Whitmore	Sostiene que el potencial humano se fundamenta en tres pilares: la conciencia, la responsabilidad y la autoconfianza.
Viktor Frankl	Creador de la logoterapia, que consiste en ampliar el campo visual para que visualice con responsabilidad su horizonte de manera objetiva.

Cuadro 4: Pensadores y especialistas que han contribuido al desarrollo del *coaching*.
Fuente: Filósofos, autores y corrientes filosóficas mencionadas en este cuadro.

Finalmente, el *coaching*, como manifiesta Leonardo Ravier, “nació a raíz de la confluencia de distintas disciplinas filosóficas y psicológicas a lo largo de la historia del pensamiento humano. El *coaching* nace día a día” (Ravier, 2005, p. 18). Basado en este criterio, puedo decir que vamos escribiendo su pasado, presente y futuro, todos y cada uno de los profesionales *coaches*, que con su oportuna dedicación y calidad en el servicio, coadyuvamos a que el *coaching* sea conocido paulatinamente y tomado en cuenta como un método para el desarrollo de competencias críticas, que le permiten a la persona enfrentar las diferentes contingencias de la vida.

2.2 Relación de disciplinas que han influido en el *coaching*

Entre las ciencias del conocimiento que han tenido más relevancia en los inicios y evolución del *coaching* tenemos: la psicología, con un 19,4 %, que ha sido la disciplina que más ha influido en el desarrollo de esta metodología; consultoría, con un 11 %, seguida por el desarrollo organizacional con un 10,9 %, y deporte, *fitness* y recreación, con un 10 %. La quinta área con más influencia profesional es el *management*/liderazgo con un 8,7 %, seguida muy de cerca de la educación, *training* y filosofía-ontología, con un 8 % respectivamente (Brock, 2008).

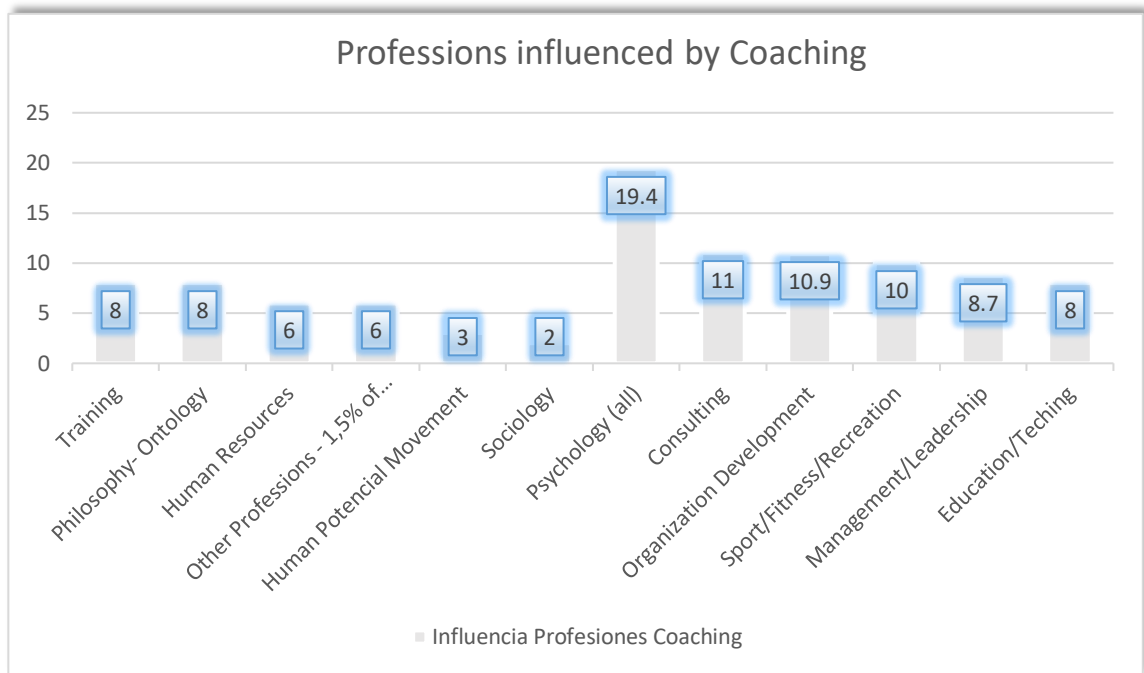


Figura 2: Relación profesiones que han influido en el *coaching*.
Fuente: (Brock, 2008).

Irene Stein señaló en el Primer Simposio de Procedimiento en Investigación de la Federación Internacional de *Coaching* (the Proceeding of the First International Coach Federation Research Symposium), que tuvo lugar en noviembre del 2003, el siguiente extracto:

Ciertamente, los campos de estudio del *coaching* habrían dibujado sus raíces de muchos esquemas teóricos existentes, y la aplicación de la teoría del coaching puede ser muy extensa, que abarca muchas prácticas como “*coaching* ejecutivo”, “*coaching* personal”... Usando un modelo de “árbol” se representa el tronco como un conjunto de teorías y prácticas que son comunes en diferentes aplicaciones del coaching. Veo al tronco como un ser que “nosotros sabemos cuándo lo vemos”, aunque debería definir los campos de estudio del *coaching* como el árbol entero y no a nivel del suelo, una gran parte de nuestro trabajo como investigadores y estudiosos practicantes es definir el tronco que es el que soporta todo el árbol, así, cuanto más fuerte el tronco es, más abundantes pueden ser las ramas (2003).

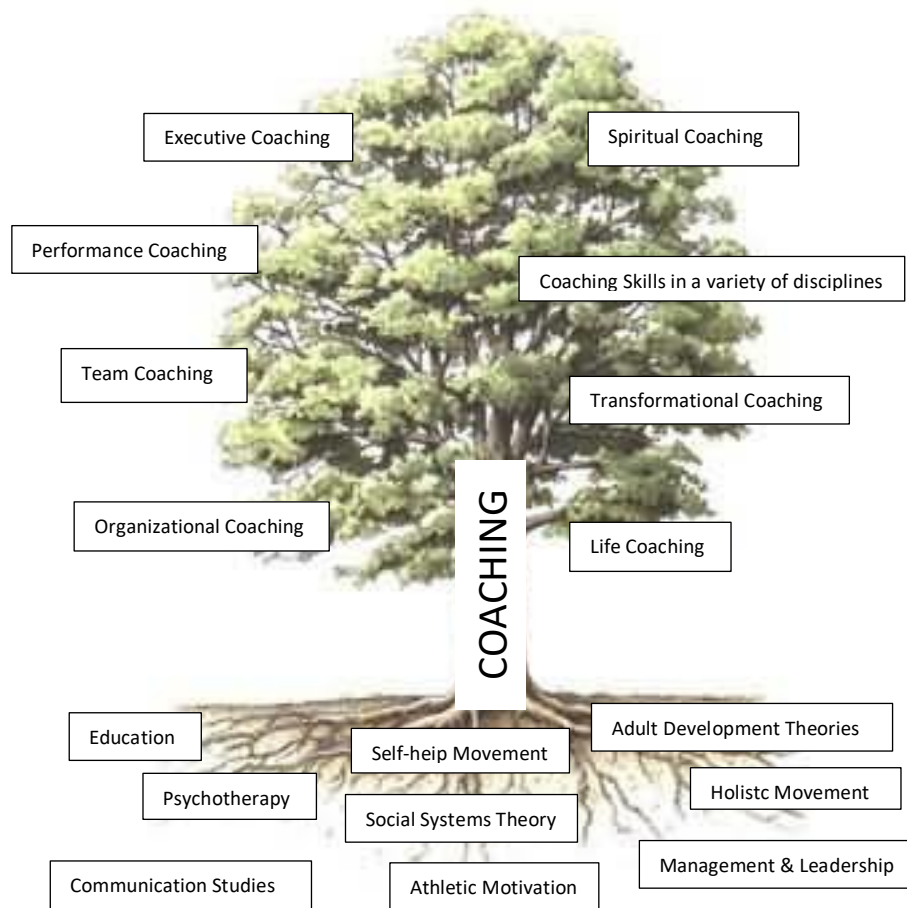


Figura 3: El campo de los estudios del *coaching* plasmado de muchas “raíces” y soporta muchas “ramas”.
Fuente: Stein (2003).

Mucha gente realiza investigaciones en el “tronco” y en las “ramas” del árbol, siendo un valor añadido las investigaciones de las “raíces” del “árbol”. Steven Stein (2003), identifica nueve raíces que, según la autora, son la base primordial del crecimiento del *coaching*: educación, psicoterapia, comunicación, movimiento de autoayuda, teoría social de los sistemas, motivación deportiva, teorías del desarrollo adulto, movimiento holístico, y gestión y liderazgo.

Recapitulando sobre las disciplinas que han nutrido el *coaching* durante toda su trayectoria de desarrollo, esta se ha sustentado de varias ciencias del comportamiento humano (psicología, filosofía, negocios, sociología), en donde los límites entre el ejercicio de las mismas hacen que sea una profesión distinta a las demás, caracterizada por sus

particularidades de intervención, centradas en la consecución de objetivos y metas para un bienestar futuro.

Los beneficios que con el *coaching* se obtienen han hecho que muchas personas o profesionales con escaso conocimiento en esta disciplina se hayan aprovechado de ello para incursionar en este campo, surgiendo críticas sobre la misma y lo consideren como una moda pasajera, hecho que en la realidad no tiene mayor cabida, ya que el profesional formado con sólidos conocimientos en *coaching* se rige bajo un marco ontológico propio, lo que le ha permitido acceder de manera creciente a diferentes organizaciones, respaldado principalmente por el reconocimiento efectuado a sus propios resultados.

En la Figura 6 se puede ver de manera esquemática, todas y cada una de las áreas del conocimiento humano y sus respectivas relaciones e impacto, en el origen y desarrollo del *coaching*.

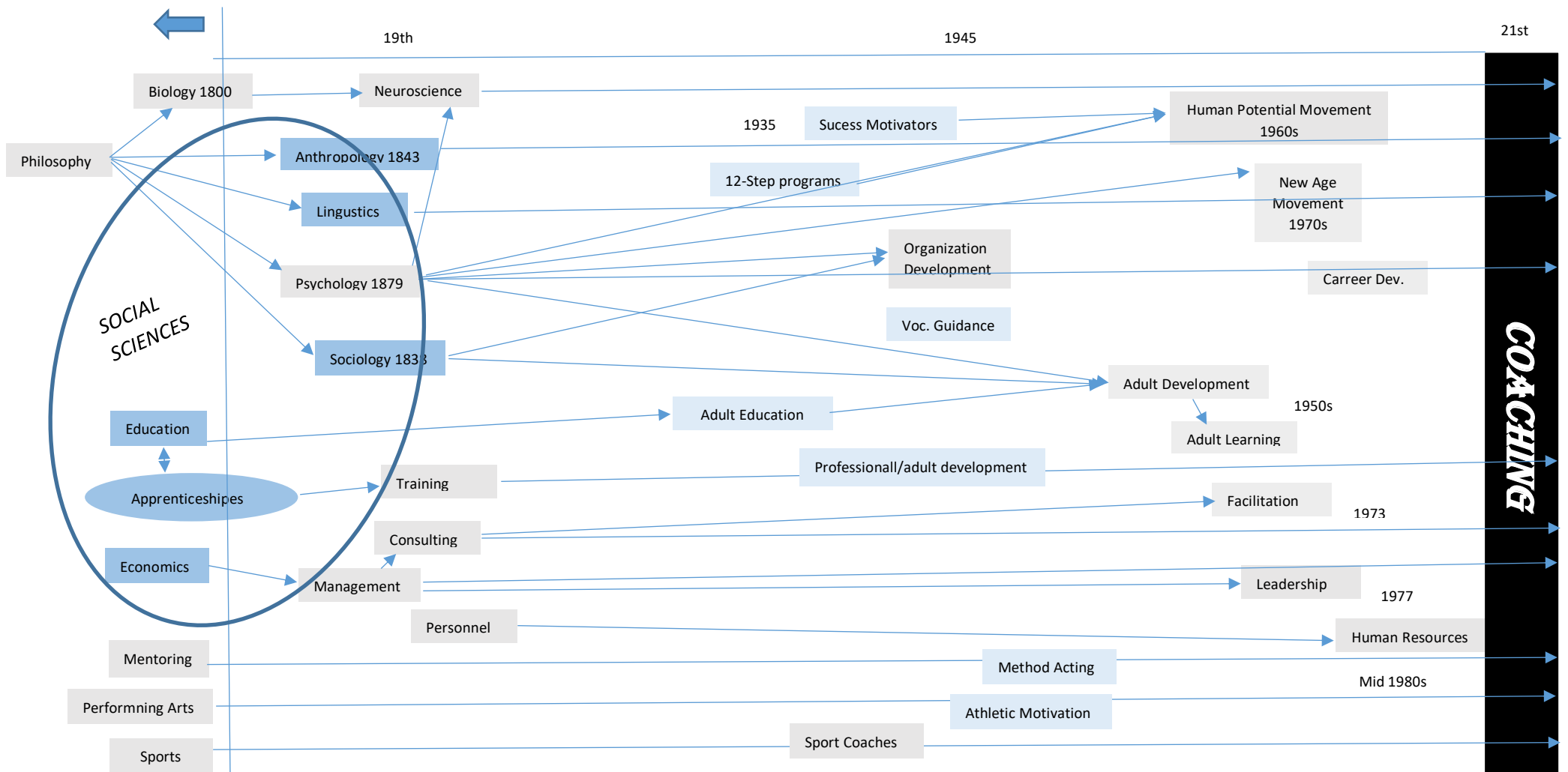


Figura 4: Timeline of root discipline emergence and relationships.
 Fuente: Brock, (2008).

Este cuadro, no solo ilustra las raíces de las disciplinas del *coaching*, sino también las relaciones entre ellas. Así, la psicología, por ejemplo, ha contribuido con vitales teorías de psicología humanista y transpersonal, así como con técnicas y herramientas de la psicología cognitiva/del comportamiento y psicodinámica. Por otro lado, el sector empresarial, ha proveído al *coaching* con técnicas y teorías de las diferentes subdisciplinas del desarrollo organizacional, *management*, liderazgo y consultoría. El *coaching* deportivo moderno, profundamente influenciado por la psicología transpersonal y humanista, añade teorías de motivación, de rendimiento y ofrece prácticas técnicas para el aprendizaje del adulto. Finalmente, la filosofía, en tanto no tiene una participación activa en el continuo crecimiento del *coaching* como una ciencia social, es responsable, no obstante, por contribuir con fundamentos teóricos a este campo (Vikki G. Brock, 2014, p. 13).

2.3 Fundamentos de la palabra *coaching*

Perry Zeus y Suzanne Skiffington, establecen una resumida reseña histórica de la palabra *coach*:

En el año 1500 se acuña el término *coach* en Inglaterra, que significaba “carruaje que transportaba gente de un lugar a otro”. En 1850, el término *coach* se utilizó en las universidades inglesas para designar a un tutor o persona que ayudaba a los estudiantes a preparar exámenes. Por los años 1930 y 1940 ciertas personas eran asistidas por una especie de mentor para convertirse en uno de ellos. En Nueva York (1960), el *coaching* personal empezó siendo un programa educativo para individuos desaventajados. En Canadá (1960-1980), se fusionan el *coaching* personal y el *coaching* profesional. Por primera vez se considera el *coaching* como una profesión con formación y credenciales para *coaches*. En 1980 surge el concepto de *coaching* ejecutivo como una nueva y poderosa disciplina. En

2004, organizaciones e instituciones educativas tales como Harvard Business School, reconocen las relaciones entre el *coaching* y la eficacia del líder (Zeus & Skiffington, 2006)

2.4 Centrando una definición de *coaching*

Ángel Álvarez, en relación con el objetivo primordial del *coaching* manifiesta que, este se centra en potenciar y desarrollar capacidades personales y profesionales, valiéndose principalmente del método socrático, con la finalidad de incentivar una mirada hacia su interior, para descubrir aquel potencial que la persona aún no es consciente de poseer (2008). De la misma manera, Alvarez Rodriguez de la Torre, manifiesta que “el *coaching* ayuda al cambio personal modificando la perspectiva, rompiendo los límites autoimpuestos, ayudando a vencer los miedos y creando nuevas formas de actuar, lo que permite transformar algunas de nuestras actitudes y pautas de comportamiento” (2010).

El *coaching* se centra en construir soluciones antes que analizar problemas (A. M. Grant, 2001). Según Robert Dilts, el “*coaching* es un proceso de ayuda a personas o equipos de personas a rendir al máximo de sus capacidades, trascendiendo sus barreras y limitaciones personales, para alcanzar lo mejor de sí mismos, y permitiéndoles actuar de la forma más eficaz como miembro de un grupo” (2004, p. 19).

La ASESICO (Asociación Española de *Coaching*) define: “el *coaching* profesional es un proceso de entrenamiento personalizado y confidencial mediante un gran conjunto de herramientas que ayudan a cubrir el vacío existente entre donde una persona está ahora y donde se desea estar” (2000).

Según Francisco Malagón Terrón, el *coaching* puede considerarse como una mediación social que, basándose en la trasmisión de la información a través de la

comunicación interpersonal, pretende conseguir un equilibrio entre sujeto y el contexto social en el cual se desenvuelve (2011).

El *coaching* es principalmente una conversación, una charla entre un tutor (*coach*), y un pupilo (*coachee*), en un entorno productivo y dirigido a resultados. El *coaching* pretende asistir a las personas de manera individualizada a acceder a lo que saben (Zeus & Skiffington, 2006). Según Musicco, “el *coaching* es la herramienta más eficaz para conseguir que las personas lleven a cabo un cambio concreto y modifiquen sus comportamientos” (2013).

La Escuela Europea de *Coaching* se refiere a esta disciplina como “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 sus objetivos” (2015).

Podemos indicar que el *coaching* “es un proceso de aprendizaje interpersonal entre un maestro y un aprendiz, de aproximaciones individuales y aplicado a la realidad empresarial, cuyo propósito es el desarrollo de nuevas conductas” (Cantera & Goujon, 2003, p. XXXII).

De la misma manera, la ICF (International Coach Federation España, 2009) define al *coaching* como: “... una relación profesional continuada que ayuda a obtener resultados extraordinarios en la vida, profesión, empresa o negocios de las personas. Mediante el proceso de *coaching*, el cliente profundiza en su conocimiento, aumenta su rendimiento y mejora su calidad de vida”.

“El *coaching* se podría definir según aquel que lo practica, bien como una técnica o herramienta poderosa de cambio que permite orientar a la persona hacia el éxito, o bien,

como una filosofía de vida que, aunque pretenciosa, suspira por un mundo mejor” (Bou Pérez, 2010, p. 11).

El *coaching* es una estrategia que coadyuva en el desarrollo de habilidades para un crecimiento personal y profesional, incrementando el potencial de la persona en la consecución de sus objetivos (Lozano Correa, 2013).

Frente a todas estas definiciones, existe una gran coincidencia entre ellas al considerar el *coaching* como una relación entre dos personas, es decir, el *coach* y el *coachee*, cuya finalidad es facilitar el aprendizaje y el crecimiento de la persona, potenciando su autoconciencia o capacidad para conocerse a sí mismo y saber en qué situación se encuentra ahora y qué quiere conseguir, potenciando también su responsabilidad y autoconfianza en sí mismo (Fontana Abad, Robledo Poma, & Juárez Pérez, 2011).

Actualmente, y debido a su poca divulgación, especialmente en el área educativa, hay personas que siguen sin tener claro el significado del *coaching*, así como de la importancia de su proceso, por lo que, en algunas ocasiones, se ha considerado como un mero estilo de gestión, e incluso se tiende a entender como sinónimo de mentoría, terapia, formación y consultoría. Por esta razón, es importante comentar brevemente su diferencia.

2.4.1 *Coaching* vs. mentoría

La mentoría suele centrarse específicamente en el campo profesional en donde el mentor puede emitir consejo y opinión que influya sobre el ascenso profesional del mentorizado. El mentor tiene amplia experiencia a nivel empresarial, en tanto que en el *coaching*, tanto *coach* como *coachee*, tienen como objetivo el aprendizaje, mejorar el rendimiento, estimular el crecimiento personal desarrollando las competencias de la persona (Zeus & Skiffington, 2006) para alcanzar un bienestar deseado por parte de este último. Es

decir, se trabaja en base de las necesidades de la persona para alinearse con los requerimientos de una determinada organización.

2.4.2 Coaching vs. terapia

Los terapeutas, que tienden a centrar su práctica en profundizar en el conocimiento, sentimientos y situaciones dolorosas *pasadas*, casi siempre dan consejos, abordan disfunciones —tanto vagas como específicas— y exploran las resistencias y transferencias negativas, en tanto que el *coaching*, está interesado en reflejar comportamientos proactivos del presente e impulsa a la persona a través de la acción hacia el futuro, convirtiendo las quejas en objetivos (Zeus & Skiffington, 2006). Por excelencia, el rol de *coach* es guiar, alentar y, cuando sea necesario, corregir gentilmente, además de fomentar la construcción del espíritu de equipo y provee nutrido *feedback* (Keenan & Braxton-Brown, 1991), sobre lo que ha observado durante la sesión o el proceso.

2.4.3 Coaching vs. formación

Cuando los objetivos que se persiguen no requieren una alta creatividad y, por el contrario, se busca resolver dudas, actualizar información, conocimientos y experiencias concretas (Ravier, 2009), la formación es un instrumento primordial para ser aplicadas inmediatamente y mejorar una situación determinada. El *coaching*, a diferencia de la formación, es personalizada, centrándose primordialmente en clarificar valores, necesidades y aspiraciones del individuo. Es flexible, es decir, no está encasillada en una agenda de programa que hay que cumplir. El aprendizaje en el *coaching* es continuo y en cada paso se recibe *feedback*, permitiendo el cambio de pensamientos y acciones en la persona (Zeus & Skiffington, 2006).

2.4.4 Coaching vs. consultoría

La consultoría se centra en las causas que subyacen detrás de los problemas o bajo rendimiento, en las necesidades, y es ocasional, requiriendo un asesoramiento para eliminar el factor causal del resultado desfavorable (Zeus & Skiffington, 2006). Por lo cual, cuando la situación requiere baja creatividad y una alta urgencia en la resolución de una situación, la consultoría suele ser la mejor opción (Ravier, 2009). En relación con el *coaching*, este es un proceso continuado y espaciado en el tiempo que se centra en el desarrollo de competencias para la consecución de un objetivo deseado, ya sea en el ámbito personal como en el profesional.

2.4.5 *Coaching* vs. tutoría

Con relación a la tutoría, esta se halla presente durante todo el proceso formativo del estudiante, en tanto que el *coaching* se enfoca en un objetivo definido en un periodo determinado de tiempo. Una diferencia importante entre estas dos estrategias está relacionada con el diseño del objetivo. Así, el objetivo de aprendizaje de la tutoría se diseña desde la política curricular, sin participación de las personas en su formulación; a diferencia de que en el *coaching*, la persona (alumno) que decide intervenir en este proceso, la responsabilidad es asumida completamente por este último (Placencia, 2014).

El tutor es una persona que tiene el compromiso de vigilar por el desarrollo del aprendizaje. Es decir, se convierte en un evaluador del mismo. En tanto que el rol de un *coach*, es ir más allá. Es decir, su papel no consiste en dar asesoramiento o estar presto a brindar cualquier consejo, sino que presenta una actitud proactiva para buscar nuevas soluciones para el aprendizaje (Cantera & Goujon, 2003).

<i>Coaching</i>	<i>Mentoría</i>	<i>Terapia</i>	<i>Formación</i>	<i>Consultoría</i>	<i>Tutoría</i>
Alcanzar metas y desarrollar personas. Se centra en las soluciones aportadas por el cliente.	Transmitir conocimientos, técnicas y experiencia a un pupilo.	Curar procesos patológicos. Pasar de una fase de enfermedad a una fase de salud.	Impartir conocimiento y técnicas. Un profesor para varios alumnos.	Dar solución a problemas de una organización.	Se enfoca en un objetivo definido en un periodo determinado de tiempo.
Por procesos y objetivos, mientras no se cree dependencia.	Desde la fase júnior a la veteranía.	Desde 3 a 6 meses, hasta análisis que pueden durar toda la vida. Tolera la dependencia.	Determinada por lapsos, según programa o cursos académicos.	Por proyecto de consultoría.	Se presenta durante todo el proceso formativo del estudiante.
El <i>coach</i> es responsable del proceso, en tanto que el <i>coachee</i> es responsable del resultado.	El “mentorizado” debe desarrollarse acorde a las normas internas de la organización.	El terapeuta es el guía directivo del proceso. No hay relación de igualdad.	El educador debe saber y tener experticia en la materia y manejar las técnicas educativas.	La responsabilidad se limita a dar un diagnóstico y una solución fiable.	La Tutoría se diseña desde la política curricular, sin la participación de los implicados en la situación.

Cuadro 5: Diferencia del *coaching* con otras disciplinas.
Fuente: Coaching Corporation 2010.

2.5 Tipos de *coaching*

Dentro de la literatura del *coaching*, encontramos varios enfoques dependiendo del contexto en el cual tiene lugar. Así, tendremos: *coaching* ejecutivo, *coaching* organizacional, *peer coaching*, *coaching* personal o *life coaching*... Este último tiene lugar fuera del entorno empresarial y se interesa acerca de todo el contexto en el cual se desarrolla la persona (Green, Oades, & Grant, 2005).

Por otro lado, Cornett y Knight, manifiestan que el modelo de *coaching* educativo puede ser: *peer coaching* o *coaching* cognitivo y el *coaching* de instrucción. Estos autores

han demostrado, según investigaciones realizadas, que con estos modelos se consigue: (a) un impacto positivo en las actitudes de los maestros, (b) el aumento de la aplicación, empleo o transmisión de conocimientos; (c) una mayor sensación de eficacia docente; y (d) la mejora de rendimiento de los estudiantes (Cornett, 2009).

2.5.1 Coaching Ejecutivo

El término *coaching* ha sido usado en el escenario corporativo por décadas; el *coaching* ejecutivo tiene como meta ayudar a los ejecutivos a incrementar su rendimiento y por consiguiente mejorar su desempeño en la organización (Kilburg, 1996).

2.5.2 Coaching organizacional

El *coaching* a nivel organizacional, en sus inicios, era considerado por muchos, solo como una herramienta para mejorar el bajo rendimiento. En la actualidad, esta visión ha cambiado drásticamente, ya que el *coaching* es utilizado, en su mayor medida, para apoyar y gestionar a sus mejores talentos (Dolan, 2012). Una forma de desarrollar el liderazgo dentro de la organización, es a través del *coaching* (David Giber & Debbie Friedman, 2006) como una estrategia de desarrollo profesional.

2.5.3 Coaching personal o life coaching

El *coaching* personal o *life coaching* no ha tenido su real presencia hasta los inicios de los años 90. Grant lo define como “un proceso colaborativo, centrado en soluciones, orientado a resultados sistemáticos, a través del cual, el *coach* facilita el progreso tanto en las experiencias de vida, como en el logro de objetivos personales como profesionales de sujetos no clínicos” (2003 p.p. 254). El alma del *coaching* es una relación colaborativa e igualitaria, centrada en construir soluciones y no analizar problemas (A. M. Grant, 2001). El *coaching* personal se ocupa de las diferentes áreas que conforman la vida de la persona, sea esta en el ámbito social, relaciones interpersonales, crecimiento interior, trabajo, educación,

etc. En definitiva, lo que se pretende con este tipo de modalidad es mejorar su capacidad de comunicación, el desarrollo de habilidades y competencias, conseguir mayor enfoque y claridad en la toma de decisiones y, de esta manera, conseguir una armonía entre todas estas esferas. Estudios han demostrado que el *coaching* personal en escenarios no corporativos, pueden reducir la ansiedad, el estrés o la depresión, realzar la esperanza, bienestar, resiliencia y contribuir a la consecución del objetivo (A. M. Grant, 2003).

2.5.4 *Coaching* cognitivo o *peer coaching* (*coaching* entre iguales) en educación

El *coaching* entre iguales o *peer coaching* es un modelo de desarrollo profesional que puede ser usado para incrementar el aprendizaje en los estudiantes a través de la mejora en la enseñanza. El *coaching* entre iguales tiene el potencial de enriquecer las nuevas prácticas de aprendizaje, así como, las ya existentes (Becker, 1996). El *peer coaching* ofrece entre sí compañerismo, un *feedback* técnico, y un análisis de lo bien y en qué situaciones se están aplicando las nuevas destrezas.

Esta modalidad tiene dos discretas fases que van a contribuir a que el docente desarrolle nuevas estrategias en su práctica habitual. Por un lado, aprenden nuevas herramientas técnicas de *coaching*, y, por otro, adquieren la destreza de impartir un modelo de *feedback* acorde con las necesidades del momento. Estas habilidades van a ser especialmente útiles para los profesores cuando inician la práctica de sus nuevas competencias en su aula de clase (Hargreaves & Dawe, 1990).

Uno de los cometidos de este modelo de *coaching* es proporcionar *feedback* positivo a los maestros en el aula de clase, de su rendimiento por parte de sus compañeros, además de ayudar al maestro a centrarse en la consecución del objetivo instruccional y de mitigar la sensación de soledad del salón de clase. Por ello, será más positivo centrarnos en los cambios del desarrollo del personal (Munro & Elliott, 1987). Además, lo que persigue este tipo de

coaching es la autonomía del docente, la habilidad de autoobservarse, autoescucharse, autoanalizarse y autoevaluarse (R. Garmston, Linder, & Whitaker, 1993).

Para Robbins:

El *peer coaching* es un proceso confidencial a través del cual dos o más colegas profesionales trabajan conjuntamente para reflexionar sobre su práctica actual; expandir, refinar y construir nuevas habilidades; compartir ideas; enseñar uno a otro; dirigir investigaciones en el salón de clase; o solucionar problemas en el lugar de trabajo (1991, p. 9).

A través del autoanálisis (saber autoescucharse) llevado a cabo en este tipo de *coaching*, los profesores consideran que ello les permite acceder a cada rincón de su mente, permitiendo que tanto sus ideas como sus sentimientos emerjan, que de otra manera puedan haber quedado sin explorar (R. Garmston et al., 1993).

Durante el proceso de *coaching* entre iguales no se emiten juicios de valor; no se valora; es decir, no tiene carácter sancionador. Al contrario, el *peer coaching* se enfoca en un desarrollo colaborativo, de refinamiento y compartición de conocimientos y destrezas profesionales (Becker, 1996).

El fin que persigue el *coach*, no es realizar ningún juicio evaluativo sobre las ideas y habilidades del profesor. Todo lo contrario: fomenta la reflexión en el docente para afinar su manera de pensar sobre la lección y actividades en la clase que afectan el aprendizaje del estudiante (Moche, 2000). Así, el propósito del *coach* es ser un facilitador para que el profesor se mueva de una situación actual a una situación deseada empleando la reflexión, evitando en todo momento decirle qué hacer y cómo proceder, pero sí guiarle para que afine su cognición y sus habilidades prácticas de enseñanza (Ellison, Hayes, Costa, & Gramsto, R.J., 2010).

Como menciona R. Garmston et al., el “*coaching* cognitivo puede ayudar a los profesores a expandir su repertorio de estilos de enseñanza, explorar inexplorados recursos por ellos mismos” (1993, p. 57). Los profesores, que fueron supervisados aplicando *coaching* cognitivo, tienden a juzgar sus experiencias significativamente más positivas que aquellos docentes que han sido supervisados a través de técnicas tradicionales de supervisión (J. Edwards, 1993).

<i>Coaching</i> ejecutivo	Impulsa la mejora tanto del rendimiento como del desempeño de los mandos medios y alta directiva en la organización.
<i>Coaching</i> organizacional	Desarrolla el liderazgo en la organización.
<i>Coaching</i> personal o <i>life coaching</i>	Se emplea para acrecentar la capacidad de comunicación, incrementar habilidades y competencias personales para conseguir mayor enfoque en la toma de decisiones y, de esta manera, conseguir una armonía entre todas estas esferas. Todo ello en sujetos no clínicos.
<i>Coaching</i> cognitivo o <i>peer coaching</i>	Está destinado a intensificar el aprendizaje del estudiante con la mejora de la enseñanza. En este modelo se suministra <i>feedback</i> positivo de su rendimiento a los maestros en el aula de clase por parte de sus compañeros, permitiéndole enfocarse en sus objetivos instruccionales.

Cuadro 6: Tipos de *coaching*.

Fuente: (Kilburg, 1996). (Dolan, 2012). (David Giber & Debbie Friedman, 2006) (A. M. Grant, 2001;2003) (Becker, 1996) (Hargreaves & Dawe, 1990).

CAPÍTULO 3

COACHING Y EDUCACIÓN

Podemos considerar el coaching en el contexto educativo como un proceso de acompañamiento en la consecución de uno o más objetivos previamente establecidos por el sujeto, que tiene interés de aprender, y en donde la función principal del *coach* es la de ser un facilitador para formalizar ese objetivo. Una vez alcanzado el mismo, la relación profesional llega a su término, es decir, la temporalidad es un criterio importante en este proceso (Placencia, 2014).

El planteamiento de *coaching* encaja muy acertadamente con el modelo educativo constructivista, apoyado en la acción del educando y en el autodescubrimiento. Cuando se concibe la pedagogía como una práctica de libertad y autonomía, la práctica del *coaching* encuentra un escenario favorable que contribuyen al proceso enseñanza-aprendizaje (Montes, 2011).

Uno de los pilares de la educación se refiere a “aprender a aprender”. El desarrollo de competencias a través de esta estrategia permite un mayor autoconocimiento, potencializando capacidades que tienen que ver con el aprendizaje, además de identificar, descubrir y diligenciar las emociones y sentimientos de manera eficaz (Placencia, 2014).

La conversación que nos interesa crear con los estudiantes a través del *coaching* es aquella que debe generar seguridad, confianza y entendimiento mutuo, no solo, para construir un buen ambiente de trabajo, sino para reflexionar y pensar sobre temas importantes y complejos que conlleven a la acción, para hacer-hacer, contribuyendo a diseñar nuevas alternativas para aprender (Pilar Mamolar, 2009).

3.1 Un acercamiento del *coaching* a la educación

En la actualidad, el contexto escolar no queda relegado a estar inmerso en un mundo influenciado no solo por la globalización, sino también por el impacto de las nuevas

tecnologías en el proceso de aprendizaje. Cano, en relación con este hecho, menciona que ante estos cambios es importante que el docente desarrolle determinadas competencias no solo técnicas, sino también competencias intra e interpersonales que le permitirán, a través de su trabajo, conseguir un mejor desarrollo en sus estudiantes (2005).

El *coaching*, en las dos últimas décadas, ha evolucionado velozmente pasando del campo del deporte, al de la empresa y de esta a su vez al contexto social en donde se incluye las acciones de apoyo en el campo de la violencia de género, en los servicios sociales, en la familia, y sobre todo en la educación (Terrón, 2011).

Una misión primordial de las escuelas es educar a sus estudiantes para que adquieran el conocimiento adecuado, sean responsables, desarrollen habilidades sociales, sean compasivos... En definitiva, a que contribuyan de manera sana y productiva en su contexto social como ciudadano (Greenberg et al., 2003).

Kerry Griffiths, sugiere que un cambio en la educación es requerido, por lo que presenta un modelo de *coaching*-aprendizaje. Actualmente, en el contexto de educación formal, escuelas, colegios y universidades, los resultados del aprendizaje están determinados por un currículo, el cual es entregado, puesto “dentro” del estudiante y los resultados de los logros educativos están establecidos por una junta reguladora.

Desde otro punto de vista, un modelo de aprendizaje con un enfoque de *coaching* dará lugar a resaltar los objetivos personales del estudiante. De esta manera, la necesidad de aprender del alumno podrá inspirar su desarrollo hacia sus objetivos y, a la vez, entregar resultados de aprendizaje. Este modelo trabajaría a través de una alianza de aprendizaje transformacional entre profesor-*coach* y aprendiz, proveyendo una dirección de objetivos, un marco de trabajo de actuación basado en el *coaching*, utilizando para ello, varias

herramientas que posee esta metodología, como la escucha activa, preguntas poderosas, resolución de problemas, autorregulación y observación (2005). Este modelo se representa gráficamente de la siguiente manera:

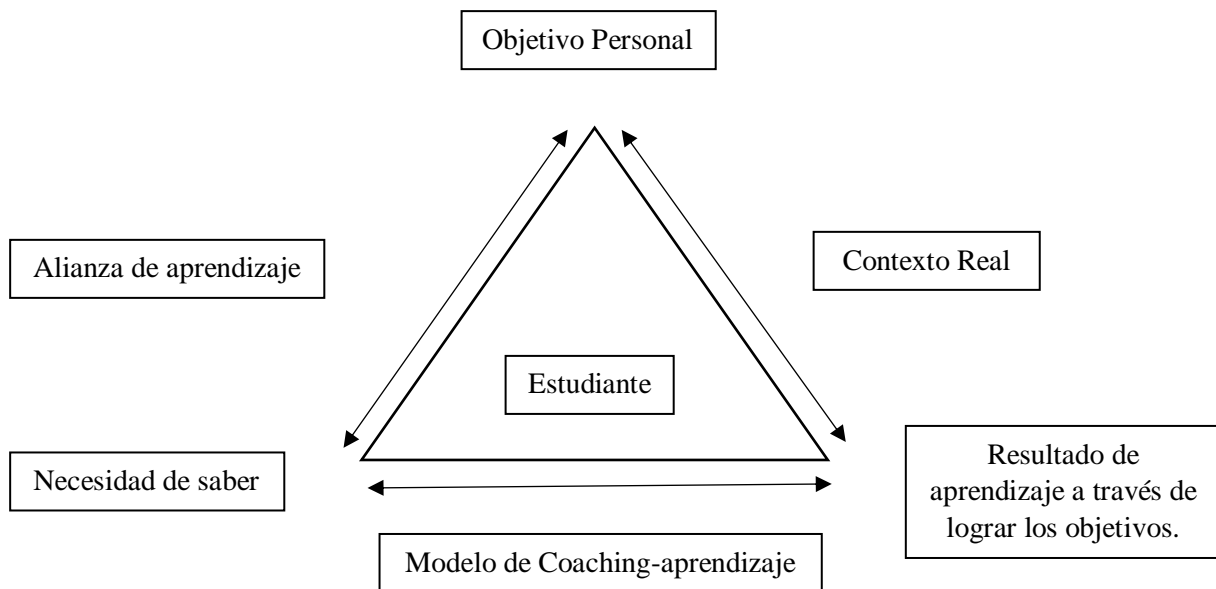


Figura 5: Propuesta currícula y sistema de *Coaching*.
Fuente: (Griffiths, 2005).

Según Griffiths, esta es una atrevida propuesta: pasar de un control tradicional, predeterminado y normalizado por una currícula, a un sistema de *coaching* y aprendizaje. A pesar de que este modelo sea considerado como una utopía, paulatinamente, y a medida que esta nueva disciplina vaya calando en el sistema educativo, se estaría dando pequeños pasos para poder conseguir un sistema educativo en donde el estudiante tenga un papel activo y dueño de su propio desarrollo, motivado por sus intereses personales.

Hay habilidades esenciales de un líder como la empatía, toma de decisiones, proactividad, gestión de equipos que el alumno no puede adquirir mediante las tradicionales charlas magistrales, por lo que es necesario un cambio de metodología docente en donde el

alumno se convierte en protagonista, y el profesor-*coach* pasa a segundo plano, ejerciendo principalmente funciones que faciliten el proceso de aprendizaje en el alumno.

El aprendizaje orientado a competencias no es nuevo. Ya desde hace algunos años atrás se está aplicando, especialmente en el campo de los negocios, y se empezó a introducir el estudio de la inteligencia emocional en las escuelas infantiles, primarias, secundarias y universidades. Todo ello, con la finalidad de conseguir unos resultados extraordinarios en los alumnos de cara a su desarrollo tanto profesional como personal.

Desde poco tiempo atrás se empieza a defender la utilidad del *coaching* con fines docentes. En ese escenario, el profesor se despoja de su rol protagonista para convertirse en un facilitador del aprendizaje del alumno. Dicho de otro modo, el profesor-*coach*, coadyuva a que los estudiantes puedan llegar “a donde quieren ir”, sacando de ellos todo su potencial (Pérez, 2009).

3.2 *Coaching* como estrategia de aprendizaje

En los momentos actuales, el *coaching* en el contexto escolar es considerado como una estrategia de acompañamiento eficaz cuyo objetivo es permitir que el estudiante se mantenga enfocado y centrado en sus objetivos y, de esta manera, conseguir importantes resultados que impacten directamente en la consecución de un futuro deseado (Villas-Boas Garcia Ana, 2009).

La reforma educativa ha reconocido la necesidad de ayudar a los profesores a crecer profesionalmente desde hace algún tiempo. Dentro de este ámbito, el *coaching* tiene un importante impacto positivo en el desarrollo de habilidades adquiridas a través del aprendizaje (Uzat, 1998).

Las competencias —tanto de tipo emocional como social— en los profesores tienen una influencia importante, no solo en las relaciones que se establecen en el aula, sino también en la manera en que se ejerce la docencia, por lo cual es fundamental facilitar el desarrollo del profesorado en este tipo de habilidades (Palomero Fernández, 2009).

La estrategia de emplear *coaching* para mejorar la calidad de enseñanza y aprendizaje puede ser una poderosa alternativa cuando el propósito y el rol del profesor-*coach* ha sido cuidadosamente definido y sistemáticamente implementado (Saphier & West, 2009). Dicha implementación debe estar apoyada y respaldada por el directivo escolar, el mismo que a su vez puede ser incluido dentro de este proceso con la finalidad de desarrollar competencias de tipo emocional, social y de liderazgo, incidiendo directamente en el trabajo de otros actores educativos, mejorando de esta manera la percepción que estos tienen del ambiente escolar (Gorrochotegui-Martell, Vicente-Mendoza, & Torres-Escobar, 2014).

Finalmente, es muy importante que los participantes (*coachees*) sepan cuál es la naturaleza en la relación de un proceso de *coaching*, y no ser usada como una herramienta de evaluación o como un enjuiciamiento, sino al contrario, usarla como un vínculo cimentado en el respeto mutuo, la confianza y el aprendizaje (Costa & Kallick, 1993).

3.3 Rol del profesor vs. rol del *coach*

En opinión de Turnbull, en relación con el rol entre profesor y *coach*, manifiesta lo siguiente: el profesor es un experto en su materia, con alto nivel de conocimiento en su área de especialización; marca una distancia entre profesor y estudiante, da respuestas y consejos desde su posición como experto, se centra en áreas de conocimiento específico, y orienta en la adquisición de conocimientos y desarrollo de habilidades.

Por otro lado, el *coach*, favorece el desarrollo de una serie de habilidades que van a ser puestas en marcha en diferentes contextos, no emite consejos, tiene una alta capacidad empática y grandes destrezas en la formulación de preguntas que generan reflexión, confía en la persona sobre sus habilidades y las capacidades para lograr sus objetivos, y es consciente que el estudiante es el responsable de su propio cambio y desarrollo (2009).

A pesar de estas definiciones que puedan encasillar las funciones de estos roles, cabe la posibilidad de que los docentes puedan formarse y desarrollar competencias de un *coach*, permitiendo, de esta manera, transformar la visión distorsionada del maestro como una persona que está rodeada por un halo de superioridad, a ser un especialista en el aprendizaje interpersonal respaldado por técnicas y competencias necesarias que le aporta el *coaching* para su desenvolvimiento habitual (Cantera & Goujon, 2003).

El *coach* acompañará al “aprendiz” en su aprendizaje. No le dice lo que tiene que hacer, cómo lo tiene que hacer, o de qué manera lo debería hacer, sino que le motiva a la reflexión. En tanto que la visión clásica del profesor se inclina más a un esquema teórico como producto del conocimiento ya instalado, que será transmitido a sus estudiantes según su experiencia, fruto de reflexiones anteriores. Como mencionan Cantera & Goujon (2003), no existe un error mayor cuando el *coach* quiere asumir el papel tanto de juez, educador y *coach* al mismo tiempo, ya que la relación de confianza para que se produzca el aprendizaje será seriamente afectada.

3.4 El docente como *coach*

Los profesores deben adaptarse rápidamente a todos los cambios que trae consigo el nuevo paradigma educativo en el que estamos inmersos y necesitan de modernas herramientas que faciliten su labor. En concreto, se hace necesario ir un paso más allá de la formación específica de cada área del conocimiento e incorporar estrategias como el

coaching, con la finalidad de gestionar, de manera eficaz y eficiente, su nuevo rol de facilitador de aprendizaje.

En la actualidad, hay docentes que desempeñan un rol profesor–*coach* a pesar de no ser conscientes de ello. Presentan una serie de cualidades que promueven y motivan el trabajo, con esquemas innovadores que van a permitir crear nuevas metodologías para el trabajo en el aula, a pesar de las posibles desavenencias que pueden encontrar, tanto dentro como fuera del contexto educativo (Sánchez-Teruel, 2013).

A criterio de Bisquerra, “los orientadores deben implicarse en el *coaching*, ya que su formación universitaria tiene mucho que ver con él” (2008, p. 167). La formación continua e inicial del profesorado en técnicas del *coaching* y su correcta aplicación en el contexto social, así como en la educación formal, es un reto que hoy es importante salvar.

El docente como *coach*, debido a la doctrina subyacente que cubre el *coaching*, no le dará solución a sus inquietudes. Simplemente ayudará al alumno a desarrollar sus competencias, recursos, a ser consciente de sí mismo y a ser capaz de alcanzar las metas que se ha trazado. El docente debe ayudar al alumno a que defina sus objetivos académicos, pero, sobre todo, —y mucho más valioso— debe dotarle de recursos que le permitan reflexionar sobre su realidad en el momento presente con el fin de poder diseñar su futuro. (Bou Pérez, 2010).

La inversión en este tipo de estrategia va a permitir el desarrollo de competencias que pueden desembocar en resultados altamente positivos como, por ejemplo, incrementar el rendimiento académico, gestionar de manera eficaz y eficiente situaciones conflictivas dentro y fuera del contexto educativo, mejorar las relaciones interpersonales entre compañeros, afrontar de manera adecuada los retos que se presentan previos a la consecución

de un objetivo, entre otros. De ahí la importancia de introducir el *coaching* como una estrategia de aprendizaje tanto para el docente como para el estudiante (Obiols Soler & Giner Tarrida, 2011).

El docente bajo el supuesto del *coaching*, además de conocerse a sí mismo, debe tener claro cuáles son sus objetivos, metas y valores que lo motivan, ser coherente con lo que dice y hace y trazar un plan de acción en el aula, por lo que es fundamental que esté debidamente preparado para desempeñar el papel del *coach* cuando las circunstancias así lo requieran, permitiéndole desarrollar en los estudiantes competencias a través de nuevos aprendizajes, que serán usados en su actuar diario.

El docente-*coach* se debe basar fundamentalmente en preguntas que llaman a la reflexión y a la búsqueda de la respuesta, incitando al alumno a reflexionar y pensar, con la finalidad de mostrar al alumno en dónde se halla y las posibilidades de encontrar una alternativa que le llevará a tomar una nueva dirección (Ruiz, 2014). De la misma manera, este proceso de reflexión no solo es beneficioso para el alumno, sino también para el propio profesor, permitiéndole darse cuenta de sus creencias y patrones que han estado inhibidos, hacer consciente lo inconsciente y analizar las razones de su comportamiento (Hoekstra & Korthagen, 2011). Por tal motivo, es importante fomentar la reflexión de los profesores dentro de sus contextos sociales a través del *coaching*.

Dicho esto, esta disciplina tiende a ser especialmente productiva para los docentes, quienes pueden beneficiarse de una interacción personalizada, regular y sostenida con otros, alrededor de su práctica (Fishman & Davis, 2006).

El profesor debe traspasar la línea de simple transmisor de conocimientos para facilitar al alumno herramientas que le ayuden a transitar por la vida de una manera más

holgada y productiva; debe trascender su función docente para asumir la de *coach*-docente, acompañando al alumno desde donde está hasta donde quiere estar, proporcionándole más opciones y recursos para este camino (Bou Pérez, 2010).

Por lo manifestado previamente, se da respuesta a la siguiente pregunta: ¿puede ser un docente *coach*? La respuesta, sin duda, sería un “sí” claro, pero con matices. A criterio de Nuñez, Belén (2009), el cometido del *coaching* demanda el desarrollo de cualidades en el profesor tales como empatía, integridad, buen comunicador, escuchar de manera eficaz, ofrecer *feedback* oportuno y adecuado, saber calibrar al estudiante, tener gran interés para adoptar un enfoque completamente diferente con sus alumnos, manteniendo una actitud abierta y de interés hacia el estudiante, lo que le va a permitir manejar de la manera más adecuada aquella resistencia inicial por parte de aquellos alumnos desconfiados y temerosos de un rol completamente nuevo y diferente al modelo tradicional del profesor.

Finalmente, entre algunos inconvenientes que puedan surgir en la labor del docente como *coach*, se pueden identificar los siguientes: el docente tiene que ver a sus estudiantes cada día y eso le pone en una posición de ser poco objetivo; el profesor tiene que cumplir con un programa que demanda mucho tiempo, y a ello se debe sumar un nuevo rol: el de *coach*. Además, el profesor es responsable de la evaluación de sus estudiantes, factor que no tiene cabida en el *coaching*.

3.5 Fomentando una cultura de aprendizaje basado en *coaching*

El mundo en general, como la educación en particular, está sufriendo cambios de manera constante. Es por ello por lo que aquellas competencias que se requerían hace 20 años ahora ya no tienen lugar. Estos cambios se suceden de manera rápida. Por tal motivo, los docentes tienen que estar preparados para enfrentarse a una nueva situación, en donde el

papel de docente deja de ser directivo, controlador, para convertirse en facilitador y colaborativo en el aprendizaje de los estudiantes.

Los docentes son más susceptibles de experimentar y aprender cuando se sienten respetados y libres para tomar riesgos. Por el contrario, cuando el profesor se siente castigado, sancionado y examinado minuciosamente sin suficiente estímulo, su aprendizaje e implicación decrecen de manera dramática. Docentes que trabajan en centros que fomentan el aprendizaje y el desarrollo bajo una cultura de simpatía y cordialidad van a estar más implicados a colaborar en un proceso de *coaching* (Knight, 2009).

El *coaching* es una poderosa herramienta de aprendizaje y desarrollo en los estudiantes, profesores, dirigentes escolares y en general de su organización educativa. La misma que necesita proporcionar gente joven con habilidades y competencias necesarias para prosperar y alcanzar el éxito en un mundo que cambia de manera rápida y constante (Devine, Meyers, & Houssemand, 2013).

Esta estrategia ayuda a los profesores a transferir su conocimiento durante su práctica en el aula de clase, aumentando al mismo tiempo el compañerismo y el diálogo profesional, permitiendo a los profesores el uso de un vocabulario común, para hablar sobre sus habilidades. Esta disciplina asume que el *feedback* dado de sus objetivos bajo un clima de solidaridad, de apoyo y libre de amenazas enriquece el rendimiento de la enseñanza (R. J. Garmston, 1987).

Las emociones en el entorno educativo dependen, en gran medida, del contexto en el cual el profesor desarrolla su actividad y de las creencias socioculturales que impactan directamente en la enseñanza. De esta manera, el docente debe de ir actualizando, consolidando y adquiriendo, no solo competencias técnicas, sino aquellas que tienen que ver

con la dimensión emocional, que servirán de referencia para la formación inicial del profesorado, así como para aquellas personas que tienen la responsabilidad de diseñar y ponerlas en práctica (De Pablos, J & González-Pérez, A, 2012).

La cultura del centro educativo, a su vez, es la tierra en donde la semilla es plantada con el propósito de enriquecer la enseñanza y el aprendizaje tanto de los estudiantes como de los docentes. De esta manera, la cultura estará caracterizada por preguntas y diálogos. Cuando construimos una cultura de aprendizaje dinámico, las instituciones educativas consiguen mejores éxitos en sus estudiantes (Saphier & West, 2009).

Según Edwards, Green, Lyons, Rogers & Swords, los centros escolares que tiene una cultura que comparten valores, planes de estudios y un alto nivel de implicación extra curricular, fueron por un lado, relacionados con un incremento en el rendimiento académico del estudiante y, por otro, con un incremento en la satisfacción laboral del estado de ánimo y asistencia del profesor (1998).

Cuando el foco está dirigido a construir una cultura de aprendizaje dinámico, la escuela tiende a mejorar el rendimiento de sus estudiantes, para lo cual los responsables y directivos de los centros docentes tienen que tener claro cuál es la finalidad de utilizar el *coaching*, evitando emplear los servicios de un *coach* para “arreglar” aquella escasa fortaleza que el profesor presenta en su práctica de enseñanza. Para que el *coach* opere con éxito en su función, entre el director y el *coach* debe haber una verdadera asociación y compromiso centrado en el ambiente de aprendizaje, con ideas claras de cómo cada uno de ellos desempeña un papel en la construcción práctica de una cultura que les permita apoyarse unos a otros (Saphier & West, 2009).

Van Nieuwerburgh enfatiza la importancia de implementar un proceso de *coaching* con éxito en la creación de una cultura de aprendizaje en donde los estudiantes desempeñan un rol activo en su propio desarrollo, en tanto que los profesores ejercen un rol de facilitador y de apoyo (2012). Según Garmston (1987), el *coaching* puede enriquecer el desarrollo profesional y la cultura escolar, especialmente cuando los responsables de los centros escolares seleccionan un modelo apropiado de *coaching* para conseguir los objetivos y tomar medidas, demostrando su interés y respaldo a este.

Turnbull (2009) manifiesta que el *coaching* puede contribuir en el proceso de aprendizaje y en la cultura del centro escolar de la siguiente manera: animar a las personas (estudiantes) a pensar por sí mismos y a ser responsables de su aprendizaje; ayuda a revelar las barreras que impiden el aprendizaje con la finalidad de que se exprese aquella habilidad natural que la persona tiene que aprender por sí misma. El *coaching* ayuda a reflexionar sobre los diferentes niveles de pensamiento, es decir, no solo se queda en hechos observables, sino que va más allá. Todo ello, con la finalidad de que el talento del estudiante surja. Es decir, lo que se persigue es producir un cambio que le va a conducir a un mejor desempeño y satisfacción tanto personal como profesional, logrando resultados excepcionales.

3.6 Beneficios de implantar el *coaching* escolar como herramienta de apoyo en los centros educativos

Esta disciplina puede ser una estrategia crítica para desarrollar docentes líderes transformacionales con la suficiente capacidad y destreza para indagar, analizar y revelar las motivaciones reales de sus estudiantes (Anderson, 2010).

La función de un *coach* en un centro educativo es la de prestar su apoyo, con la finalidad de acrecentar y optimizar aquellas capacidades innatas, creatividad y recursos

internos que los estudiantes ya disponen, basados no solo en parámetros de calidad, sino de excelencia, para llegar a un verdadero aprendizaje transformacional (Cardona & García-Lombardía, 2011).

A criterio de Senge (2005), la piedra angular del *coaching* educativo está orientada hacia un aprendizaje centrado en la persona, en donde los principales actores o protagonistas, es decir, estudiantes, docentes y padres van a constituir un pilar fundamental dentro de este proceso.

Para que las bondades que aporta el *coaching* escolar se plasmen en la realidad de una manera exitosa, por un lado es necesario que este sea contemplado por parte de la administración educativa, directores de centros docentes y maestros, como una estrategia encomiable dentro del contexto escolar y, por otro lado, la necesidad de disponer de docentes lo suficientemente preparados no solo desde punto de vista de competencias técnicas, sino también de aquellas que son críticas, como las relacionadas directamente con el factor emocional, para conseguir verdaderas transformaciones en el alumnado que va a ser el destinatario de esta metodología (Sánchez-Teruel, 2013).

Para Veenman, Laat, & Staring (1998), el *coaching* es una forma de soporte o ayuda en clase, destinado a proporcionar *feedback* a los profesores en su función y, consecuentemente, estimular su autorreflexión y autoanálisis para incrementar su eficiencia educativa.

Para que el cambio educativo tome lugar de manera sólida y continua, es conveniente que el docente cuente con los suficientes recursos emocionales, que van a permitir el desarrollo afectivo de sus estudiantes, estableciendo un lazo de cercanía y cordialidad, no

solo para que comprenda sus emociones, sino también para enfrentarse y resolver conflictos cotidianos de la manera más eficaz y eficiente posible (Buitrón & Navarrete Talavera, 2015).

Suministrar herramientas de *coaching* al sector educativo va a generar excelencia entre aquellas personas que buscan otras posibilidades, nuevos medios y nuevas pautas para obtener resultados excepcionales. Las personas que han participado en un proceso de *coaching* han experimentado las bondades de esta disciplina; las mismas que se han convertido en un efecto multiplicador en su entorno, produciendo un equilibrio en todos los elementos del sistema. Embid, Ana (2009), manifiesta que en el momento de que las personas descubren nuevas vías, alternativas o maneras de alcanzar su estado deseado, experimentan un impacto positivo en sus vidas, lo que determina que todos los elementos de su sistema se equilibren. En el contexto educativo, los estudiantes transmitirán los beneficios de este proceso, actuando en conformidad con sus capacidades y habilidades en la consecución de sus fines.

3.7 ¿Qué es el *coaching* educativo?

Este tipo de *coaching* se aplica en el contexto académico. Al respecto, es conveniente realizar un pequeño matiz entre *coaching* educativo y académico. Así, el *coaching* educativo se puede aplicar en diferentes contextos, sean estos formales (escuela), como informales (club deportivo, familia...). Este tipo de *coaching* presenta una formación integral de la persona, y aunque su objetivo primordial no sea incrementar el rendimiento del alumno, se puede plantear la mejora de una determinada actitud o comportamiento (Terrón, 2011).

A criterio de Terrón, el *Coaching* académico es una modalidad del *coaching* educativo pero, limitado en su actuar, es empleado principalmente en un entorno formal académico, y su objetivo primordial estará centrado en conseguir la mejora en el rendimiento

del estudiante, adquiriendo y desarrollando competencias relacionadas con el currículo de los estudios que el alumno está cursando.

En definitiva, la línea entre estos dos términos es poco perceptible, permitiendo incluso, en algunos casos, que el *coaching* educativo se enfoque en mejorar el rendimiento del estudiante, en tanto que el *coaching* académico pueda considerar diferentes aspectos de la personalidad, entorno y circunstancias del alumno que le ayuden a obtener un mejor rendimiento de su aprendizaje (2011).

Por tal motivo, y para evitar confusiones, vamos a emplear el término *coaching* educativo, que engloba el término académico, entendiéndose como un sistema de asesoramiento personal y profesional que pretende llevar al campo educativo las ideas, filosofías y conceptos del campo de los recursos humanos, con la finalidad de optimizar el rendimiento, desarrollar el potencial docente, mejorar las relaciones con los compañeros y con los alumnos, promoviendo el liderazgo racional, con el objetivo de incrementar la autoestima y automotivación en el contexto educativo. De esta manera, “el *coaching* contribuye a mejorar el sistema educativo, al emplear un método novedoso y atractivo, que reporta beneficios a todos los agentes implicados en su puesta en práctica”. (Rodríguez-Hidalgo, Calmaestra Villén, & Maestre Espejo, 2015, p. 5).

Cuando el *life coaching* es aplicado con estudiantes, algunas veces es llamado *coaching* escolar, lo cual ha sido concebido no como una consultoría ni como tutoría (Dansinger, 2000). Esta modalidad de *coaching* es muy nueva con relación a otra como es el *coaching* entre iguales, que tiene una amplia trayectoria en la escuela, especialmente en países como Estados Unidos, Canadá, Reino Unido y Australia.

Como menciona Stuart Dansinger, el valor del *coaching* escolar está centrado en el estudiante. Esta herramienta puede suministrar habilidades, apoyo y aprendizaje, lo que le permite al estudiante asumir sus responsabilidades para su autoaprendizaje (2000).

3.8 Para qué se emplea el *coaching* escolar

A través del *coaching*, lo que se consigue es aumentar la conciencia y, por ende, cambiar la percepción de la realidad de la persona (estudiante/s) que incide directamente en la manera de relacionarse con su entorno educativo, personal o social (Jiménez, 2012). Para incrementar esta conciencia, ante todo, se debe evitar la utilización de preguntas que en lugar de motivar a la reflexión, buscan un justificativo o causas que pueden ser o no acertadas. Lo apropiado es remplazarlas con preguntas importantes con la finalidad de que estas sean respondidas por medio de una descripción exacta y detallada. Es decir, sustituir el ¿por qué? por el ¿cómo? (Perls, 1975).

En el proceso de *coaching* escolar, el *coach* profesional no manifiesta al estudiante lo que tiene que hacer, no sugiere, no aconseja, no forma, ni educa. Lo que sí hace el *coach* es ser un facilitador; un guía para que el estudiante descubra por sí mismo sus recursos y los ponga en acción para poder llegar al objetivo deseado, siempre partiendo, por supuesto, de la conciencia, autoconciencia y responsabilidad.

Otra labor que realiza el profesor-*coach* es dar *feedback*. El mismo debe ser constructivo, generoso, clarificador, utilizando un lenguaje descriptivo y evitando a toda costa emitir juicios de valor; ser evaluativo y, sobre todo, evitar destruir la autoestima, ya que lo que se conseguirá con ello es que la persona se ponga a la defensiva, opacando el desarrollo del proceso y, por ende, no se lleven a cabo acciones para enmendar aquellos errores a ser corregidos.

El *coaching*, cada vez más, está siendo usado por personas que quieren conseguir importantes objetivos, tanto personales como profesionales (A. Grant & Greene, 2004b), e incrementar su bienestar (Jim Naughton, 2002). La meta primordial que persigue el *coaching* es que la persona sea capaz de aprender para, así, realizar un cambio de mejora en sus hábitos menos efectivos y productivos.

En conclusión, el *coaching* escolar puede desarrollar varias competencias desde la excelencia y no desde la exigencia, lo que permitirá obtener resultados académicos satisfactorios.

3.9 Principios básicos sobre el *coaching* educativo y el *coaching* escolar

Según Bou Pérez (2013), la esencia que persigue el *coaching* educativo es elevar la conciencia, acrecentar la autoconciencia, y desarrollar la responsabilidad del docente. De igual forma, el *coaching* escolar persigue incrementar estos mismos factores en el alumno. Los pilares sobre los que se basa, tanto de *coaching* educativo como escolar, se entienden de la siguiente manera:

1. Conciencia: cuyo constructo desplaza, transporta o moviliza a la persona hacia un lugar donde realmente quiere llegar. Como manifiesta Ravier, “la conciencia es el primer elemento clave del coaching. La conciencia es la capacidad de darse cuenta y, por lo tanto, el único portador de la comprensión” (2005, p. 180). La conciencia está ligada con conocimiento, accedemos a este a través de la observación, interpretación y reflexión de todos aquellos sucesos que tiene lugar en nuestro mundo. Según Bou Pérez, en el campo educativo, existe una concepción acerca de que sin acción no hay

aprendizaje y, por ende, si no existe proyección sería complejo que haya un cambio en la personalidad.

De esta manera, cuanto más incrementamos la conciencia de los alumnos, más estables y seguros de sí mismos se sentirán, tendrán mayor autoestima, reforzarán el conocimiento de sí mismos y de su entorno. En el *coaching* educativo y escolar se analiza el presente y se diseña el futuro, lo que empieza con un buen nivel de conciencia del “ahora”, por lo que la tarea del *coach* (docente) en el aula es hacerle ver al alumno lo que está sucediendo en su momento presente. De esta manera, se dará cuenta de cuál es su comportamiento y de la posibilidad de mejorarlo (2013).

2. Autocreencia: el segundo principio básico del *coaching* educativo-escolar es la autocreencia, que proporciona o concede a la persona la capacidad y recursos suficientes para saber que puede conseguir los objetivos que se ha planteado. Es el fiel reflejo de sus fortalezas, que lo motivan a confiar en sí mismo, y saber que puede hacerlo. Es el motor que impulsa a la persona para interactuar en su contexto. La autocreencia está estrechamente relacionada con la seguridad y la autoestima. En el área educativa, si el alumno cree en sí mismo, creará en sus compañeros, profesores, centro educativo, sistema de enseñanza y en definitiva en la sociedad en general.
3. Responsabilidad de actuar en consecuencia hacia nosotros mismos, los otros y el mundo en general. Es decir, ser el responsable de los resultados, de sus pensamientos y comportamientos (Ravier, 2005). Responsabilidad y desempeño están relacionados. Así, cuando mayor sea el compromiso, mejor será el desempeño. De la misma manera, la responsabilidad tiene relación con libertad. Esta es la que nos permite decidir sin presiones entre las diferentes

alternativas posibles y, de esta manera, la persona podrá responsabilizarse de sus acciones. Durante el proceso de *coaching* escolar en el aula, los beneficios o resultados van a pertenecer al alumno y él es responsable de ellos, en tanto que el profesor- *coach*, será el responsable del proceso.

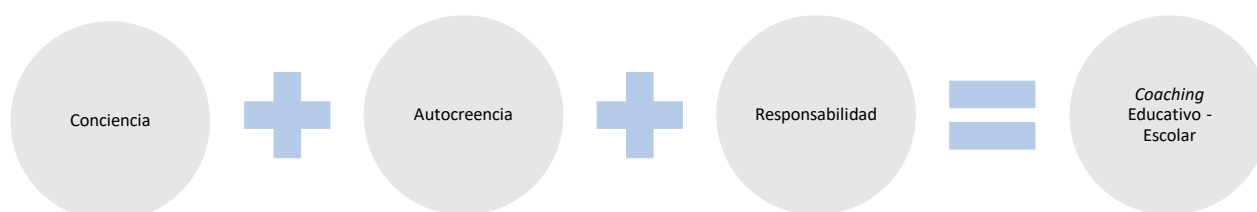


Figura 6: Principios básicos de *coaching* educativo.
Fuente: (Ravier, 2005).

3.10 Proceso de *coaching* experiencial-escolar para el desarrollo de las dimensiones de la Personalidad Eficaz en los estudiantes de educación secundaria obligatoria

Para el desarrollo de este proceso de *coaching*, me voy a basar en un modelo sugerido por López & Valls, que siendo un modelo de *coaching* individual, se puede adaptar al *coaching* escolar grupal, ya que este, en su esencia, conlleva una serie de fases que van a facilitar un aprendizaje y un desarrollo tanto individual como grupal (2013). Estas autoras mencionan que cuando se habla de *coaching* se refieren a un proceso de aprendizaje en donde es necesario tener en cuenta las resistencias habituales al aprendizaje, así como las diferentes necesidades y expectativas que una persona puede presentar con vistas a cualquier proceso de cambio o desarrollo.

En este modelo toman en cuenta un factor que es fundamental en cualquier proceso de cambio o aprendizaje, que son las *emociones* que van a ser primordiales. De tal manera, el trabajo se iniciará con la creación de un espacio en donde la emoción sea la adecuada para el aprendizaje. Además, entienden que la propia experiencia es la generadora de emociones,

sensaciones y aprendizaje en profundidad, por lo que se trata de un modelo con una base experiencial significativa.

Para el desarrollo de este modelo, López y Valls toman en cuenta las cuatro fases del ciclo de la Teoría Aprendizaje Experiencial de David Kolb (2008) (Experimental Learning Theory, de hoy en adelante ELT), que son: Experiencia concreta, Observación reflexiva, Conceptualización abstracta y Experimentación activa.



Figura 7: Ciclo de aprendizaje experiencial de Kolb.
Fuente: Kolb, (1984).

Para este autor, la Teoría de Aprendizaje Existencial presenta un punto de vista dinámico en el proceso de aprendizaje, que se fundamenta en un ciclo motivado por una doble argumentación de acción/reflexión y de experiencia/abstracción. Como tal, ELT se lo aplica no solo en el aula de educación formal, sino también en todos los ámbitos de la vida. El proceso de aprendizaje a través de la experiencia se puede ver en toda actividad humana desde sus orígenes. Al tener el aprendizaje una naturaleza holística, implica que tiene lugar

en todos los niveles de la sociedad humana, desde el individuo al grupo, a las organizaciones y en la sociedad en su conjunto.

Kolb, en su Teoría del aprendizaje experiencial, define el aprendizaje como "el proceso por el cual se crea el conocimiento a través de la transformación de la experiencia. El conocimiento resulta de la combinación de comprender y transformar la experiencia" (Kolb 1984, p. 41).

López & Valls (2013) entienden que estas cuatro fases van a garantizar una manera distinta de aprender en el trascurso del proceso, lo que permite iniciar un espacio para el desarrollo de nuevas habilidades de aprendizaje.

3.11 Fases del proceso de *coaching* escolar

3.11.1 Fase 1. Definición del contrato o alianza

Esta es una fase primordial, ya que va a determinar las relaciones y emociones que se van a vivir durante del proceso. Por lo tanto, al inicio de un proceso de *coaching* vamos a definir lo que se llama el "contrato" o "alianza". Es el momento en donde se procede a establecer límites, roles, reglas del juego, expectativas de las diferentes partes, forma de trabajar, objetivos, etc. En resumen, lo que se quiere es hacer explícito aquella percepción de lo que se espera del *coach*, por un lado, y de lo que se puede esperar de los participantes, por otro, ya que todo ello influye en el proceso.

Este proceso ha de iniciarse cuando el contrato este claro y las partes lo hayan aceptado de manera voluntaria. Con esta fase, lo que se persigue es disminuir la ansiedad y la incertidumbre propias de cualquier proceso de cambio y aprendizaje.

3.11.2 Fase 2. Construcción de la relación

Cuando se ha creado en la fase anterior un espacio de seguridad, confianza, confidencialidad, empatía, respeto y escucha, existe un compromiso tácito por parte de los miembros del grupo. Con ello, lo que se pretende es que los miembros se sientan comprendidos, no juzgados ni evaluados, permitiendo, de esta manera, que durante el proceso los participantes (*coachees*-alumnos) se impliquen tanto racional como emocionalmente.

En esta fase, el *coach* profesional no va a ser un profesor, ni un asesor, ni un consultor, sino un facilitador o catalizador en el aprendizaje. En esta etapa, el rol del *coach* desempeña un papel secundario de acompañamiento en donde el protagonista es el alumno (*coachee*). Esto no es solo una fase, sino una actitud que permite abrir un espacio para la expresión y exploración de emociones, sin juicio ni valoración.

3.11.3 Fase 3. Experiencia concreta

Lo que se persigue con esta etapa es implicar las emociones de los participantes en el proceso, fomentando la escucha de las experiencias de otros y procurando que cada estudiante entienda su responsabilidad dentro del proceso, en tanto que el *coach* profesional será la persona encargada de recuperar aquellas experiencias desde varias vertientes, sea emocional, cognitivo, de resultados, acciones, etc.

Desde aquel momento en que el alumno explora sus propias experiencias y escucha las de los demás, está desarrollando habilidades que le permiten hacer explícitas sus experiencias, permitiéndole incrementar su nivel de conciencia, factor primordial en el proceso de aprendizaje. Aquí no solo exploramos aquellas experiencias, dilemas o dudas que el grupo o el alumno necesita trabajar, sino que conectamos con las emociones que el propio proceso de aprendizaje está despertando en ellos. Las mismas pueden ser emociones

positivas o poco satisfactorias, pretendiendo en esta fase su correcta gestión y, por ende, generar cambios desde el punto de vista emocional.

3.11.4 Fase 4. Observación reflexiva

Lo que persigue esta fase es identificar aquellas dudas o incertidumbres a través de la observación reflexiva, con la finalidad de generar nuevas alternativas y opciones de aprendizaje. Igualmente, se centran en favorecer lo que se denomina *insight*, es decir, comprender la situación o la realidad desde dentro. Es el instante en que la pieza del puzzle encaja, permitiendo de esta manera que el alumno tenga la posibilidad de percibir nuevas opciones o alternativas relacionadas con su dilema.

Todo cambio genera una serie de situaciones que se manifiestan a través de una determinada conducta o comportamiento. A través de esta fase, lo que se pretende es ir un paso más allá de esta conducta, para que el alumno pueda entender qué está pasando en realidad y cuál es la duda, objetivo, meta u obstáculo a que se está enfrentando y que le cuesta ver.

3.11.5 Fase 5. Generación de un nuevo pensamiento

Una vez que la fase anterior ha cumplido con su cometido (*insight* y reflexión), el aprendizaje y el cambio serán perdurables. A pesar de ello, y con la finalidad de cimentar este proceso, seguidamente en esta fase procedemos a designar, nombrar o conceptualizar nuestros descubrimientos, pensamientos y emociones, abriendo de esta manera una forma más eficaz y eficiente de pensar y hacer las cosas. Consiste, además, en descubrir aquellas creencias limitantes y sustituirlas por aquellas que sean potenciadoras sobre el reto que se está trabajando. En esta fase, nuevamente el alumno va a ser quien ejecute el trabajo, y el

profesor-*coach* el que le acompañe en la producción de nuevas creencias, opciones, acciones y alternativas de pensamiento.

Según estas autoras, en el entorno educativo se abriría un espacio en donde el profesorado no es el que genera pensamiento y conocimiento, sino que serán los alumnos quienes lo hagan. En consecuencia, será necesario incentivar, impulsar o potenciar el espíritu crítico y la creatividad, fomentando, de esta manera, la capacidad para reflexionar sobre sus propios pensamientos, emociones y acciones como un estilo de vida a lo largo de su existencia. Desde el punto de vista del docente, se debe desarrollar la capacidad de no intervenir, no juzgar, no interrumpir el flujo creativo, sino por el contrario, alentar al alumno a investigar nuevas opciones y alternativas de aprendizaje.

3.11.6 Fase 6. Integración de nuevos comportamientos

En esta fase procedemos a realizar un plan de acción, que consiste en determinar en qué contexto el alumno lleva a la práctica sus nuevos pensamientos y creencias que le serán beneficiosas para continuar creciendo. Si en la fase correspondiente al *insight* y a la generación de un nuevo pensamiento ha sido no directivo, ni recomendado por el *coach*, existirá una buena predisposición para generar por parte del alumno —o alumnos— dicho plan. Esta motivación es el producto de haberse sentido responsable de su proceso, de su reflexión y de ser generador de sus propias alternativas y opciones.

En el momento de llevar el pensamiento a la acción surgen momentos de desánimo, resistencia, dificultades, incertidumbre... por lo que la función del *coach* será la de alentar al alumno a llevar a cabo esta experiencia.

El empleo en el campo educativo está relacionado con facilitar, favorecer o permitir a los alumnos experimentar y vivenciar lo que aprenden, con la finalidad de fortalecer el

aprendizaje a través de su propia experiencia, de sus emociones y de sus propios pensamientos.

3.11.7 Fase 7. Cierre

Al cerrar el proceso o cada sesión, vamos a verificar aquellos resultados conseguidos, si son los que se plantearon al inicio, qué aprendizaje ha existido y qué sensación se ha experimentado durante todo esta intervención.

En esta fase se pretende cumplir con dos objetivos: por un lado, concretar la experiencia vivida durante el proceso de *coaching*; y, por otro, su actitud hacia las diferentes circunstancias que se encontrarán en el futuro.

No hay que olvidar el trabajo hecho por el *coach*, por lo que este recogerá el *feedback* por parte de los alumnos, lo que le permitirá ir aprendiendo y cada vez mejorando su desenvolvimiento profesional.

Proceso propuesto	Objetivos	Resultados esperados
Fase 1: Contrato	-Establecer reglas del juego y del espacio de aprendizaje con el estudiante/s.	-El <i>coach</i> y el estudiante/s situados en contexto y en su rol. -Visión global del proceso.
Fase 2: Construcción de la relación	-Confianza, empatía, confidencialidad, escucha, relación <i>coach</i> -estudiante.	-Espacio seguro. -Relación <i>coach</i> -estudiante de confianza y respeto.
Fase 3: Experiencia concreta	-Dar validez a la experiencia del estudiante. -Desarrollar en el estudiante la capacidad de explorar la propia experiencia.	-Identificación de un reto, dilema o necesidad. -Implicación emocional.
Fase 4: Observación reflexiva del dilema, reto o necesidad	-Desarrollar la capacidad reflexiva del estudiante. -Ofrecer perspectivas nuevas de observación.	- <i>Insight</i> , descubrimiento.
Fase 5: Generación de nuevo pensamiento	-Desarrollo de la capacidad creativa del estudiante. -Generación de hipótesis. -Capacidad de conceptualizar y sintetizar del estudiante.	-Pensamiento nuevo. -Conceptualización abstracta.
Fase 6: Integración de nuevos comportamientos	-Plan de experimentación activa: contexto de prueba del nuevo pensamiento. -Aprendizaje en espiral.	-Transformación del individuo, integración de nuevos comportamientos, emociones, resultados. -Renovación en el entorno.
Fase 7: Cierre	-Fin del espacio de aprendizaje con el <i>coach</i> . -Revisión del aprendizaje del estudiante.	- <i>Feedback</i> . -Aprendizaje explícito. -Separación.

Cuadro 7: Fases del proceso propuesto de *coaching*.
Fuente: López & Valls, (2013, pp. 58-59).

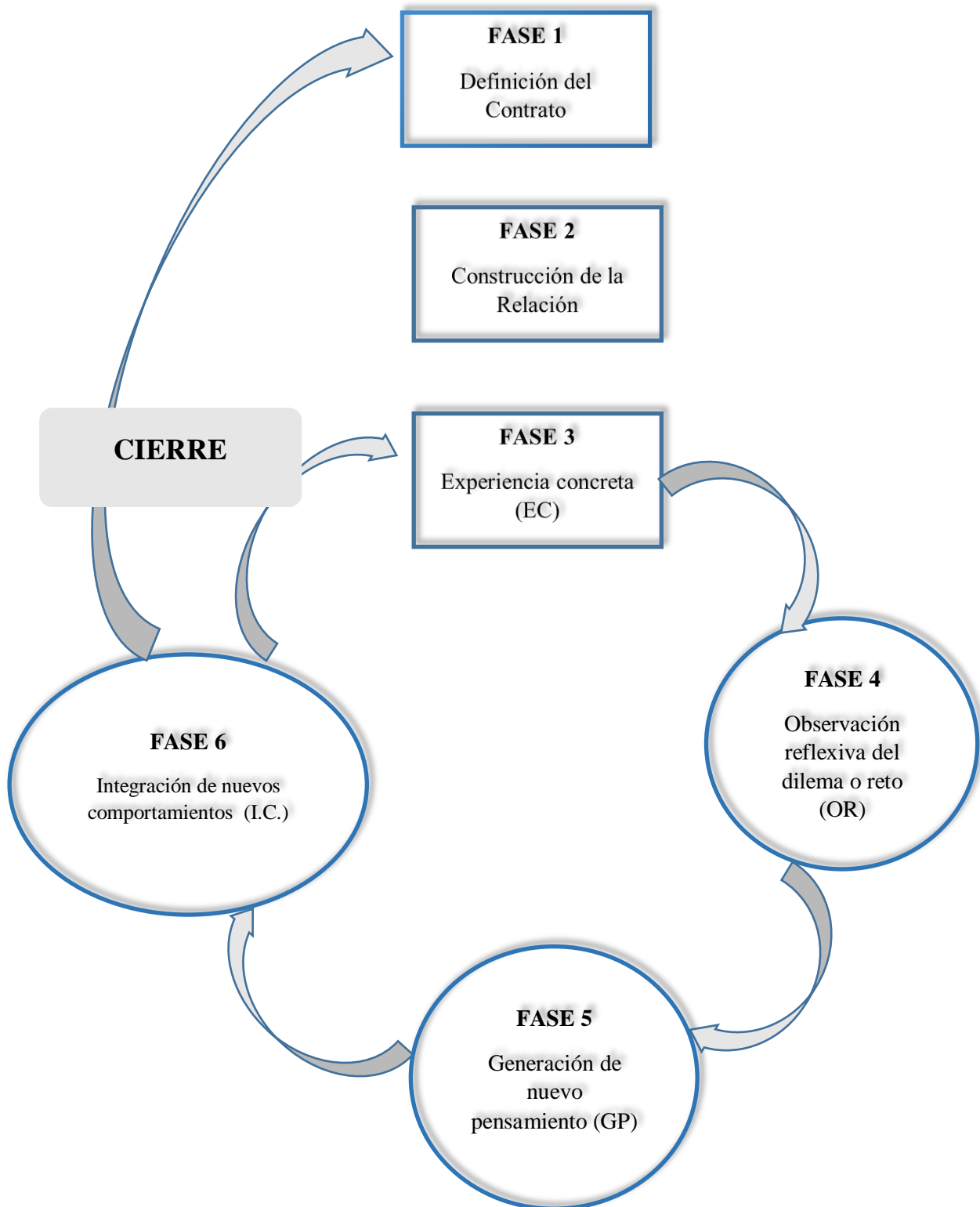


Figura 8: Fases del proceso de coaching.
Fuente: López & Valls, (2013, p. 53).

3.12 Adolescencia, educación y familia

La adolescencia es una etapa más del proceso evolutivo del ser humano, la misma que ha sido estudiada, conceptualizada y definida desde varios puntos de vista. De esta manera, según Moreno Fernández, “la adolescencia se caracteriza por ser un momento vital en el que se suceden gran número de cambios que afectan a todos los aspectos fundamentales de una persona” (2015, p. 10). Por otro lado, Winnicott & Mazía manifiestan que “el adolescente es inmaduro... No hay más que una cura para ella, y es el paso del tiempo y la maduración que esta puede traer” (1972, p. 122).

La adolescencia es un ciclo de transformación natural que atraviesa el ser humano y que conlleva importantes cambios, no solo en el aspecto físico, sino también en la esfera psico-cognitiva-social (Hopkins & Forteza, 1986; Medina Barea, 1977; Rother Hornstein et al., 2006). El proceso madurativo de los adolescentes está sujeto a una serie de situaciones o experiencias, las cuales pueden ser favorables o adversas. Hechos que van a influir en su proceso de aprendizaje y comportamiento, debido a que el adolescente tiene que hacer frente a esta realidad personalmente (Castillo Ceballos, 2016). A pesar de ello, estos cambios son graduales y no existe ningún factor de naturaleza interna o externa lo bastante potente que verdaderamente pueda apresurar este proceso (Aberastury, 1976).

Para Moreno Fernández (2015), la adolescencia tiene sus inicios alrededor de los 11-12 años y finaliza entre los 18-20 años. Durante esta etapa, el adolescente realiza su primera introspección, que le produce mucha inquietud, descubriendo que es diferente a otras personas. Nada lo tiene claro ni definido al encontrarse de manera súbita con su propio Yo (Castillo Ceballos, 2016), lo que genera un cúmulo de dudas e incógnitas, tanto acerca de sí mismo como de su contexto social (Rother Hornstein et al., 2006).

Durante esta etapa, según Looft (1972), los adolescentes aún no han llegado al ciclo de pensamiento reflexivo, lo que les imposibilita discriminar sus propios pensamientos de los pensamientos de los demás. No así, es el surgimiento de las principales aptitudes relacionadas con el pensamiento abstracto (análisis, síntesis). Además, presentan un descenso de rendimiento relacionado, principalmente, con su esfera académica (Castillo Ceballos, 2016).

Según Elkin (1967), el tipo de reflexión que realizan los adolescentes es similar a un modelo de egocentrismo que se conoce con el nombre de la fábula personal, que consiste en sobrevalorar sus propias características. Esta sensación de valorarse importante, lo lleva a refugiarse en la soledad. Este desarrollo cognitivo particular del adolescente con sus novedosas dudas intelectuales, lastimosamente, transcurre de manera inadvertida, ya que ligeramente existen expresiones manifiestas, constituyendo un limitante para que este desarrollo intelectual no sea percibido por sus educadores, y de esta manera, coadyuvar en el desarrollo integral de la personalidad en el adolescente (Castillo Ceballos, 2016; Egidio, 2008).

A nivel psicológico, lo que caracteriza al adolescente es su inmadurez, ser poco reflexivo y no asumir sus responsabilidades. Frente a los cambios que está experimentando, se vuelve introvertido, tiende a refugiarse en su mundo interior, tiene una sensación de subordinación y de no estar capacitado aún para el mundo, presenta constantes alteraciones emocionales (ira, miedo, ansiedad y estrés), empieza la exploración de su identidad y exhibe reacciones intensas frente a las situaciones que está experimentando; además, la timidez, inseguridad y los sentimientos de inferioridad están muy presentes en esta etapa y se incrementa la necesidad de autoestima. Así, se puede decir que, de acuerdo con el mayor o menor grado de autoestima que tenga el adolescente, va a impactar de manera relevante tanto

en su motivación como en su resultado escolar. (Winnicott & Mazía, 1972; Aberastury, 1976; Hopkins & Forteza, 1986; Moreno Fernández, 2015; Egidio, 2008; Castillo Ceballos, 2016).

Por otro lado, el adolescente con una autoestima baja no se propone nuevos objetivos de aprendizaje. Realiza solo lo que el profesor le demanda, con poca o nada iniciativa de aprendizaje por sí mismo. Está focalizado en aprobar más que en el proceso de aprendizaje en sí. El temor al fallo, a la equivocación y a parecer poco inteligente lo pueden inmovilizar. De esta manera, cada vez asimila peor la frustración, la cual expresa a través de reacciones negativas tales como la indisciplina y la rebeldía en el salón de clase, llamando constantemente la atención a través de conductas disruptivas, con la finalidad de auto afirmar un Yo dubitativo que, en la mayoría de los casos, es resultado de importantes carencias del núcleo familiar como, por ejemplo, maltrato y/o desinterés de los padres. Esta rebeldía se manifiesta como un mecanismo de afirmación personal y del yo de la personalidad naciente, en relación con aquellas personas que creen que limitan su independencia y autonomía (Castillo Ceballos, 2016).

La ensoñación es otra característica de este periodo, lo que permite que el adolescente se deje llevar por ella, con la finalidad de alejarse del mundo real y navegar sobre sus aspiraciones y anhelos acordes a sus requerimientos afectivos del momento (Castillo Ceballos, 2016). Por otro lado, Polaino (1989), manifiesta que muchos adolescentes se sienten aburridos y por ende conformistas, lo que muchas veces se debe a circunstancias internas más que a externas. Es decir, se aburren de cómo son; de percibirse como personas poco importantes u originales.

Según Rosario Alba (2011), cuanto más se acercan los adolescentes a las puertas de la juventud, por una parte, van dejando de lado los cambios propios de esta etapa y, por otro, pueden ser capaces de provocar una serie de modificaciones en su entorno.

Rother Hornstein et al. (2006), manifiesta que las nuevas generaciones de adolescentes no se asemejan de ninguna manera a las anteriores. En la actualidad, los adolescentes sobrellevan un afán de vivir su vida de manera muy activa, agitada, con mucha impaciencia, de disfrutar al máximo el aquí y el ahora. Es por ello por lo que los adolescentes no toleran las actividades frecuentes, habituales, rutinarias, atrayéndoles de manera intensa lo moderno, lo innovador y lo original, lo que les transforma en personas caprichosas, inconstantes e impetuosas, pudiendo repercutir en fomentar y mantener las relaciones interpersonales. Todo ello, determina que los adolescentes —guiados más por sus emociones que por su razón— no presten atención a su futuro y se focalicen en el presente, entorpeciendo la preparación de un proyecto de vida a largo plazo (Castillo Ceballos, 2016).

Conforme al mencionado autor, debido a los cambios propios de la adolescencia, debemos ser cautos y reservados a la hora de esperar de ellos la consecución de importantes metas, no solo en el ámbito académico, sino también en el comportamental. Cuanto más se conoce a sí mismo un adolescente, antes empezará a entender y poder comprender que le está sucediendo, evitando que se produzcan alteraciones en su esfera psicoemocional (miedos y ansiedad).

En opinión de Rosario Alba (2011), las chicas adolescentes tienen más dificultades para aceptar a un nuevo miembro en su grupo que los chicos, ya que ellas presentan asiduamente conductas negativas, con importantes rasgos de preocupación, angustia y estrés, lo que genera más enfrentamientos entre las mujeres que entre los hombres. De la misma manera, esta autora menciona que los adolescentes varones emplean de manera clara e

inequívoca niveles importantes de autonomía, que se expresa en su quehacer diario con respecto a las mujeres. No obstante, las investigaciones llevadas a cabo por Carrion, Gregori, & Hernandez (2000) y Eusebio (2007), manifiestan que las mujeres son las que presentan un mejor ajuste a nivel escolar debido a que mantienen una buena disposición al entorno escolar y gestionan de manera correcta su frustración académica, en tanto que los varones son más indiferentes y perciben más presión con los estudios.

La educación, tanto de niños, jóvenes y adolescentes, tiene que ser un compromiso de toda la sociedad en general. Por consiguiente, sería adecuado que todas las instituciones, empresas u organismos tanto públicos como privados trabajen de manera mancomunada, con la finalidad de instaurar una sociedad de aprendizaje, evitando que toda la responsabilidad caiga en la escuela como único lugar de aprendizaje. En relación con este punto, Castillo Ceballos, manifiesta: “La sociedad educadora asume una responsabilidad en la formación permanente de todos sus miembros. Para ello, promueve espacios de convivencia y de participación social” (2016, p. 71).

La educación de las actuales generaciones de adolescentes, se realiza en un entorno complejo, determinado por sus circunstancias bio-psico-socio-culturales familiares que, en muchos de los casos, son poco favorables y apropiados para la escuela (Moreno Fernández, 2015). El desamparo por parte de la autoridad ha dado como resultado la permisividad educativa. Es decir, no se condena, no se demanda, se controla poco o casi nada, etc. De esta manera, Medina Barea, manifiesta: “La misión de las personas que se ocupan de los adolescentes (padres, educadores) consiste en lograr una evolución óptima en aquel adolescente cuya infancia ha estado llena de dificultades” (1977, p. 11).

Tanto la sociedad como la escuela tienen el compromiso de evitar conductas disruptivas en las actuales generaciones de adolescentes desanimados, hartos y

desilusionados al sentirse restringidas sus aspiraciones de independencia y libertad, dirigidos a la consecución de sus ideales y en la creación de un inicial proyecto de vida. El papel del profesor tiene que ir de una posición de llevarle de la mano o resolver todas sus inquietudes, a ser un guía, orientador que acompaña al adolescente en la fase de autoconocimiento, basándose principalmente en una relación afectiva abierta de respeto y confianza mutua (Castillo Ceballos, 2016).

Cuando el adolescente se siente capaz de poder contribuir en la creación de su futuro, será más consciente de un elevado nivel de autoeficacia. Sus objetivos, tanto a corto como a largo plazo, serán más exigentes y mostrará un gran nivel de compromiso hacia la consecución de las mismas, dependiendo también en gran medida del empeño y constancia para superar los inconvenientes que se puedan presentar (Moreno Fernández, 2015). Por otra parte, si un estudiante se ha planteado objetivos poco retadores, y se mantiene en ese nivel, su capacidad para aprender estará poco aprovechada, en tanto que, si las metas son importantes, como se acabó de mencionar, esto será el motor que le impulse a tener una mayor exigencia en su manera de aprender (Castillo Ceballos, 2016).

El núcleo familiar desempeña una labor primordial en el desarrollo del adolescente. Así, una estructura familiar pertinente favorecerá que el joven se pueda integrar adecuadamente con sus homólogos y, *a posteriori*, incorporarse a la sociedad adulta. Por otro lado, el concepto de amistad adquiere forma y, poco a poco, importancia en la vida del adolescente, por lo que necesitan formar parte de un grupo en donde buscan apoyo psicológico, definición social, modelos de actuación, lealtad, confianza, búsqueda de compañía, diversión, un lugar para manifestar sus ideas, sentirse seguros y, en definitiva, afianzar su personalidad (Medina Barea, 1977; Hopkins & Forteza, 1986).

En esta etapa evolutiva, la visión que tiene de sus padres cambia de ser considerados personas expertas e insuperables, a ser vistas como personas con errores y limitaciones. A pesar de ello, en su mayoría, los adolescentes tienden a escuchar más a sus padres en lo que tiene que ver con valores, proyecciones educativas y profesionales, en tanto que, en cuestiones que tiene que ver con la elección de amigos, relaciones entre ellos y actividades de ocio, el criterio de sus homólogos es sustancial. La influencia que ejerce el grupo puede estar determinada tanto por la información que manejan como por las conductas adoptadas. Dicha influencia puede ser positiva o negativa (Moreno Fernández, 2015). En definitiva, lo que busca el adolescente es una nueva socialización con sus semejantes o iguales como complemento a su núcleo familiar (Castillo Ceballos, 2016).

Finalmente, cuanto más favorables sean las relaciones con sus padres, el adolescente tendrá una autoestima, autoconcepto y disposición académica importantes. En sentido contrario, el adolescente estará más receptivo a la delincuencia, a conductas disruptivas en el colegio, a presentar ansiedad y una disposición desfavorable hacia la educación (Bachman, J.G., Green, S., & Wirtanen, I.D., 1971).

CAPÍTULO 4

ESTUDIOS EMPÍRICOS EN TORNO AL *COACHING*

Según Saphier & West, cuando el propósito y el rol del *coach* han sido cuidadosamente definidos y sistemáticamente implementados, puede decirse que la estrategia de emplear *coaches* para incrementar la enseñanza y el aprendizaje puede ser importante. Estos autores entienden el *coaching* educativo como algo más que un rol que se lleva a cabo en una escuela: el *coaching* es una estrategia; un modelo de acercamiento sistémico para incrementar el aprendizaje de los estudiantes (2009).

La investigación llevada a cabo por Showers (1982), incluía docentes asignados aleatoriamente a dos grupos: el primero recibe *peer coaching*, en tanto que el segundo no recibe ningún tipo de intervención. Dos importantes hallazgos han surgido. Por un lado, los profesores que se han sometido al *coaching* entre iguales han adquirido la capacidad de transmitir y usar la nueva práctica de enseñanza en el salón de clase de manera más eficaz que el segundo grupo. Por otro lado, el *coaching* ha contribuido de manera significativa a obtener calificaciones altas en los estudiantes, medida a través de un coeficiente de logro.

Un estudio diferente en *coaching* entre iguales llevado a cabo por **Showers (1984)** con un grupo de docentes, resultó ser una experiencia muy motivadora y con gran participación por parte de los profesores. Ellos fueron vistos como docentes de éxito por sus superiores y compañeros siendo, además, elegidos como instructores para proveer soporte y estímulo a sus homólogos.

Las conclusiones derivadas de los estudios realizados por **Bush, Showers, Joyce y otros** (Bush, 1984), (B. Joyce & Showers, 1982, 1996), (Showers, 1982, 1984, Showers, Joyce Bruce, & Bennett Barrie, 1987), sugieren que el *coaching* incrementa la aplicación, o como es conocido en la literatura, se produce un incremento en la transferencia de habilidades en el aula de clase; y, además, si se quiere realizar un desarrollo profesional sin *coaching* de seguimiento, este no se verá reflejado satisfactoriamente en la práctica.

Igualmente, los resultados derivados de sus estudios iniciales demuestran que los profesores que han participado en procesos de aprendizaje, planificación conjunta y compartido sus experiencias, ponen en acción nuevas habilidades, destrezas y estrategias que son aplicadas con más frecuencia y de manera más adecuada que sus homólogos, quienes trabajan solo para expandir su repertorio.

Bush (1984) presentó sus conclusiones sobre un estudio longitudinal de cinco años, iniciado en 1979 y finalizado en 1983, que se centra en el desarrollo del personal en las escuelas de California. El equipo de investigación de Bush trabajó con aproximadamente 80 escuelas repartidas en 20 distritos; examinó si el *peer coaching* contribuyó a incrementar el uso de las nuevas habilidades por parte de los profesores (ver Figura 9).

En este estudio se encontró que el 10 % de los profesores, al recibir solo una descripción de las nuevas habilidades de instrucción, utilizaron estas destrezas en el aula. Cuando se añadieron a esta descripción tres componentes más, es decir, el modelado, la práctica y el *feedback*, la aplicación de estas habilidades de enseñanza aumentó un 2 % a un 3 % cada vez que un nuevo componente era integrado en el proceso formativo. Con la descripción, modelado, práctica y retroalimentación, se obtuvo como resultado una transferencia en la utilización de la habilidad en el aula de clase de un 16 % a un 19 %. Sin embargo, cuando en el desarrollo del profesorado se añadió el *coaching*, aproximadamente el 95 % de los profesores habían puesto en práctica la nueva habilidad en su salón de clases.



Figura 9: Índice de transferencia de la práctica en al aula, seguido de un desarrollo profesional con *peer coaching*.
Fuente: Robert N. Busch (1984). *Effective stall Development*. In *Making Our Schools More Effective: Proceedings of Three State Conference*. San Francisco: Far West Laboratory (Ed).

Nota:

- Workshop: 10 %
- Workshop, Modeling: 13 %
- Workshop, Modeling, Practice: 16 %
- Workshop, Modeling, Practice and Feedback: 19 %
- Workshop, Modeling, Practice, Feedback and Peer Coaching: 95 %

John A. Ross (1992) llevó a cabo un estudio compuesto por una muestra variada (edad, sexo, años de experiencia) de 18 profesores que fueron responsables de 36 clases de historia de un pequeño distrito rural en Ontario. La investigación consistía en ver la relación entre el éxito estudiantil, la eficacia del profesor y la interacción con la asistencia de un *coach*. El cometido de los profesores era implementar una nueva directriz en el currículo de la asignatura Historia, para lo cual se siguieron tres etapas:

La primera consistió en el estudio y análisis de la materia curricular.

La segunda etapa fue la implementación de talleres de trabajo en donde se demostraba y practicaba la manera de elaborar e impartir *feedback* con diferentes estrategias de enseñanza. En los mismos, que fueron demostrados en amplios escenarios grupales, las actividades prácticas fueron realizadas en pequeños grupos liderados por un *coach*; después del *feedback* recibido, un cronograma de implementación fue desarrollado.

La tercera y última etapa fue el contacto con los *coaches*, en el cual el número de contactos varía, siendo lo mínimo una sesión cara a cara o por teléfono durante el año. La aproximación se hizo indistintamente, ya fuera por parte del *coach*, como por parte de los profesores, para analizar las expectativas del programa, la observación práctica en el aula de clases, los cambios y modificaciones de la planificación, y proporcionar el *feedback* adecuado para su implementación.

La recogida de datos de los estudiantes se obtuvo a través de un instrumento de conocimiento conformado por ítems de selección múltiple. Las habilidades cognitivas fueron evaluadas con un instrumento de preguntas abiertas, no relacionadas con la enseñanza como, por ejemplo, “compare a dos famosos”; la eficacia del profesor fue evaluada a través de un instrumento de auto reporte con 16 ítems; el *coaching* fue medido en dos vías: los profesores complementaron un cuestionario rellenado por sí mismos sobre la frecuencia en que ellos utilizaron los recursos personales para la implementación de esta guía; y, profesores y *coaches* fueron entrevistados individualmente para indagar sobre la participación del *coach* en la toma de decisiones de los docentes.

De esta investigación, se concluye que los logros estudiantiles han sido altos en las clases en donde los profesores han interactuado más intensamente con sus *coaches*. De la misma manera, se confirmó que el notable éxito alcanzado por los estudiantes tiene relación

con la creencia que los profesores poseen sobre su eficacia en la transmisión de la información.

El propósito de este estudio fue determinar la influencia del entrenamiento y practica del *coaching* cognitivo, y la eficacia y empoderamiento del profesor. La eficacia fue medido a través de la herramienta Escala Eficaz del Profesor (the Teacher Efficacy Scale) (Gibson & Dembo, 1984) (Cronbach's Alpha=.77) y la Escala de Empoderamiento de Vincenz (The Vincenz Empowerment Scale) (Vincenz, 1990) (Cronbach's Alpha =.94).

La investigación fue llevada a cabo en un contexto cuasiexperimental (pre-postest). El diseño está formado por dos grupos: uno experimental, que interviene en un proceso de *coaching* cognitivo y otro de control. La muestra está formada por 51 hombres y 102 mujeres, de los cuales 20 hombres y 31 mujeres tomaron parte en el proceso de *coaching* cognitivo, en tanto que 21 hombres, y 71 mujeres no participaron en dicho proceso (6 participantes no manifestaron su género). La edad promedio de la muestra total es de 42,2 años. El promedio de edad de aquellos que participaron en este proceso, fue de 46,4 años, y de los que no tomaron parte fue de 39,9 años ($F= 13,98$, $p: .0003$). Los participantes tienen un promedio de 13,8 años de experiencia como docentes y 6,05 años en su actual posición.

Todos los profesores cumplimentaron los instrumentos mencionados previamente. Aquellos que participaron en un gran número de ciclos de *coaching* (basado en preconferencia, observación y postconferencia), han obtenido una puntuación alta tanto en efectividad del profesor ($r [48] = .42$, $p=.003$), como de efectividad en general ($r [48]=.38$, $p=.007$). La misma relación se observó con el número de ciclos de *coaching* y empoderamiento, lo cual fue también evidente. En empoderamiento total, independencia, motivación, potencia y júbilo relacionado con la vida en sí, todos presentan una correlación entre .28 y .35

Quienes participaron voluntariamente en este proceso expresaron más sentimientos positivos acerca de todos los aspectos de su experiencia como profesor que aquellos que no participaron en este proceso. Finalmente, tanto el grupo de control como el grupo experimental manifestaron una actitud positiva hacia el *coaching* cognitivo (J. L. Edwards & Newton, 1995).

Un estudio de corte cuantitativo llevado a cabo por Alseike (1997) evaluó la influencia del *coaching* cognitivo en los maestros de primaria, utilizando como instrumento de recopilación de datos la Encuesta de *Coaching* Cognitivo (the Cognitive Coaching Survey).

Esta encuesta, basada en la percepción del profesor, fue una versión modificada del Cuestionario de los Procesos del Pensamiento del Profesor, de Foster (Teacher Thought Processes Questionnaire). En primer lugar, evalúa el proceso de instrucción general y sus fases de planificación, enseñanza, análisis y aplicación. En la segunda parte, en la encuesta se evalúan los cinco estados de la mente (eficacia, flexibilidad, artesanía, conciencia e interdependencia) de forma individual, que luego se combinaron para ver la holonomía general (curvatura de conexión).

Se compararon las respuestas de los maestros que han sido sometidos a *coaching* cognitivo, con los maestros que no recibieron esta intervención. Las variables que se han incluido son: género, experiencia docente, el tipo de *coaching* (formal/informal) y la formación adicional. Para los profesores que participaron en esta intervención, se examinó la relación entre las respuestas en las dos partes de la encuesta.

Los profesores que fueron sometidos a un proceso de *coaching*, fueron incluidos en la muestra experimental (N = 121), en tanto que los maestros que nunca recibieron *coaching* sirvieron como grupo de comparación para la evaluación de holonomía y los cinco estados de la mente (N = 136).

Los resultados indicaron que las fases de instrucción de la enseñanza y su aplicación, así como los estados de la eficacia y la interdependencia eran más repetidos, elocuentes y positivamente influenciados por el *coaching* cognitivo. No se encontró significación para el análisis o la flexibilidad.

En comparación con el grupo que no se sometió a este proceso, el grupo experimental fue significativamente más fuerte en los estados de la eficacia y de interdependencia. Los resultados determinaron que el género y el papel del entrenador no fueron las variables que influyeron en la receptividad del maestro hacia el *coaching*. Además, los resultados apoyan que las habilidades de *coaching* llevadas a cabo en una sesión de manera informal, según sea necesario, pueden ser tan productivas como una sesión o una conferencia con tres ciclos formales de planificación, observación de la lección, y *feedback*.

En un estudio subvencionado por el Fondo de Inversión para la Innovación en Educación en los Estados Unidos, los participantes fueron profesores de un amplio distrito escolar —que incluye áreas urbanas y suburbanas— que abarcaban escuelas de un estatus socioeconómico bajo, medio y alto. Solo se analizaron los datos de los participantes que permanecieron durante los tres años que duró el estudio (138 experimental, 164 control).

El propósito de este proyecto fue el de ayudar a implementar los contenidos educativos en el ámbito estatal a través del *coaching* cognitivo, de la gestión no verbal en el aula de clase, y del diálogo grupal que se lleva a cabo con carácter mensual, intervención que recibió el grupo experimental. Para la recogida de datos se emplearon varias escalas como el método de finalización de párrafo, la encuesta de implementación basada en estándares, la batería centrado en el alumno y la escala de empoderamiento de Vincenz, siendo de interés para este estudio las dos primeras.

La metodología que se utilizó fue cuasiexperimental. Así, los cuestionarios fueron administrados al grupo experimental antes de iniciar el aprendizaje. En el grupo de control, los instrumentos se administraron durante los dos primeros años, y el posttest se administró simultáneamente en el tercer año.

Los resultados indican que existe una diferencia significativa entre aquellos profesores que conformaron el grupo experimental y el grupo de control, acrecentando la eficiencia en la enseñanza con el tiempo ($F=25,74$, $p<.001$) y en la cultura escolar de los participantes, comparado con el grupo de control ($F=7,16$, $p<.001$). También las diferencias fueron significativas en el primero y segundo año, y en el primero y el tercer año, pero no entre segundo y tercer año. En los grupos, se encontraron también diferencias en la eficacia de educación personal y la eficacia de resultado, pero el patrón de cambio en el tiempo no fue diferente para los grupos de tratamiento y control.

Finalmente, no han sido encontradas diferencias significativas relacionadas con el estatus socioeconómico. Los profesores del grupo experimental mostraron una actitud favorable hacia la docencia como profesión. La gestión no verbal en el aula de clase fue introducida en el segundo año, y los resultados parecen indicar que los efectos son más atribuidos al *coaching* cognitivo que a la gestión no verbal en el aula de clase. Asimismo, las puntuaciones altas, tanto en la eficacia de la enseñanza como de la cultura escolar, tienen correlación con el uso de las habilidades de *coaching* por parte de los profesores (J. L. Edwards et al., 1998).

Investigaciones llevadas a cabo por Rochelle Moche (2000) con tres grupos de profesores en donde se utilizaron un formato de pretest y posttest. La designación de estos grupos fue voluntaria. El grupo experimental que recibe *coaching* cognitivo fue comparado con aquel grupo que recibe una continua supervisión y desarrollo profesional, pero no

coaching, y con un tercer grupo que recibe supervisión, desarrollo profesional por parte de la escuela y, además, una discusión informal sobre su enseñanza, pero no *coaching* cognitivo. Todos los grupos han sido formados por docentes con al menos dos años de experiencia como profesores, y a todos se le administró un pretest y un postest para determinar los efectos de estos dos tipos: supervisión/desarrollo *staff* y pensamiento reflexivo.

Los profesores con al menos dos años de experiencia en docencia que recibieron *coaching* cognitivo han demostrado un crecimiento estadísticamente significativo en pensamiento reflexivo, en comparación con aquellos que tuvieron una supervisión continua y desarrollo profesional de la escuela, y mayor desarrollo con aquel tercer grupo que participó con una discusión informal sobre su enseñanza. La implementación y el enfoque del programa de *coaching* fue facilitar el proceso de educación, y no la evaluación de la enseñanza del profesor.

Conforme a la investigación llevada a cabo por Bowman & McCormick (2000), manifiestan que la asistencia de sus homólogos a través del *peer coaching* puede ser extremadamente productiva en la consecución de sus objetivos, demostrados principalmente en su experiencia de campo.

Cuando se brindan esquemas para clarificar habilidades o destrezas por razones y acciones pedagógicas, los estudiantes incrementan su eficiencia en el despliegue de esas competencias debido a que el factor bimodal del *coaching* entre iguales logra grandes destrezas en la consecución de su objetivo, frente a aquellos que han recibido una supervisión tradicional, concluyéndose que, cuanto más consistente sea el *feedback* en el grupo experimental, más se favorece de forma eficaz la integración de las estrategias que el docente tiene en su repertorio para la enseñanza.

En tanto que los pocos comentarios positivos emitidos por el grupo de control fueron relacionados solo a obtener información acerca de su proceso de educación, este estudio arrojó otro dato significativo: a través del *peer coaching*, el estudiante puede moverse durante su carrera formativa como un colaborador del proceso de enseñanza, convirtiéndose esta colaboración entre los docentes en un factor valioso y, muchas veces, necesario para la enseñanza efectiva.

El propósito principal del estudio realizado por **Maleté & Feltz (2000)** fue examinar el efecto que tiene la participación en el Programa para la Formación de *Coaches* de Atletismo (PACE), entre dos grupos (experimental y control). El estudio siguió un planteamiento cuasiexperimental. El diseño de la investigación incluyó un análisis multivariante de la covarianza 2x2 (grupos pre/post) con medidas repetidas sobre el segundo factor, utilizando la experiencia de *coaching* como covariable, debido a la discrepancia de este factor entre los grupos. Los participantes asistieron a dos sesiones de fin de semana con una pausa de una semana entre cada una de ellas. Cada sesión tuvo una duración de 6 horas, repartidas en dos partes, llevadas a cabo un viernes y un sábado. Para este estudio, se reclutaron 46 *coaches* de preparatoria de una escuela de Michigan y 14 estudiantes que estaban formándose en *coaching*, de los cuales, para el grupo experimental se seleccionaron (n = 36) y para el de control (n = 24). Se pidió a los participantes que respondieran a los cuestionarios CES (Escala de Eficiencia de *Coaching*) pretest y posttest. El CES contiene 24 ítems que se miden en una escala de tipo Likert de 10 puntos en términos de fuerza de eficacia, que van desde nada confiado (0) hasta extremadamente confiado (9). Esta herramienta va a valorar el grado de confianza o seguridad que los participantes tienen para influir en el aprendizaje y desempeño de sus atletas en cuatro dimensiones de *coaching*, que son: modelamiento de carácter, motivación, estrategia y técnica.

Durante estas sesiones, los *coaches* comparten ideas sobre sus propias técnicas para planificar prácticas y habilidades de enseñanza. Los *coaches* también tienen la oportunidad de hablar sobre las fortalezas y debilidades de sus equipos y cómo eso influye en su estrategia contra otros equipos. Por lo tanto, el programa ofrece la interacción entre pares en el aprendizaje e instrucción en profundidad sobre técnicas y estrategias sobre los componentes de *coaching*.

Los resultados obtenidos muestran que la relación entre la asistencia al programa PACE (El programa para la formación de *coaches* en atletismo) y la mejora en la eficacia del *coaching* no fue igual de satisfactorio en todas las dimensiones. La estrategia de juego y la eficacia de la técnica mostraron los efectos más fuertes, pero todavía mostraron menos de la mejora de 1 punto en las escalas. El efecto moderado de la eficacia del *coaching* puede explicarse en términos del contenido y la duración del programa. Es muy probable que dos sesiones de seis horas de duración, prolongadas durante dos fines de semana, no fueran suficientes para alcanzar una mejora sustancial de la eficacia de *coaching* en los participantes.

A pesar de las limitaciones, estos autores consideran que los programas de formación en *coaching* pueden influir en el convencimiento que los entrenadores tienen sobre su eficacia, por lo que estos programas deben incluir y utilizar componentes activos de aprendizaje (por ejemplo, experiencias en entornos simulados, metas desafiantes y alcanzables, aprendizaje observacional) con la finalidad de que los entrenadores o preparadores adquieran niveles altos de confianza para su actividad.

De esto se concluye que se necesitan investigaciones futuras para determinar la importancia de encontrar un efecto potente usando un programa más largo con contenido

adicional o empleando entrenadores que tengan puntuaciones del CES inicialmente por debajo de la mediana escala.

El presente estudio pretende examinar la eficacia del programa *life coaching* en la mejora cognitiva y confianza en las estudiantes del último año de secundaria. La muestra estuvo formada por 56 estudiantes adolescentes (mujeres entre 16 y 17 años, con una media de 16,09 años) del último año de educación secundaria. De manera aleatoria se formaron dos grupos: un grupo experimental (N = 28) y un grupo de control (N = 28), conformados por estudiantes que habían sido seleccionadas de manera fortuita.

Para la recogida de datos se utilizaron tres cuestionarios (The Trait Hope Scale – Escala de Rasgo de Esperanza – (Snyder et al., 1991); The Cognitive Hardiness Scale – La Escala de Resistencia Cognitiva - (Nowack, 1990) y The Depression Anxiety and Stress Scale- DASS-21 - La Escala de Depresión, Ansiedad y Stress - (Lovibond & Lovibond, 1995) aplicado en dos periodos: uno antes de la intervención (pre), y otro después de la misma (post); de los 56 estudiantes asignados a participar en el estudio, siete (7) participantes (4 grupo de control y 3 grupo experimental) se retiraron del estudio antes de la finalización de la intervención. Cabe señalar que los participantes eran voluntarios y, por lo tanto, autoseleccionados.

Diez profesores fueron entrenados en teorías y técnicas de *coaching* psicológico a través de un taller de trabajo llamado Docente como Coach, que fue impartido por el consejero de la escuela, que tiene una maestría en ciencias aplicadas (psicología del *coaching*). Los participantes en este estudio fueron aleatoriamente asignados a cada profesor-*coach*, con el cual mantenían una reunión individual durante diez sesiones, las mismas que se llevaron a cabo durante dos periodos escolares (24 semanas, incluidas las dos semanas de vacaciones del semestre).

Cada sesión de *coaching* implicó el establecimiento de metas y objetivos de sesión, seguido de una reflexión y discusión sobre lo que estaba pasando en la vida del estudiante. El objetivo del *coaching* era elevar la conciencia personal del estudiante. Los participantes fueron entonces “coacheados” para identificar los recursos personales que podrían ser utilizados para avanzar hacia sus metas, generando soluciones y acción para la consecución de dichos objetivos. Este estudio se centró específicamente en ayudar a los participantes a encontrar la manera de mejorar su experiencia de vida e impulsar la esperanza y la capacidad de recuperación, en lugar de reducir el estrés o la ansiedad (Green et al., 2007).

En su afán por retener a maestros con experiencia y facilitar la transición para los recién llegados, los distritos escolares pueden mirar hacia el *coaching* docente. Los programas de *coaching* tratan de combatir el problema de desgaste, tanto físico como emocional, mediante la mejora de las tasas de éxito de los maestros. De estos programas también pueden beneficiarse profesores experimentados, que pueden agudizar sus propias prácticas y ampliar sus responsabilidades profesionales (Griffin, Wohlstetter, & Bharadwaja, 2001).

De esta manera, un modelo descentralizado del *coaching* docente se ha puesto en marcha en varios distritos escolares de Los Ángeles-California (USA), a través de una iniciativa conocida como Diseño para la Excelencia: Vinculación de la Enseñanza y el Logro, o programa DELTA. El programa de *coaching* DELTA, creado para hacer frente a la necesidad de ayuda que el profesor principiante demanda, difiere de manera importante de los programas tradicionales. Este programa consiste en:

* Se anima a los *coaches* y profesores principiantes a desarrollar un plan personalizado para el apoyo, en lugar de adherirse a modelos del distrito prescrito.

* DELTA hace hincapié en una relación de *coaching* uno-a-uno, la asignación de un solo

maestro para cada *coach*.

* El modelo se centra en el apoyo en lugar de la evaluación. El *coach* es un proveedor de formación profesional, no un supervisor o evaluador del rendimiento.

Los administradores desempeñan un papel clave en el diseño e implementación del programa de *coaching* DELTA. Una coalición de administradores del distrito participó en el diseño inicial.

Durante los primeros dos años de ejecución, hemos aprendido algunas lecciones del programa de *coaching* DELTA. Estas son:

Lección 1: Los planes de estudio y la gestión del aula son partes importantes de *coaching*. Los dos temas principales cubiertos por los *coaches* y profesores principiantes en sus sesiones de entrenamiento son currículo/instrucción y la gestión del aula. En el primero, *coaches* comparten materiales y ayudan a los maestros a desarrollar planes de estudios estructurados e innovadores. Como señaló un profesor principiante, "Mi *coach* me ayudó a pensar acerca de los objetivos de la lección y ello me empujó fuera de mi pensamiento inicial". La gestión del aula es otra área de enfoque para el comienzo de los maestros y sus entrenadores. Muchos profesores principiantes se sienten perdidos en cuanto a la organización o la gestión de sus aulas. Los *coaches* ayudan a los profesores principiantes a desarrollar sus propios estilos de gestión del aula.

Lección 2: El apoyo psicosocial es un ingrediente clave del *coaching* exitoso. Las relaciones de *coaching* es probable que sirvan a dos tipos generales de funciones: carrera y psicosocial. Las funciones de carrera son los aspectos de la relación que ayudan al profesor novel, a desarrollar habilidades necesarias para el éxito en la organización. Y las funciones psicosociales ayudan al profesor principiante en un nivel más personal, ayudando a él o a

ella a desarrollar un sentido de autoestima y competencia. Desde su perspectiva, el apoyo personal y emocional proporcionado por los *coaches*, es un beneficio clave del programa de *coaching*.

Lección 3: La flexibilidad del programa permite a los *coaches* ajustar las actividades según las necesidades de los profesores principiantes. A diferencia de otros programas que son más estructurados, los *coaches* DELTA pueden adaptar la cantidad de tiempo a las necesidades y requerimientos individuales del profesor.

La flexibilidad del programa de *coaching* DELTA, permite a los *coaches* combinar estrategias formales e informales de *coaching* para apoyar a los profesores principiantes. Aunque se utilizan algunas estrategias formales, tales como observaciones de clases o reuniones de planificación, el apoyo de *coaching* es informal. Por ejemplo, *coach* y maestro se reúnen en un ambiente informal. El programa de entrenamiento DELTA enfatiza el uso de observaciones como herramientas para el desarrollo de la relación profesor-*coach* al inicio. Las observaciones se utilizan solo como una herramienta de diagnóstico para determinar las áreas de enfoque o mejora que el profesor requiere abordar y no ser utilizado para la evaluación por el director del distrito escolar. Cualquier “evaluación” realizada por el *coach* es estrictamente confidencial. Esto permite que el *coach* y el maestro comiencen a desarrollar una relación cercana y de confianza.

Lección 4: El *coaching* ofrece beneficios tanto para el profesor como para el *coach*. Muchos profesores principiantes comentaron que disponer de un *coach* les hizo tener más confianza como profesor, en particular en el tratamiento de temas de gestión de la clase y el comportamiento de los estudiantes. Los recién llegados también reportaron un impacto positivo en sus prácticas de aula, de probar nuevas ideas curriculares para poner a prueba técnicas que aumentan la participación de los alumnos en clase. Los nuevos profesores

también se benefician de aprender sobre el funcionamiento del día a día y exigencias administrativas de la escuela, como la documentación requerida, reuniones de profesores y los roles de administradores específicos.

Los *coaches* informaron que ellos también se benefician de su participación. La gran mayoría están de acuerdo en que ser un *coach* contribuye a su crecimiento profesional. A través del *coaching* aprenden a examinar su propia base de conocimientos y las prácticas de enseñanza. Todos los *coaches* reciben capacitación antes de reunirse con sus profesores principiantes. La capacitación abarca el conocimiento del contenido y la formación de procesos.

Coaches y profesores principiantes involucrados en DELTA se han beneficiado del programa de *coaching* relativamente poco estructurado, a diferencia de los enfoques más estructurados, que el distrito impulsa normalmente.

Aunque el desarrollo de habilidades básicas de gestión del aula es un componente importante del programa de *coaching* DELTA, el apoyo emocional desempeña un papel clave tanto para los *coaches* y profesores principiantes. Claramente, se necesita más que observaciones y evaluación para apoyar a los nuevos maestros a través de los difíciles primeros años de enseñanza, por lo que aquí el *feedback* emitido de manera adecuada y oportuna tiene gran relevancia (Griffin et al., 2001).

Joellen Killion (2002) describe una experiencia piloto con 50 directivos de educación quienes reciben *coaching* durante un año, con el objetivo de aumentar el rendimiento estudiantil en las escuelas bajo su liderazgo. Los resultados de tal intervención fueron positivos y los participantes reportaron sentirse mejor enfocados, más útiles y con mayor confianza en sí mismos.

Anthony , en un estudio exploratorio llevado a cabo con 20 estudiantes de posgrado de una de las principales universidades en Australia, empleó su programa *Coach Yourself* (A. Grant & Greene, 2004a), como base para el *life coaching* dirigido por un *coach* externo. Este estudio proporciona evidencias empíricas preliminares sobre el programa de *coaching*, entre las que se mencionan: facilitar la consecución de objetivos, mejorar la salud mental y enriquecer la calidad de vida.

Este estudio también arroja una luz en el proceso metacognitivo de autorreflexión y entendimiento, y como estos cambian después de esta intervención. Los participantes en el programa de *coaching* fueron relacionados con un aumento en la consecución de objetivos, con un amplio margen observado ($d = 2.85$). El promedio de tiempo que los participantes habían estado tratando de alcanzar sus metas fue de 23,5 meses. Asimismo, los datos obtenidos de los participantes revelaron que los niveles de depresión, ansiedad y estrés se redujeron significativamente, con un efecto en el tamaño estadísticamente significativo de $d = 0.82, 0.48$ y 0.69 , respectivamente.

Los participantes informaron de una significativa mejora de su calidad de vida, con un gran tamaño del efecto observado de $d = 1,62$. Como se predijo, en los participantes el nivel de intuición o entendimiento aumentó significativamente tras el programa de *Life coaching*, con un tamaño del efecto medio que se observa de ($d = 0,59$) (2003).

Truesdale realizó un estudio de 15 semanas, donde analizó la transferencia en el aula de clase, de aquellas habilidades que los profesores han desarrollado profesionalmente con la condición de haber sido o no sometidos a un proceso de *coaching*.

En este estudio, los profesores de dos escuelas asistieron a un taller. Diez maestros de la escuela A participaron como voluntarios en un proceso de *coaching* y ningún profesor

de la escuela B recibió esta intervención. Truesdale comparó los resultados de los diez voluntarios (cinco equipos de dos pares) de la escuela A, y cinco profesores seleccionados al azar de la escuela B. Truesdale impartió las mismas sesiones de desarrollo profesional para las dos escuelas. Sin embargo, los voluntarios en la escuela A fueron entrenados sobre cómo ser un *peer coach*. De esta manera, Truesdale encontró que el *coaching* aumentó la transferencia de la formación después de las 15 semanas. Por el contrario, los profesores que participaron en las condiciones de control, perdieron interés en las habilidades presentadas en el taller y no las pusieron en práctica. En conclusión, el taller tradicional sin *coaching* no tuvo impacto e interés en las prácticas docentes (2003).

Marilyn Campbell & Sallie Gardner (2005) llevaron a cabo un estudio con dos grupos, un grupo de control A y grupo B, cumplimentado con una medición fase pretest y postest. Los resultados con aquellos estudiantes que fueron sometidos a un proceso de *coaching* (grupo B), mostraron un incremento en la confianza en sí mismos. De la misma manera, manifestaron que el *coaching* les había ayudado a lograr sus objetivos académicos. Los estudiantes que participaron en este estudio lo hicieron voluntariamente.

Suzy Green, Lindsay Oades, & Anthony Grant (2005), realizaron una investigación con una muestra de 50 participantes, asignados aleatoriamente tanto a un grupo experimental como a un grupo de control. El primer grupo (experimental) fue sometido durante las diez semanas siguientes a una intervención del *coaching* personal. Al finalizar este período y haber realizado la respectiva evaluación, al grupo de control se le permite completar en las diez semanas siguientes la intervención de *coaching* personal. Los participantes que han completado todo el proceso de intervención, tanto del grupo experimental como de control, reportan un progreso significativo en lo que respecta al

bienestar; es decir: satisfacción con la vida, sentimientos positivos y una importante disminución de actitudes negativas.

Adicionalmente, hubo incrementos significativos en las seis escalas estudiadas de PWB (psychological wellbeing): (a) autoaceptación - poseer una actitud positiva hacia sí mismo, (b) relaciones positivas con otros - relaciones satisfactorias de calidez y confianza con otros, (c) autonomía - ser autodeterminante e independiente, (d) control del medio - gestionar habilidades y competencias en su contexto, (e) propósito de vida - tener objetivos y saber hacia dónde ir; y, (f) crecimiento personal - sentimiento de continuo desarrollo.

Estos resultados sugieren que el programa de *life coaching* incrementa los componentes de bienestar, incluyendo importantes aspectos de salud emocional. En definitiva, esta intervención de *life coaching* no solo permite acrecentar la consecución de los objetivos, sino también incrementar el bienestar personal.

La investigación realizada por Cornett en *coaching* ha demostrado los siguientes resultados: (a) un impacto positivo en las actitudes del profesor, (b) el incremento de habilidades para su puesta en marcha, (c) incrementa el sentimiento de eficacia del profesor; y, (d) incrementa el éxito en los estudiantes (2009).

El estudio llevado a cabo por Susan Beltman, sobre un programa de formación en *coaching* cognitivo, realizado por un facilitador externo lejos de sus lugares de trabajo de la mayoría de los participantes, tenía como objetivo de estudio aprovechar las creencias de estos participantes sobre sus propias habilidades y conocimientos individuales, así como sus puntos de vista acerca de los ambientes dentro de los cuales se podría realizar la aplicación práctica de sus nuevos conocimientos. El método a seguir en esta investigación fue un método mixto, con datos cuantitativos y cualitativos.

La percepción de los participantes sobre la utilidad, relevancia e impacto del *coaching* se obtuvieron a través de tres procedimientos. En primer lugar, una breve encuesta y preguntas abiertas, las mismas que se completaron en tres fases (la primera encuesta, se aplicó poco después de haber finalizado la serie de cuatro días del primer seminario; la segunda fue durante la sesión final de la segunda serie de seminarios; y la tercera encuesta se aplicó a los tres meses después de la formación). La segunda encuesta se distribuyó y recogió personalmente, en tanto que las encuestas uno y tres se enviaron por correo electrónico.

Se administraron dos cuestionarios: uno, la Escala de *Coaching* Cognitivo, que fue desarrollada para el efecto, y un cuestionario previamente elaborado, que es la Escala de Patrones Adaptativos de Aprendizaje (PALS) (Midgley et al., 2000). Seguidamente, se elaboró un programa de entrevistas. Las entrevistas se llevaron a cabo durante la segunda serie de seminarios. La participación en la investigación fue voluntaria y se insistió en la confidencialidad del mismo.

Los participantes fueron 68 educadores australianos de cuatro estados de Australia que se autoseleccionaron para asistir a seminarios de la Fundación de *Coaching* cognitivo en Tasmania o Australia occidental en 2007. La mayoría de estos educadores estaban en funciones de apoyo —tales como consultores o líderes de aprendizaje profesional— o en puestos administrativos, como directores. Ellos interactuaron de forma regular en sus lugares de trabajo con los estudiantes, profesores, personal administrativo y padres. Primaria, secundaria y bachillerato estuvieron representadas, al igual que los sectores gubernamentales y no gubernamentales.

Había más mujeres que hombres en la muestra (57.4 % mujeres, 32.4 % varones, falta n = 7). No todos los participantes se identificaron y completaron todas las encuestas, a

pesar de haberles pedido que lo hicieran. En total, 68 participantes completaron 101 encuestas (Encuesta 1, n = 30; Encuesta 2, n = 49; Encuesta 3, n = 22) y nueve fueron entrevistados.

En las encuestas y preguntas abiertas se recogieron datos demográficos y percepciones iniciales (Encuesta 1, n = 30) respecto a las creencias de los participantes acerca de su esperanza de éxito y sobre el valor de los seminarios. Los participantes indicaron en una escala de tres puntos (1 = nada; 2 = un poco; 3 = sin duda).

En cuanto a la Escala de *Coaching* Cognitivo, se desarrollaron seis escalas a partir de los comentarios, abiertas en las dos primeras encuestas y distribuidas con la Encuesta tres. El objetivo era obtener los puntos de vista de todos los participantes respecto a las áreas que se plantearon con mayor frecuencia después de la primera y en la segunda serie de seminarios, para ver si se trataba de los mismos problemas una vez que habían regresado a sus lugares de trabajo. Los puntos planteados más frecuentemente fueron convertidos en ítems. Cada escala contenía seis ítems. Las respuestas fueron presentadas en una escala Likert de cinco puntos (1 = nunca, 2 = pocas veces, 3 = algunas veces, 4 = regular, 5 = siempre).

La Escala de Patrones Adaptativos de Aprendizaje (PALS) (Midgley et al., 2000) se empleó para medir la percepción de su lugar de trabajo de los participantes. Tres escalas de PALS se distribuyeron con la encuesta final: cumplimiento (6 ítems), autoridad (7 ítems) y eficacia en la enseñanza personal (7 ítems). Estos contienen una escala de cinco puntos de Likert (1 = totalmente en desacuerdo, 2 = en desacuerdo, 3 = algo de acuerdo, 4 = de acuerdo, 5 = muy de acuerdo).

Se realizaron nueve entrevistas formales “cara a cara”, las mismas que se llevaron a cabo para examinar las creencias de los participantes acerca de la utilidad, la pertinencia y el impacto del *coaching* en más profundidad. Los participantes, de diversos lugares de trabajo y de una variedad de roles profesionales, fueron entrevistados individualmente durante la segunda serie de seminarios. Se les preguntó acerca de sus razones para la participación en *coaching* cognitivo, sus creencias acerca de la utilidad de los seminarios en comparación con otros de aprendizaje profesional, cualquier cambio en la práctica que hubieran experimentado (en particular los resultados de éxito), y sus planes futuros. Cuando se le preguntó sobre el impacto del proceso de *coaching* que habían tenido en la práctica profesional, casi todos ($n = 27$) dijeron que se había utilizado una variedad de habilidades. La mayoría ($n = 22$) había practicado sus habilidades con varios tipos de colegas en entornos educativos.

En la escala de logro o cumplimiento de PALS, se obtuvo que los profesores perciben que sus escuelas se centraron, en gran medida, en fomentar y apoyar la innovación y la excelencia en sus maestros ($M = 4,21$, $SD = 0,41$). Los participantes estaban seguros (Eficacia) de que eran eficaces en su lugar de trabajo ($M = 3,97$, $SD = 0,52$). La media baja ($M = 2,12$, $SD = 0,75$) en la escala autoridad, indica que los participantes no perciben sus escuelas como lugares para fomentar la competencia y las situaciones injustas.

Las relaciones entre todas las escalas se investigaron mediante orden de rango de correlación de Spearman; se realizó, debido al pequeño tamaño de la muestra tanto para el *coaching* como para las escalas de PALS. Todas las escalas de *coaching* cognitivo (CC) correlacionaron positiva y significativamente con las demás. Las correlaciones más fuertes se encontraron entre el uso de las habilidades y el uso ¿con quién? ($r = 0,88$, $n = 22$, $p < 0,01$), y el uso de las habilidades y resultados de CC ($r = 0,63$, $n = 22$, $p < 0,01$). En otras palabras,

la práctica de las habilidades con una variedad de personas era más probable que esté asociada con resultados positivos percibidos. Otra fuerte correlación se encontró entre los resultados de CC y Futuro ($r = 0,71$, $n = 22$, $p < 0,01$). Es decir, los que experimentaron resultados positivos tenían más probabilidades de tener la intención de seguir desarrollando sus habilidades en el futuro.

Susan concluye que los participantes —educadores australianos— fueron muy positivos en su evaluación del *coaching*, así como la relevancia del mismo en su práctica, tal y como se indica en las respuestas obtenidas tanto de las encuestas como de las entrevistas. Los participantes indicaron que estaban usando una variedad de habilidades con diferentes personas en su lugar de trabajo y que tenían previsto continuar desarrollando estas destrezas en el futuro. Para muchos, esto fue una nueva forma de pensar y trabajar; y para la mayoría, las personas que trabajaban con su *coach* también habían respondido positivamente (2009).

Un estudio realizado por Anna Blackman, con una muestra compuesta por 18 participantes, de los cuales 13 manifiestan ser profesores; dos fueron desarrolladores curriculares; dos asistentes principales de educación religiosa; y uno, director de proyecto. Los participantes fueron consultados acerca de si alguna vez habían participado en algún taller de estas características, o si habían tenido alguna experiencia en *coaching*, ocho de los cuales respondieron que tenían algo de experiencia en relación con talleres de trabajo, y ninguno de los participantes tenía experiencia en *coaching*. Los talleres de trabajo fueron desarrollados con la intención de examinar la definición o fijación de objetivos como el punto clave de conexión entre liderazgo y *coaching*. Para este estudio, el taller de trabajo se llevó a cabo en un periodo de seis horas dividido en cuatro diferentes sesiones.

La primera sesión fue introductoria y de presentación de cada uno de los intervinientes, donde se fijaron los objetivos, y el grupo definió cada uno de sus valores individuales y su visión.

La segunda sesión consistió en identificar y determinar los factores críticos de éxito, y desarrollar la estrategia para los objetivos personales.

La tercera sesión se centró en ayudar a los participantes a desarrollar un plan de acción.

Y, finalmente, la cuarta sesión permitió al grupo debatir con un invitado de un sector en particular sobre los retos y oportunidades.

Los participantes fueron informados que los investigadores podrían hacer un seguimiento con sesiones particulares de *coaching* para todos aquellos que estuvieran interesados en este estudio.

Para la recogida de datos, los participantes fueron preguntados, por un lado, ¿cómo de útil han sido las sesiones para ellos?, recogándose en una escala tipo Likert, en donde uno (1) representaba “muy favorables”, y cinco (5) representaba “no ha sido del todo favorable”, y, por otro lado, a través de un cuestionario de preguntas abiertas en donde se les preguntaba sobre las tres mejores cosas que le había aportado el taller de trabajo, entre otras cosas. Los hallazgos confirmaron la importancia de la relación entre *coach* y *coachee*, así como el soporte ofrecido por parte de la organización en el proceso de *coaching* para la consecución de los resultados. Además, con los resultados de este caso de estudio, Blackman demuestra que, tanto los talleres como las sesiones personalizadas de *coaching*, son un procedimiento muy efectivo para el desarrollo continuo de habilidades de liderazgo en el docente.

Finalmente, esta autora manifiesta que el empleo del *coaching* en el sector educativo puede tener un impacto significativo en el desarrollo de la carrera profesional del docente (2010).

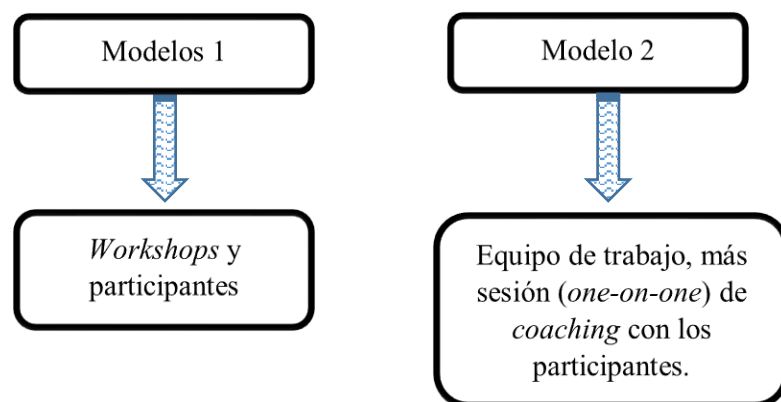


Figura 10: Modelos de intervención.
Fuente: Anna Blackman, (2010).

De igual forma, **Grant y colaboradores (2010)** realizaron un estudio cuasiexperimental (pre-post). En este estudio participaron 44 profesores de educación secundaria, quienes fueron aleatoriamente asignados a un grupo experimental y a un grupo de control. Los participantes en el grupo experimental recibieron constante *feedback* en su estilo de liderazgo, y se comprometieron en participar en diez sesiones de *coaching* dirigidos por *coaches* profesionales durante un periodo de 20 semanas. Comparando con el grupo de control, aquellos participantes que se sometieron a esta intervención (grupo experimental), presentan un incremento en la consecución de sus objetivos, reducción del estrés, optimismo y en el desarrollo de bienestar en su lugar de trabajo.

En el pre-post análisis del grupo experimental se señala que esta intervención enriquece de manera alentadora un estilo de comunicación y liderazgo constructivo, reduciendo el estilo de liderazgo agresivo/defensivo y pasivo/defensivo. Los hallazgos sugieren que el *coaching* es una metodología de desarrollo profesional que coadyuva al

crecimiento y bienestar social más allá del escenario empresarial u organizacional, en donde el desarrollo del liderazgo a través del *coaching* está frecuentemente asociado.

Ellen G. Batt (2010) realiza un estudio sobre el desarrollo profesional de los profesores en los Estados Unidos que trabajan con estudiantes, con lenguajes y culturas diferentes. El objetivo de este proyecto fue observar la efectividad del Instrumento Protocolo de Observación de Instrucciones Encubiertas (SIOP- Sheltered Instruction Observation Protocol) y estimar la valía del *coaching* cognitivo.

Datos cuantitativos y cualitativos fueron empleados, incluyéndose un test de conocimiento, encuestas y entrevistas. Los resultados indicaron que los *workshops* producen fuerte compromiso al modelo, pero con un desacuerdo en uno de sus niveles a ser implementado sin la fase de *coaching*.

Los centros educativos invierten gran cantidad de tiempo, esfuerzo y presupuestos en el desarrollo profesional del docente, con la finalidad de ayudar a este a profundizar en las mejores y novedosas prácticas, para que los estudiantes de familias inmigrantes aprendan el idioma inglés. Este estudio concluyó que, con la fase del *coaching* cognitivo, se aportó un valor crítico a la actividad tradicional de aprendizaje, así como también para fortalecer el modelo SIOP. Este modelo educativo se ha orientado a incrementar el logro académico y la adquisición de un segundo lenguaje en estudiantes de diferentes culturas y lenguas.

Burns & Gillon (2011) han obtenido importante información sobre la experiencia de explorar los potenciales y lógicos beneficios de introducir un modelo de *coaching* entre iguales en los estudiantes universitarios del programa de Psicología de la Glasgow Caledonian University. Los datos se recogieron a través de un cuestionario semiestructurado. Se concluye que, cuando los estudiantes reflexionan sobre su experiencia en el proceso,

destacan la importancia de los beneficios de este modelo como una forma de aprendizaje para desarrollar habilidades de *coaching*. Al finalizar este proyecto se identifica un tema importante, que es la percepción o entendimiento de esta metodología como un proceso facilitador, en lugar de un proceso directivo en el que se fortalece la escucha activa, solución de problemas, establecer objetivos y desarrollo de competencias interpersonales.

La investigación llevada a cabo por Rodríguez-Marcos et al. con relación al *coaching* reflexivo entre iguales, desarrollada bajo una línea de investigación–acción, aplicada a 33 estudiantes del prácticum de la carrera de magisterio, fue llevado a cabo una vez por semana en dos modalidades: (a) observación mutua entre pares sobre la enseñanza impartida; y (b) reuniones grupales en donde se analizan las situaciones pedagógicas y sus problemas. La recogida de datos se realizó a través de informes que se sometieron a la técnica de análisis de contenido. Se utilizó como apoyo el *software* Atlas Ti. Los resultados mostraron diferencias estadísticas significativas en favor del grupo experimental en ocho de diez variables. Estos resultados concluyen que, desde el punto de vista de los estudiantes, el *coaching* entre iguales —en las dos modalidades descritas previamente— aporta beneficios, entre los que se mencionan:

(a) es un potente instrumento de desarrollo profesional. La observación mutua hecha entre pares ha permitido mejorar algunos aspectos de su práctica y contribuir a la mejora de otros. Con relación a las sesiones grupales, un elevado porcentaje de estudiantes encontró que los problemas se analizan con mayor profundidad, y que estas reuniones constituyen una fuente importante de mejora para la práctica.

(b) es una herramienta importante para el aprendizaje en equipo;

(c) enriquecimiento de la propia experiencia con las aportaciones de los compañeros, en las dos modalidades, sobre todo en las sesiones grupales, y;

(d) han aprendido a enfocar con perspectiva cooperativa el tratamiento de cada caso en la escuela, valorado este último muy positivamente por los estudiantes.

A más de ello, esta investigación evidencia que un gran porcentaje de estudiantes encuentra apoyo emocional en las dos modalidades descritas previamente, porcentaje menor en las reuniones grupales (Marcos et al., 2011).

El propósito de este estudio fenomenológico llevado a cabo por Loeschen, Susan, fue determinar si los mentores de formación en el uso del proceso de *coaching* cognitivo, podrían realizar de manera eficaz su propia autorreflexión crítica y mejorar su pedagogía. Este estudio consistió en una muestra basada en criterios de cuatro profesores en un distrito escolar metropolitano de Chicago, siguiendo las experiencias de los mentores respecto a los cambios en el pensamiento sobre su propia práctica.

Tres preguntas de investigación abordan las percepciones relacionadas a: 1) las formas en que el *coaching* cognitivo apoya su propia autorreflexión crítica, 2) qué comportamientos del mentor reflejan cambios cognitivos en el pensamiento; y, 3) como mentores, describe la relación entre su práctica pedagógica y *coaching* cognitivo.

En este estudio cualitativo se recogieron datos mediante el uso de protocolos de Seidman en tres series de entrevistas, observaciones de las sesiones de entrenamiento y el uso de las notas de campo. Los datos fueron analizados mediante un proceso semiestructurado para identificar temas comunes dentro de cada una de las preguntas de investigación, y luego se sintetizaron en temas generales para el estudio. Los temas se

centraron en la percepción que los mentores tienen sobre la influencia de su formación con *coaching* cognitivo sobre su propia práctica.

Los participantes señalaron que la formación favoreció el desarrollo de habilidades como la paráfrasis y el tiempo de espera, así como el cuestionamiento y la reflexión crítica, y dio como resultado el perfeccionamiento, tanto de su pensamiento como de su práctica. Los participantes aceptaron que el aprendizaje en el uso del *coaching* cognitivo con profesores que comienzan su carrera ha permitido el empleo de la reflexión crítica como apoyo del crecimiento profesional de estos (2012).

El estudio llevado a cabo por Kevin S. Bjerken fue para identificar las perspectivas de los profesores sobre el impacto del *coaching* cognitivo en las prácticas profesionales en un determinado distrito escolar, realizadas durante un periodo de cuatro años.

El *coaching* cognitivo se utilizó para el desarrollo profesional docente de los participantes. Así, de la misma manera, se empleó como parte de un sistema de pago alternativo. Este estudio incluye tres ciclos de observación por año durante cuatro años consecutivos con un *coach* cognitivo certificado.

El diseño de este estudio fue: estudio de caso, utilizando una metodología de corte cualitativo. Se utilizaron tres instrumentos de recolección de datos, incluyendo entrevistas de grupos focales, encuestas para fortalecer o rebatir temas que surgieron de los grupos de enfoque y pruebas de archivo. En todos los grupos focales la entrevista fue semiestructurada y se basaron en las preguntas abiertas para fomentar la reflexión y explicación de cualquier cambio en las prácticas profesionales como resultado de haber recibido *coaching* cognitivo. La intención de las preguntas de la entrevista era comprender cómo los profesores perciben algún cambio en sus prácticas profesionales una vez finalizada esta intervención.

En relación con las encuestas, estas se realizaron utilizando el instrumento de encuesta de Google Apps. Esta fue creada con una escala de respuesta tipo Likert consistente. La encuesta constaba de 19 preguntas y tomaba, como promedio, de tres a cinco minutos para ser completada por parte de los participantes. 81 participantes contestaron a la encuesta, de un global de 233 invitados (34,8 %). Además, la información pudo ser recopilada a través de grabaciones de cada grupo focal. La codificación de todas las transcripciones de las entrevistas se llevó a cabo mediante la teoría de análisis, a través del proceso de codificación que fue categorizada en Dedoose, un programa de *software* de codificación basado en Internet por el que optó el investigador.

La prueba de archivo de este estudio presentó dos detalles importantes. En primer lugar, los profesores encuestados consideraron que el fomento de la práctica reflexiva era producto de su *coaching* cognitivo, lo que a su vez apoya su crecimiento profesional; y, en segundo lugar —y muy importante— es que la encuesta respalda firmemente que los profesores comprenden el modelo del *coaching*. Con ese entendimiento, este estudio fue capaz de asumir que cuando se refiere al *coaching* cognitivo, los participantes intuyeron lo que querían decir y podrían aplicar directamente su experiencia en la formulación de preguntas.

Las entrevistas de grupos focales revelaron seis temas principales que los participantes percibieron como efectos del *coaching*: 1) la apariencia y el incremento en el hábito de reflexión como parte de la práctica profesional; 2) el reconocimiento de los efectos sobre la planificación de la instrucción; 3) un mayor enfoque en los estudiantes o grupos de estudiantes; 4) una mayor conciencia de los diferentes aspectos de la instrucción; 5) una necesidad de información específica a considerar para el cambio profesional; y, 6) una consideración de los efectos del *coaching* cognitivo en los resultados de los estudiantes.

Como conclusión general de este estudio, se deduce que las prácticas profesionales de los maestros han sido afectadas por esta disciplina, existiendo un significativo incremento en la atención de los profesores para la planificación de las lecciones. Este tipo de *coaching* cognitivo ha dado la oportunidad para que los maestros en este distrito puedan rara vez hacer el esfuerzo añadido en perfeccionar el diseño de lecciones y planificación de la instrucción. Esto es importante porque, a través de la rutina de autorreflexión, los maestros aprenden constantemente autocontrol y autoequilibrio en su trabajo diario sin la presencia de un *coach*.

La importancia de incrementar la conciencia de todo lo que se lleva a cabo, junto con el aumento de la capacidad de reflexionar de forma independiente en la práctica profesional por parte del docente, son estupendas oportunidades que coadyuvan de manera positiva en el aprendizaje de los estudiantes (2013).

Por otro lado, **Arzate Ofelia (2013)** presenta una investigación desarrollada en una Escuela de Formación del Profesorado (CyBENP), ubicada en la ciudad de Toluca-México, que consiste en el empleo del *coaching* educativo para desarrollar competencias genéricas en los alumnos de la carrera de Educación Primaria. La muestra está conformada por dos grupos: el primer grupo está integrado por 29 alumnos y el segundo grupo por 40 estudiantes, con una edad comprendida entre 18 y 21 años. La metodología empleada es cualitativo (investigación-acción). La recogida de datos se realizó a través de la herramienta de evaluación de 360 grados. Además, la autora utiliza tanto la rúbrica para obtener información sobre el logro de competencias, como las respectivas evaluaciones para saber su desempeño académico. Esta investigación parte con un diagnóstico de los grupos participantes realizado a través del TMD (Test Multidimensional) y la aplicación del test de Honey y Munford para conocer el estilo de aprendizaje de cada grupo. Así, el grupo uno se caracterizó por tener un estilo teórico-reflexivo-pragmático, en tanto que en el grupo dos su estilo de aprendizaje era

pragmático-reflexivo. De esta manera, se pudieron seleccionar las técnicas de *coaching* más adecuadas para cada grupo y alcanzar los objetivos de esta investigación. En conclusión, el grupo uno, una vez aplicada la estrategia basada en *coaching*, formación en aprendizaje cooperativo, inteligencia emocional e inteligencia múltiples, se obtuvieron datos de aprendizaje significativo consiguiendo el desempeño académico previamente planificado (8.0), y se fomentaron las competencias en un 7,01 % durante un semestre, en tanto que en el grupo dos, a pesar de no haber alcanzado este desempeño por 0.89 décimas, se advirtió una mejora en las relaciones (entre estudiantes y estudiante-docente), responsabilidad escolar, control emocional, mayor interés por aprender y manejo de las TICs.

El estudio realizado por Sánchez Mirón & Boronat Mundina (2014), de *coaching* educativo para el desarrollo de competencias intra e interpersonales, se implementó con 142 alumnos de tercer curso de las especialidades de maestro en Educación Infantil y Educación Física. El análisis de datos es de carácter cualitativo, apoyándose en la técnica DAFO, donde se ha permitido contrastar las debilidades y amenazas, así como las fortalezas y oportunidades en las diferentes etapas del proceso.

Los resultados obtenidos concluyen que, una vez finalizado este modelo piloto de *coaching*, los estudiantes han podido desarrollar y autoevaluar sus propias competencias. De esta manera, un 74 % de los estudiantes reconoce que les ha ayudado a mejorar los rendimientos académicos. Se aprecia un incremento importante en los niveles de autoestima en los dos grupos (65 %), existiendo datos significativos en motivación e implicación en el proceso (78 %). Igualmente, más de la mitad de los estudiantes manifiestan ser más eficaces en la resolución de problemas y toma de decisiones.

Finalmente, el intercambio de ideas y la búsqueda de soluciones conjuntas entre los estudiantes ha permitido que su modelo asertivo evolucione.

Marcos Martínez, Vara Mesa, Bollati, & López-Sanz (2014) presenta una experiencia práctica sobre la aplicación de técnicas de *coaching* en la enseñanza de liderazgo y gestión de equipos en el área de dirección y gestión de proyectos *de software* en la titulación de informática durante el curso 2011–2012.

Esta actividad se estructuró en cuatro talleres: presentación y motivación, liderazgo, comunicación oral y trabajo en equipo, más dos sesiones de exposiciones. Al final de la experiencia, los alumnos respondieron a una encuesta de forma anónima y voluntaria. Dicha encuesta se realizó *online*.

Con relación a las conclusiones obtenidas, se puede afirmar que la valoración ha sido positiva globalmente hablando, con reticencia inicial de los alumnos al trabajo en grupo, especialmente a la composición aleatoria de los mismos por parte del profesor; pero al finalizar la experiencia, este se ha transformado en el factor mejor valorado, ya que ven que es un medio ideal para mejorar su relación con el resto de compañeros de la clase. Por otro lado, aunque la experiencia también contribuye a mejorar la relación con el profesor, lo hace en menor medida que en otros aspectos. Es un resultado esperado, ya que desde el principio se diseñó para que el profesor adquiriera un rol secundario en muchos momentos, siendo los propios alumnos los que asumen el protagonismo.

Un aspecto de mejora es el hecho de que valoren positivamente la contribución de la experiencia en el progreso de sus capacidades de liderazgo. Lo hacen en menor medida que en otras, debido a que la metodología docente aplicada se mostrará a medio/largo plazo. Junto al trabajo en equipo, la experiencia ha mejorado las capacidades de comunicación, especialmente oral.

En un estudio llevado a cabo por Gorrochotegui-Martell, Vicente-Mendoza, & Torres-Escobar con directivos escolares, se investigó la relación que tiene el *coaching* con el desarrollo de habilidades de liderazgo y su influencia en el clima escolar percibido, este último, por padres, docentes y estudiantes. La muestra estuvo conformada por seis personas que componen el área directiva, 104 estudiantes, 22 docentes y 104 padres de familia.

Con cada uno de los directivos trabajó un conjunto de competencias según las necesidades requeridas (gestión del tiempo, equilibrio emocional, gestión de conflictos, comunicación y *coaching*). Para la recogida de datos, y puesto que no existe un instrumento que ayude a evaluar el liderazgo directivo como un aspecto más del clima escolar, se diseñó un cuestionario con una estructura de escala tipo Likert, a través del cual se pretende evaluar la percepción de padres, docentes, estudiantes y directivos, y donde se plantearon preguntas relacionadas con estos aspectos.

En un primer momento, se aplicó el cuestionario a todos los actores educativos mencionados antes de desarrollar el proceso de *coaching* con los directivos escolares. Al finalizar el mismo, se realizó una segunda aplicación, con la finalidad de determinar si hubo o no algún cambio significativo en dicha percepción por efecto de la aplicación del programa.

Los datos obtenidos muestran ligeros cambios en la percepción de los diferentes actores escolares respecto al clima escolar. En relación con los padres y estudiantes, estos mostraron una mejora en su percepción del clima escolar en términos de un aumento de entre uno y dos puntos en su calificación promedio (padres: 6.0 y alumnos: 5.8). Con relación a los docentes, se encontró un cambio negativo en su percepción del clima escolar e institucional, ya que su puntuación disminuyó tres puntos en comparación con la primera aplicación (5,6 - 5,3). Esta disminución se debe a que en el período en el cual se realizó la

segunda medición había un desasosiego sobre la continuidad de ciertos profesores, sumados al estrés y al deterioro propio del proceso de cierre del año escolar.

Por lo cual, se concluye que es necesario fortalecer las relaciones de confianza entre docentes y directivos, así como con los procesos de participación docente. Llama la atención, que a pesar de esta “baja” satisfacción de los profesores, no ha impactado en la percepción de los alumnos, especialmente en la dimensión referente “relación con los profesores” (2014).

Finalmente, otra investigación presenta las bases del modelo actual del prácticum, centrado en el Aprendizaje Basado en Problemas mediante *Coaching* Multidimensional (modelo ABP-CM), especialmente diseñado para potenciar el desarrollo de competencias.

La población de referencia estaba formada por un total de 246 estudiantes, pertenecientes a los alumnos matriculados en Prácticum I de segundo grado de Educación Primaria (Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba 2011 - 2012). La aplicación del cuestionario se realizó en dos momentos diferentes, previo al inicio del Prácticum (pretest); y, una vez finalizado el periodo de prácticas presenciales, seminarios y actividades relacionadas con *coaching* (postest).

El 59 % de los estudiantes matriculados en el Prácticum participaron en el pretest (145 alumnos), y el 79 % en el postest (196 estudiantes). La edad de los participantes oscila entre los 18 años y 40 años, siendo la media de edad de 20.48 años (d, .t. 2.993). La muestra estaba representada más por mujeres, con un 68.3 %.

Con la finalidad de obtener información de la autopercepción que el alumno tiene sobre el desarrollo de las competencias, se elabora un cuestionario basado en las

competencias que están incluidas en el Libro Blanco de Títulos de Grado en Magisterio (ANECA - Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2005). Este cuestionario recoge 54 competencias distribuidas en tres bloques - competencias transversales o genéricas, competencias específicas y competencias prácticas recogidas en el plan de estudio de la facultad donde se realizó la investigación - que se evalúan en una escala Likert de cero a seis (0 a 6).

El *coaching* multidimensional que proponen estos autores, cuenta con un *coaching* simétrico facilitado por los expertos (tutores académicos y profesionales); y el *coaching* simétrico de sus iguales, con quienes comparte su centro de práctica, grupos de trabajo, etc. Conjugar estas dos actividades posibilita un incremento de los efectos positivos de esta herramienta. Este tipo de *coaching* lo que pretende es estimular el aprendizaje significativo y autorregulado por el propio aprendiz. Un aspecto esencial de este nuevo modelo es el de potenciar la transferencia de conocimiento.

Se llegó a la conclusión de que la mitad de las competencias sometidas al estudio experimentaron un avance significativo en un tercio de los testados, especialmente en las competencias de tipo transversal. Entre ellas, las más desarrolladas esta las de tipo personal y sistemático. Con relación a las competencias específicas, se mostraron incrementos positivos estadísticamente significativos relacionadas con la competencia de saber y saber hacer. Sin embargo, se registró un descenso en dos competencias relacionadas con el grado de percepción de dominio: trabajar en un contexto internacional, y diseñar o desarrollar proyectos y unidades de programación adaptadas al contexto sociocultural del centro educativo. Además, las tres cuartas partes de las competencias prácticas recogidas en el plan de estudio, el alumnado manifestó un avance significativo en su desarrollo. Esto se podría

explicar en la toma de conciencia por parte del estudiante de su falta de recursos y estrategias para afrontar estos retos (Rodríguez-Hidalgo et al., 2015).

CAPÍTULO 5

RELACIÓN PERSONALIDAD EFICAZ Y *COACHING*

Durante de esta revisión bibliográfica, nos hemos referido a varios defensores, seguidores y exponentes que han descrito de manera detallada todo lo concerniente al constructo Personalidad Eficaz, como al constructo *Coaching*. Esto nos da pie para poder realizar una importante —y a la vez interesante— relación entre dichos constructos.

El constructo de Personalidad Eficaz tiene sus albores en la concepción de que las actuaciones y conductas de un individuo considerado como una persona eficaz. Son conductas caracterizadas por ser inteligentes, entrenables y, por ende, desarrollables. Seguramente, sea un tipo de inteligencia particular e íntegra que toda persona percibida como eficaz posee (Martín del Buey et al., 2009). Este antecedente ha servido de base para definir el constructo de Personalidad Eficaz de la siguiente manera:

una persona eficaz es un ser vivo con conocimiento y estima de sí mismo (autoconcepto y autoestima) en proceso de maduración constante (en cualquier estado de su evolución) con capacidad (inteligencias) para lograr (eficiencia), controlando las causas (atribución de causalidad) de su consecuencia (éxito o fracaso), afrontando para ello las dificultades personales, circunstanciales y sociales (afrontamiento del problema) que se presenten, tomando las decisiones adecuadas sin detrimento de sus buenas relaciones con los demás (empatía y comunicación) ni renuncia en ellas de sus aspiraciones personales justas (asertividad) (F. Martín del Buey & Martín Palacio, 2012, p. 35).

Esta definición conlleva una amplia gama de factores, tales como: autoestima, autoconocimiento, motivación, expectativas, atribuciones, toma de decisiones, afrontamiento o resolución de problemas, empatía, asertividad y comunicación.

Por otro lado, según Álvarez Rodríguez, “el *coaching* ayuda al cambio personal modificando la perspectiva, rompiendo los límites autoimpuestos, ayudando a vencer los miedos y creando nuevas formas de actuar, lo que permite transformar algunas de nuestras

actitudes y pautas de comportamiento” (2010, p. 100). Por tal motivo, se puede decir que existen dimensiones subyacentes que, a través del *coaching*, se pueden desarrollar, entre los que se mencionan: autoconciencia, autoestima, relaciones interpersonales, toma de decisiones, solución de problemas, proactividad... entre otras, mostrando de esta manera una relación directa con aquellas dimensiones que confirman la Personalidad Eficaz.

Al enunciado del constructo de Personalidad Eficaz, han coadyuvado distintos principios, supuestos o planteamientos psicológicos que han permitido cimentar el estudio y desarrollo del mismo, entre los que cabe mencionar los relacionados con las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1983), la teoría triárquica de Sternberg (1985), la teoría de la inteligencia emocional de Salovey & Mayer (1990), los trabajos de Bandura sobre autoeficacia (1975; 1977; 1985 y 1997), el modelo de madurez psicológica de Heath (1965) y el modelo de competencia de White (1959), entre otros. Según Martín del Buey y et al. (2009), la inteligencia emocional hace alusión a los diferentes factores que permiten discernir y gestionar estados emocionales distintos, ya sea de uno mismo, como de otras personas para solventar cualquier discrepancia y moderar conductas.

En relación con el *coaching*, podemos decir que es una disciplina relativamente nueva, pero con grandes proyecciones futuras, que con el paso del tiempo, se ha nutrido de un conjunto de técnicas y herramientas aportadas por varias ciencias, que tienen que ver no solo con el *management*, filosofía, psicología, lingüística, y deporte, sino también con nuevas vertientes y/o exponentes que están directamente implicados en el estudio de la inteligencia emocional, convirtiéndose en una disciplina relacionada directamente con las ciencias humanas.

Martín del Buey & Martín Palacio (2012), mencionan la relevancia que tiene la Teoría de la Incertidumbre para el constructo Personalidad Eficaz. La percepción de

preocupación que tenemos de la realidad como insalvable, en ocasiones, nos limita en nuestro actuar, llevándonos a enquistarnos en ella, abandonando nuestra capacidad y aptitud para superarla; pero, al mismo tiempo, existe el requerimiento intrínseco de la persona de salvar esta situación rápidamente, impulsándola a tomar decisiones que le lleven a la acción.

Las personas tienen dificultades para identificar cuáles son sus creencias limitantes, por lo cual es importante reconocerlas y plasmarlas objetivamente a través del lenguaje (Lages & O'Connor, 2005). Este tipo de creencias son una percepción de la realidad, que se van impregnando durante toda nuestra vida, impidiendo seguir creciendo y desarrollándonos como seres humanos para alcanzar todas aquellas aspiraciones que nos producen ilusión. Es aquí donde el *coaching* cumple uno de sus importantes cometidos, que es registrar y desarmar estas presunciones, para convertirlas en creencias potenciadoras que le permitirán a la persona salir y caminar más allá de su zona de confort.

Martín del Buey y Martín Palacio (2012) sugieren que, ante la existencia de una amplia amalgama de cuestionamientos que las personas nos hacemos, se pueden sintetizar en el aforismo griego “Conócete a ti mismo” que nos guía hacia la pregunta ¿Quién realmente soy? Estos autores proponen que, a esta pregunta existencial que las personas se hacen en torno a sí mismos, debe incorporarse, vincular o añadirse inevitablemente otra serie de preguntas implícitas que van a completar su contenido, lo clarifican, concretan y lo detallan, sugiriendo las siguientes:

¿Cómo me valoro?

¿Qué quiero conseguir?

¿Qué espero que suceda?

¿De qué depende el resultado?

¿Qué me limita a llevar a cabo?

¿Cómo lo puedo superar?

¿Cómo me relaciono con los demás?

Estas preguntas existenciales van destinadas a promover la reflexión en las personas, las mismas que, en muchos casos, son hechas de manera implícita o explícita.

El *coaching* es una disciplina que se basa en una entrevista estructurada, que emplea la escucha activa para generar preguntas de alta calidad, llamadas “preguntas poderosas”; las mismas que, además, de motivar a la reflexión, dan respuesta a inquietudes o abren nuevas vías de hacer y/o ver las cosas, todo ello acorde a las necesidades y requerimientos de la persona en cuestión. Cabe mencionar en este punto, que en el *coaching*, el “cliente”, *coachee*, persona o individuo tiene todas las respuestas, en tanto que el profesional *coach* tiene todas las preguntas.

En su momento, Sócrates propuso que es necesario plantear preguntas tan poderosas que conduzcan al cliente a obtener y poner en marcha sus propias respuestas. Las buenas preguntas, facilitan extraordinariamente el encuentro de buenas respuestas. Las preguntas poderosas provocan respuestas poderosas. Cuando se le plantea al estudiante una pregunta poderosa, se le está brindando una oportunidad de inspeccionar, indagar, examinar, hurgar y escudriñar, tanto en sus recursos como en su experiencia desde otro punto de vista. Las buenas preguntas son como faros que alumbran la oscuridad en el mar. Una pregunta apropiada ilumina lugares que el alumno jamás se ha parado a mirar y, de esta manera, le permite encontrar respuestas que nunca pensó que tenía.

Con el *coaching*, lo que perseguimos es hacer preguntas para buscar la verdad. Es muy importante hacer estas preguntas en el momento oportuno. Así, si se formulan

demasiado pronto, probablemente el estudiante o la persona en cuestión no estén preparados y no entiendan la situación. En tanto que si se formula demasiado tarde, el alumno ya habrá superado el momento idóneo para que encuentre la respuesta buscada; es decir, para que se produzca un *insight* (Coaching Corporation, 2010).

En el *coaching* utilizamos preguntas que inducen a la reflexión y, por ende, a la acción. Entre algunas de ellas puedo citar las siguientes:

¿Cuál es el objetivo que quieres conseguir?

¿Qué quieres conseguir en esta primera sesión?

¿Qué te falta para definir claramente tu objetivo?

¿En qué situación te encuentras en relación con tu objetivo?

¿Qué te está impidiendo conseguirlo?

¿Qué opciones o alternativas ves?

¿Qué vas a hacer, concretamente?

¿Cuándo lo vas a hacer?

¿Cómo lo vas a hacer?

¿Qué cosas o quiénes pueden ayudarte?

¿Estas conforme con tu plan de acción?

¿Te acerca a tu objetivo final?, etc.

En síntesis, tanto el constructo Personalidad Eficaz como el *Coaching*, emplean una amplia variedad de preguntas llamadas, en el primer caso “preguntas existenciales”, y en el segundo caso “preguntas poderosas”, las mismas que persiguen un objetivo común que es fomentar el autoconocimiento, la responsabilidad de sus comportamientos, las relaciones sociales satisfactorias y la percepción de autocreencia en el desempeño de cualquier actividad en diferentes contextos, con la diferencia que en el *coaching* se lo realiza a través de una entrevista estructurada y de acuerdo con las demandas del individuo.

Paulatinamente, y a medida que el ser humano va comprendiendo cuáles son sus posibilidades, aspiraciones y capacidades, según Martín del Buey y et al. (2001c), se incorpora una percepción sobre las diferentes contingencias que están presentes en su actuar diario; el mismo que tiene que ver con la dimensión de Afrontamiento de Problemas o Resolución de Conflictos. Esta obedece al interrogante ¿Qué te impide hacerlo? Es una pregunta muy poderosa que le permite a la persona localizar con exactitud cuál y dónde está el problema, reflexionar sobre ello y solventar de la manera más adecuada este suceso.

Al ser esta una pregunta existencial, profunda y compleja, en ocasiones, la persona se ve en la necesidad de buscar orientación en aquellos profesionales dedicados al estudio de las emociones y del comportamiento humano. Entre estos profesionales está el *coach*, cuya función es ser un facilitador que le permite a la persona ir de su situación actual a una situación futura deseada. Para tal fin, el *coaching*, lo que pretende es incrementar el nivel de conciencia, responsabilidad y autocreencia en la persona, abriendo un nuevo panorama de importantes inquietudes para seguir aprendiendo, para alcanzar ese deseado cambio que le impulse más allá de su zona de confort.

A criterio de Martín del Buey y Marín Palacio (2012), durante la vida de una persona, las respuestas a estas preguntas existenciales no se modifican. De esta manera, tanto la

experiencia como el conocimiento que el individuo va adquiriendo durante su proceso evolutivo, las va puliendo, clarificando, ratificando y, si es el caso, rectificándolas, constituyendo de tal forma un proceso ineludible y requerido. En el proceso de aprendizaje, existen situaciones favorables o adversas que la persona tiene que gestionar. Las mismas que van a contribuir en la creación e integración de nuevas respuestas que le permitirán tomar las decisiones más acertadas en su vida. Es importante disponer de, por lo menos, una respuesta para mantenernos centrados y no sentirnos que caminamos sin un rumbo fijo.

En el *coaching*, se valora muy bien cuál es el interés que tiene la persona para realizar el cambio o, mejor dicho, de “aprender” cosas nuevas que le permitan enfrentarse a diferentes vicisitudes antes de conseguir el cambio deseado en sus vidas. Un desafío que resulte ser poco realista puede generar ansiedad y resistencia para conseguirlo, en tanto que un reto poco alentador y retador causará desmotivación y desinterés. “El individuo solo aprende si cree que tiene la capacidad potencial de aprender la técnica requerida, lo cual está en función de los sucesos pasados de la persona y de sus fracasos en el aprendizaje” (Zeus & Skiffington, 2006, p. 166).

Un antecedente del *coaching* es que considera al aprendizaje como un proceso constante que se da día tras día. En los actuales momentos, la persona tiene la oportunidad de continuar aprendiendo no solo para su desarrollo profesional que, por cierto, en este mundo del conocimiento es muy valorado, sino también este está condicionado a la voluntad, interés y curiosidad para seguir en un proceso de constante crecimiento, sobre todo, en la esfera personal. Como manifiestan, Zeus & Skiffington:

El *coaching* está asociado al cambio, y el cambio implica aprendizaje. Por su parte, el aprendizaje no consiste únicamente en la adquisición de conocimientos, sino que también requiere ser capaz

de demostrar ese conocimiento mediante la toma de decisiones y la puesta en marcha de acciones (2006, p. 34).

Uno de los cometidos del *coaching*, es promover la acción en la persona para que lleve a la práctica lo aprendido durante este proceso ya que, sin acción, no hay cambio y, sin cambio, no hay aprendizaje.

Analizar, entender, comprender y valorar tanto las emociones y sentimientos propios (inteligencia emocional), como la de los demás (inteligencia social) (Morgado Bernal, 2012), es un factor crítico subyacente de la Personalidad Eficaz, en particular, y del *Coaching*, en general.

En síntesis, se puede ver una clara relación entre Personalidad Eficaz y *Coaching*, partiendo de que estos dos constructos tienen sus raíces en disciplinas relacionadas directamente con las ciencias humanas. Además, su arquitectura está integrada por dimensiones relacionadas entre sí, tales como: autoconcepto en base real, autoestima, motivación, expectativas adecuadas, atribución de causalidad, afrontamiento de problemas, toma de decisiones, empatía, asertividad y comunicación. Y, sobre todo, para poder ser desarrolladas, se emplean preguntas existenciales o preguntas poderosas, que posibilitan la reflexión y el cambio, permitiendo, de esta manera, que la persona se dirija de una situación actual, poco gratificadora, a una situación futura deseada de bienestar.

Finalmente, el aprendizaje que se produce en estos dos constructos constituye un factor primordial que permite construir, confeccionar e incorporar nuevas propuestas y puntos de vista orientados a solventar aquel dilema que el alumno pueda tener en un contexto determinado.

SEGUNDA PARTE:
MARCO EMPÍRICO

CAPÍTULO 6

MARCO EMPÍRICO

6.1 Estado de la cuestión

Planteada la posible convergencia teórica de los planteamientos y dimensiones encontradas entre la Personalidad Eficaz y *Coaching*, se pretende, empíricamente, valorar las posibles relaciones existentes entre ambos constructos.

6.2 Objetivo general

Medir empíricamente la influencia del proceso de *coaching* en el desarrollo de las dimensiones de la personalidad eficaz en estudiantes de educación secundaria obligatoria.

6.3 Objetivos específicos

6.3.1 Medir empíricamente la influencia del proceso de *coaching* en el desarrollo de las dimensiones de la personalidad eficaz, con carácter general, en estudiantes de educación secundaria obligatoria.

6.3.2 Medir empíricamente la influencia del proceso de *coaching* en el desarrollo de las dimensiones de la personalidad eficaz, con carácter específico, en cada una de las cuatro dimensiones: Fortalezas, Demandas, Retos y Relaciones del Yo en estudiantes de educación secundaria obligatoria.

6.3.2.1 Medir empíricamente la influencia del proceso de *coaching* en el desarrollo de las dimensiones de la personalidad eficaz en función de la variable género en estudiantes de educación secundaria obligatoria.

6.3.2.2 Medir empíricamente la influencia del proceso de *coaching* en el desarrollo de las dimensiones de la personalidad eficaz en función de

la variable curso/edad en estudiantes de educación secundaria obligatoria.

6.3.2.3 Medir empíricamente la influencia del proceso de *coaching* en el desarrollo de las dimensiones de la personalidad eficaz en función de la variable centro en estudiantes de educación secundaria obligatoria.

6.3.3 Valorar la efectividad del proceso de *coaching* desde el punto de vista cualitativo según la percepción tanto de profesores como de estudiantes que participaron en esta intervención.

6.4 Hipótesis

6.4.1 El proceso de *coaching* empleado con estudiantes de educación secundaria obligatoria influye de forma significativamente positiva en el desarrollo de la personalidad eficaz en estudiantes de educación secundaria obligatoria.

6.4.1.1 El proceso de *coaching* empleado con estudiantes de educación secundaria obligatoria influye de forma significativamente positiva en el desarrollo de las Fortalezas del Yo.

6.4.1.2 El proceso de *coaching* empleado con estudiantes de educación secundaria obligatoria influye de forma significativamente positiva en el desarrollo de las Demandas del Yo.

6.4.1.3 El proceso de *coaching* empleado con estudiantes de educación secundaria obligatoria influye de forma significativamente positiva en el desarrollo de los Retos del Yo.

- 6.4.1.4 El proceso de *coaching* empleado con estudiantes de educación secundaria obligatoria influye de forma significativamente positiva en el desarrollo de las Relaciones del Yo.
- 6.4.2 El grado de influencia positiva en el desarrollo de la personalidad eficaz con carácter general y en cada una de las dimensiones de Fortalezas, Demandas, Retos y Relaciones del Yo, admite diferencias significativas en función de la variable género, curso/edad y centro educativo.
- 6.4.3 El proceso de *coaching* empleado con estudiantes de educación secundaria obligatoria influye positivamente, desde el punto de vista cualitativo, en el desarrollo de la personalidad eficaz en estudiantes de educación secundaria obligatoria.

6.5 Metodología

En esta investigación se empleó una metodología cuasiexperimental con 8 grupos experimental y 8 grupos control. Se llevó a cabo un diseño longitudinal al haber evaluado a los alumnos en dos momentos distintos con un intervalo de tiempo de 1 mes y medio a 2 meses cada uno de ellos (pretest y posttest). Además, esta investigación se cumplimentó, por un lado, con una entrevista semiestructurada realizada a seis profesores que participaron en la intervención y, por otro lado, se consultó a los estudiantes a través de un cuestionario abierto sobre la percepción que tienen en relación con esta experiencia. La variable independiente del estudio es la intervención en *Coaching* Escolar Grupal, mientras que las variables dependientes son las competencias personales y sociales contempladas en el constructo de Personalidad Eficaz.

6.6 Participantes

Los participantes del estudio fueron seleccionados mediante un muestreo de carácter incidental no probabilístico. La muestra estuvo conformada por 310 alumnos de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) de seis centros (cuatro públicos y dos concertados) de la Comunidad Autónoma de Madrid. La distribución por género fue de 156 (50,3 %) varones y 154 (49,7 %) mujeres con edades comprendidas entre los 12 y los 18 años. La media de edad fue de 14,65 años con una desviación típica de 1,210.

Esta muestra se dividió, de manera incidental, en función del grupo de clase, en un grupo control de 154 (49,7 %) alumnos y un grupo experimental de 156 (50,3 %). En la Tabla 1 se presentan las características de ambos grupos en función del colegio y el curso al que pertenecían.

Tabla 1

Características de los grupos en función del colegio y curso.

Colegio	Curso	Género	N	CONTROL		EXPERIMENTAL		
				Edad		N	Edad	
				Media	dt.		Media	dt.
1	2.º ESO	Hombre	12	13,42	,515	14	13,29	,469
		Mujer	12	13,25	,452	9	13,22	,441
2	2.º ESO	Hombre	2	13,50	,707	10	13,10	,738
		Mujer	16	13,44	,814	6	13,17	,983
	3.º ESO	Hombre	9	15,00	,866	15	14,27	,458
		Mujer	14	14,21	,426	7	14,00	,000
3	3.º ESO	Hombre	5	14,40	,548	10	14,20	,422
		Mujer	10	14,10	,316	10	14,10	,316
	4.º ESO	Hombre	9	15,89	,601	11	15,27	,467
		Mujer	10	15,40	,699	10	15,20	,422
4	4.º ESO	Hombre	12	16,50	1,000	18	16,00	,907
		Mujer	10	16,60	1,075	9	15,78	,667
5	4.º ESO	Hombre	8	15,00	,926	7	16,14	,690
		Mujer	7	15,14	,378	3	15,00	,000
6	4.º ESO	Hombre	9	15,22	,667	5	15,00	,000
		Mujer	9	15,00	,000	12	15,08	,289
TOTAL		Hombre	66	15,05	1,270	90	14,63	1,249
		Mujer	88	14,49	1,213	66	14,50	1,011
		Total	154	14,73	1,264	156	14,58	1,153

También se contó con la colaboración de seis docentes que participaron en la evaluación cualitativa acerca de la satisfacción del programa llevado a cabo. Estos profesores eran tutores de aquellos grupos que participaron en la intervención. La edad aproximada de estos profesores es de 43 a 58 años, siendo cuatro de sexo femenino y dos de sexo masculino. Cinco profesores imparten sus asignaturas relacionadas a la rama de letras, en tanto que una profesora imparte su asignatura de ciencias. Los cursos a los que imparten su programa van desde primero a cuarto curso de la E.S.O. Cabe mencionar que, de los seis profesores entrevistados, dos pertenecen a centros concertados y cuatro a centros públicos de la Comunidad de Madrid.

6.7 Instrumento

Para este estudio se empleó el Cuestionario de Personalidad Eficaz en Educación Secundaria (CPE-Es/Ch) elaborado por Pellerano, Marcone, Martín del Buey, Martín Palacio y Fernández (2006). El instrumento consta de 23 ítems y tiene una fiabilidad alfa de Cronbach de ,83 en población española (Sánchez, 2016) y de ,85 en población chilena (Pellerano, Marcone, Martín del Buey, Martín Palacio y Fernández, 2006). Su escala de respuesta es de tipo Likert con cinco alternativas, desde 1= Nunca a 5 = Siempre. Evalúa las cuatro esferas de Personalidad Eficaz a través de cuatro factores que se definen y agrupan del siguiente modo (Martín del Buey y Martín Palacio, 2012):

Esfera Fortalezas del yo

Esta esfera es evaluada mediante el factor Autoestima (A.) que consta de 4 ítems. Este factor está conformado fundamentalmente por variables pertenecientes a la esfera Fortalezas del Yo, debido a que integra ítems que miden indicadores de autoconcepto y autoestima. Puesto que este componente integra aspectos valorativos de la persona, un sujeto que puntúa alto en este factor tiene un buen conocimiento y aprecio de su físico, una alta

valoración de sus recursos cognitivo-motivacionales y sociales y un adecuado conocimiento de sus limitaciones.

Esfera Demandas del yo

Esta esfera se mide a través del factor Autorrealización Académica (A. A.) y tiene 8 ítems. Este factor está relacionado con la esfera Demandas del Yo, puesto que integra ítems que evalúan indicadores de motivación, atribución y expectativa. Por ello, una persona que puntúa alto en esta esfera presenta una motivación académica de carácter fundamentalmente interna; realiza atribuciones internas de capacidad y esfuerzo de sus éxitos académicos y tiene una alta expectativa de alcanzar sus metas.

Esfera Retos del yo

Esta esfera se evalúa con el factor Autoeficacia Resolutiva (A.R.) y posee 5 ítems. Este factor mide variables que apoyan un afrontamiento adecuado de los retos que puedan surgir en distintos ámbitos. Combina ítems que evalúan indicadores acerca de la toma de decisiones y el afrontamiento de problemas. Por tanto, un sujeto que puntúa alto en este factor planifica cuidadosamente las decisiones que tiene que tomar ajustándose a las demandas propias de las diversas situaciones, reuniendo la mayor cantidad de información que pueda encontrar y analizando las posibles consecuencias de sus decisiones, con una actitud positiva.

Esfera Relaciones del yo

Esta esfera es medida mediante el factor Autorrealización Social (A. S.) y consta de 6 ítems. Este factor evalúa las Relaciones del yo, puesto que implica habilidades de comunicación, empatía y asertividad. Este factor pone de relieve la vinculación entre la autopercepción de la capacidad para establecer y mantener relaciones con los demás y las

expectativas de éxito en sus relaciones sociales futuras. Puesto que este factor incluye variables que apoyan una ejecución social adecuada, un sujeto que puntúa alto tiene confianza y aprecio en sus recursos para construir vínculos, realiza atribuciones de sus relaciones sociales en función de su habilidad para relacionarse y tiene expectativas de éxito en sus relaciones sociales.

Además, para la recogida de datos se utilizó una entrevista semiestructurada dirigida a los profesores y se aplicó un cuestionario con preguntas abiertas a los estudiantes, con la finalidad de conocer su nivel de satisfacción con el programa llevado a cabo.

El cuestionario aplicado a los alumnos consta de las siguientes preguntas abiertas:

1. ¿Cómo hemos funcionado como grupo?
2. ¿Qué habéis aprendido de esta experiencia?
3. ¿Qué es lo que ha sido de utilidad para vosotros durante la intervención?
4. ¿Cómo te has sentido durante el proceso?
5. ¿Qué no te ha gustado de la experiencia?
6. ¿Cuál es tu conclusión final?

Por otro lado, las preguntas de las entrevistas semiestructuradas realizadas a los profesores son las siguientes:

1. ¿Qué es lo que más le ha llamado la atención durante el proceso de *coaching* escolar?
2. Desde su punto de vista ¿Cómo cree que ha impactado esta actividad en los estudiantes?
3. ¿Qué posibles cambios ha podido Ud. percibir después de esta intervención?

4. ¿Qué factores pudieron influir para un adecuado desarrollo de esta intervención?
5. ¿Qué actividades se realizan durante la hora de tutoría escolar?

6.8 Procedimiento

En esta investigación se realizó un pretest, una intervención en *coaching* escolar grupal, cuya eficacia fue comprobada mediante un postest. Posteriormente, se efectuó una entrevista semiestructurada con profesores y se aplicó un cuestionario con preguntas abiertas a los alumnos para conocer el grado de satisfacción sobre la intervención.

En primer lugar, se contactó con los centros educativos a través del envío de una solicitud de colaboración firmado por la Dra. María Eugenia Martín Palacio, como Directora de la Tesis, y por el responsable del estudio (doctorando). En dicha solicitud se explicó brevemente el motivo de la investigación, así como de las fases de que constaba y las actividades que serían llevadas a cabo.

De las instituciones educativas contactadas, recibimos contestación favorable de seis centros, aprobando y dando su debida autorización para el desarrollo del estudio. Seguidamente, me puse en contacto con la persona responsable de cada uno de estos centros, concertando las respectivas reuniones. En algunas ocasiones, estas tuvieron lugar con el Jefe de Estudios y, en otros casos, con el responsable del departamento de Orientación del Centro e, incluso, intervinieron las/os tutoras/es, para saber de manera más detallada en qué consiste, en sí, el proyecto.

En dichas reuniones se procedió a dar una información detallada sobre el constructo Personalidad Eficaz, y en qué va a consistir la intervención de *coaching* escolar grupal. En definitiva, cual es la finalidad de esta investigación.

Con cada uno de los centros escolares, se estableció un cronograma de actividades acorde a la disponibilidad de cada centro, para proceder al desarrollo de esta investigación. En dichas reuniones, se procedió también a determinar que grupos participaran en la intervención.

Antes de empezar con el programa, se procedió a la aplicación del pretest en una sola sesión por aula en horario académico. Este paso fue realizado por el investigador del estudio. La administración de la prueba fue de carácter colectivo e ineludible. Antes de comenzar la prueba, se explicaron los objetivos que perseguía la investigación, con el fin de darle transparencia al proceso y disminuir las posibles resistencias frente a la administración del cuestionario. Se les indicó que fuesen lo más sinceros posible y se les informó de la no existencia de respuestas correctas ni incorrectas, garantizando en todo momento el anonimato y confidencialidad de los datos. Ante cualquier incidencia, los alumnos fueron atendidos de manera individual.

Se programaron seis sesiones de 45 a 50 minutos de duración con cada grupo experimental, con una frecuencia semanal.

Cada proceso de *coaching* ha sido desarrollado por el investigador, quien se ha encargado de fomentar confianza, favorecer la expresión de ideas y emociones, estimular el trabajo individual y colectivo, así como el respeto, tolerancia y aceptación. Esto se consigue fomentando la empatía a través de la comunicación verbal y no verbal. Para aprovechar la sesión al máximo y cumplir con los objetivos de cada una de ellas, se controla el tiempo y focaliza el debate en todo momento.

Tras el periodo de intervención, se aplicó el postest en las mismas condiciones que el pretest.

Por último, se realizó una entrevista semiestructurada con aquellos profesores que tomaron parte en esta intervención. Previa a cada entrevista, se organizó, tanto con el Jefe de Estudios como con los profesores, una reunión para dicho fin, existiendo buena predisposición para ello. Estas reuniones tuvieron lugar en cada centro escolar durante el periodo de recreo. Además, con la finalidad de obtener información sobre el grado de satisfacción de los estudiantes con este proceso, se aplicó un cuestionario con preguntas abiertas. Para realizar el análisis de las entrevistas, se empleó el software ATHAS-ti 8.0 y para el cuestionario de los estudiantes se elaboró un archivo en Microsoft Excel 2013, donde se cargaron todos los datos recopilados para su posterior análisis a través de gráficos y tablas.

6.8.1 Desarrollo de un Proceso de *Coaching* Escolar Grupal para la mejora de las dimensiones de la Personalidad Eficaz en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) pertenecientes a seis centros educativos de la Comunidad de Madrid

Como se ha mencionado previamente, lo que se pretende con esta investigación es determinar el impacto que tiene el *coaching* escolar grupal en las diferentes dimensiones que integran la Personalidad Eficaz. El contexto en el cual se realiza la intervención es a nivel educativo, con estudiantes de la Educación Secundaria Obligatoria. Este proceso se desarrolló de manera directiva sin dejar a un lado los principios fundamentales de esta metodología, es decir, promover la reflexión a través de preguntas poderosas e incitar a la acción, ya que sin acción no hay cambio.

El modelo seguido en cada una de las sesiones es el sugerido por López y Valls (2013), que tiene como base la teoría de aprendizaje experiencial de David Kolb. Este modelo está integrado por varias fases que son: Definición del Contrato, Construcción de la Relación, Experiencia Concreta, Observación Reflexiva, Conceptualización Abstracta,

Experimentación Activa y Cierre. Cada una de estas fases va a ser desarrolladas bajo los principios esenciales del *coaching*.

Fase de desarrollo

El proceso de *Coaching* Escolar Grupal se desarrolla bajo una metodología propia de esta intervención, la misma que nos permite emplear estrategias que facilitan esta actividad, no solo desde el punto de vista teórico, sino con gran fuerza desde el punto de vista práctico. Se pueden mencionar algunas herramientas propias del *coaching* escolar que se han empleado, entre las cuales tenemos:

- Preguntas poderosas: este tipo de preguntas lo que persigue es provocar reflexión, definir identidad, ahondar y descubrir sobre aquellas situaciones que el estudiante está viviendo en un determinado momento, además de permitirle obtener claridad, encontrar nuevas alternativas para tomar mejores decisiones, y aprender cosas novedosas que le impulsen más allá de su zona de confort. Para Cantera y Goujon, la destreza de hacer preguntas potentes comprende la colaboración, los criterios, las incertidumbres, el intercambio y una amplia variedad de opciones (2003).
- Escucha activa: supone escuchar, entender y comprender lo que la otra persona está expresando desde su punto de vista. Este factor es muy importante, ya que a través de este podemos generar las preguntas necesarias para fomentar y facilitar el *insight* en el estudiante y, como resultado de ello, favorecer que mire su situación desde varias perspectivas. Rost se refiere a la escucha activa como un proceso, tanto de actitudes como de comportamientos, que preparan a la persona a escuchar y a enfocarse en lo que la otra persona le está diciendo y, *a posteriori*, ofrecer su punto de vista (2002). Esta habilidad de escuchar no solo se refiere a la parte extrínseca de la persona, sino a todo

lo que tiene que ver con la parte emocional y cognitiva subyacente a lo que está manifestando.

- **Calibración:** para llevar a cabo una buena calibración, debemos de utilizar la observación, con la finalidad de describir los mensajes que la persona o el grupo transmite a través de sus canales de representación. Según Lages y O'Connor, consiste en identificar exactamente lo que siente la persona a través del análisis de su comunicación no verbal (2005).
- **Empatía:** esta es una destreza que nos permite, en determinado momento de la sesión, ponernos en el lugar del estudiante, cuando está expresando su punto de vista sobre alguna pregunta en particular, además de poder entender lo que siente e incluso lo que está pensado. Es fundamental desarrollar esta habilidad juntamente con la capacidad de observación, ya que a través de ellas podemos obtener importante información que se expresa a través del lenguaje no verbal.
- **Metáforas:** pueden ser un cuento, relato, vídeo, fábula o leyenda, proyectada y escrita, con la finalidad de impactar directamente en el inconsciente de la persona, con el propósito de involucrar al estudiante y, de esta manera, obtener aquellos elementos subyacentes que le permitan reestructurar alguna situación de su estado presente (Carrión, Salvador A., 2003).
- **Rueda de la vida escolar:** esta herramienta permite revelar el índice de satisfacción que el estudiante tiene, sea a nivel escolar, familiar y con sus homólogos. Al representar gráficamente su índice de satisfacción, es importante que el estudiante busque un punto de equilibrio entre ellas, empezando por las menos satisfactorias, lo que permite que sus acciones vayan encaminadas a este efecto.
- **Valores:** es la parte neurálgica que toda persona dispone. Los valores se puede decir que son una disposición mental que llevan a la acción. Generalmente, los valores son etéreos

y al mismo tiempo reales, como el amor, la honestidad, el respeto, la libertad, la lealtad, la integridad, seguridad y amistad; los mismos que son apreciados tanto por nosotros como por el resto de personas (Lages y O'Connor, 2005). Detrás de todo objetivo siempre está un valor, por lo que, a través de esta herramienta, lo que se pretende es que el alumno identifique sus valores, sea para reforzarlos o para desarrollarlos.

- *Feedback*: es una forma de valorar una actitud o un comportamiento, sea de un alumno como del grupo, con la finalidad de estimular la reflexión y, de esta manera, alcanzar acciones positivas o mejorar las ya observadas (Lages & O'Connor, 2005).
- *Reencuadre*: a través de esta herramienta lo que se pretende es que el/los alumno/s analice/n, razone/n y perciba/n, desde otros puntos de vista, la realidad, con la finalidad de poder crear nuevas alternativas que le permitirán realizar juicios y entender las diferentes experiencias de su quehacer diario con mayor flexibilidad, además de comprender aquellos aspectos existenciales que pasábamos por alto (López & Valls, 2013).
- *Mandala*: emplearemos esta herramienta con la finalidad de que el estudiante conceptualice y organice de manera prolija la información que tenga sobre sí mismo para la consecución de un objetivo. Como manifiesta Ilaria Massa, “El Mandala representa una herramienta muy poderosa a la hora de visualizar y proyectar hacia el futuro el desarrollo personal del *coachee*” (2015).

PRIMERA SESIÓN: Sensibilización y alianza sobre el *coaching*

Objetivos:

- Sentar las bases para el trabajo futuro del grupo.
- Aclarar conceptos y expectativas que pueda tener el grupo sobre este trabajo.

- Crear un ambiente de confort a través de la empatía y el *rapport*.

Desarrollo

En la primera sesión se proporciona una visión clara y completa sobre ¿qué es el *coaching*? y ¿para qué sirve? Además, creamos un entorno seguro que coadyuve a fomentar el respeto y confianza mutua fundamental para las sesiones futuras.

Por otro lado, vamos a definir el “contrato” o la “alianza” en donde se afianzan los límites, reglas del juego, tiempo y duración del proceso, y forma de trabajar. En definitiva, se explica con claridad lo que pueden esperar del *coach* profesional y qué se espera de los participantes durante el proceso. Esta manera de funcionar, tiene la finalidad de reducir la ansiedad y la incertidumbre propias de cualquier proceso de cambio y/o aprendizaje.

Para iniciar esta labor se utilizó una técnica de presentación, la misma que consiste en que el profesional encargado de la intervención explica cuál es la finalidad de esta dinámica y la manera de proceder. Así, con una pelota de goma, el estudiante tiene que presentarse partiendo de las siguientes preguntas:

¿Cómo me llamo?; y,

¿Qué tres actividades me gusta hacer en mi tiempo libre?

Botando al mismo tiempo la pelota, ya sea en el suelo o en una superficie cercana, se da respuesta a estas preguntas. Al finalizar, se pasa la pelota hacia otro estudiante, el cual tiene que cogerla y repetir la misma actividad acabada de realizar. Esto se repite hasta que todos los estudiantes hayan intervenido (experiencia concreta). Seguidamente, se pregunta al grupo:

¿Cómo se sintieron con esta experiencia?; y,

¿Qué han aprendido de sus compañeros? (observación reflexiva)

Una vez finalizado esto, con el clima más distendido y después de expresar cual será mi compromiso como *coach* durante el proceso, se elabora con el grupo un contrato psicológico de colaboración (conceptualización abstracta), en el cual se plasman todas aquellas pautas que cada alumno se responsabiliza en cumplir durante el proceso (experimentación activa) y se ponen en común. Se empieza con la pregunta:

¿Cuál va a ser tu compromiso para las siguientes sesiones?

Lo ponemos en común, llegamos a un consenso y lo reflejamos de manera escrita en un folio, que será nuestro contrato del proceso. Finalmente, se procede al cierre de la sesión, agradeciendo la participación y asistencia de cada alumno.

SEGUNDA SESIÓN: Autoestima y Autoconocimiento

Objetivos:

- Incrementar el autoconocimiento y reforzar la autoestima de cada miembro que conforma el grupo.
- Permitir que los alumnos se conozcan mejor a sí mismos y descubran qué actitudes deben desarrollar y cuales deben modificar para vivir con autenticidad.
- Facilitar la expresión y la exposición al grupo de ¿Quién soy yo?

Desarrollo

En esta sesión nos hemos centrado en la dimensión Fortaleza del Yo, específicamente en lo que tiene que ver tanto con la autoestima y autoconocimiento.

Al inicio, se realiza una recapitulación sobre los puntos que se acordaron en la sesión anterior. Seguidamente se procede a determinar el objetivo que se trabajará en la sesión:

“Conocerme y conocer mejor a mis compañeros, y estimarme más”, para lo cual empiezo formular las preguntas:

¿Cuánto te estimas en una escala de 1 a 10?

¿Cuánto te conoces a ti mismo en una escala de 1 a 10?

Que lo apunten en un papel o lo mantengan en su memoria (experiencia concreta).

De la misma manera, se comparte la metáfora “conócete a ti mismo” <https://www.youtube.com/watch?v=cyTzQ1ceNco>.

Seguidamente, con autorización previa de los alumnos, procedo a formar de manera aleatoria pequeños grupos integrado por dos alumnos cada uno de ellos; un miembro de cada equipo dispone de un folio con varias preguntas y frases por completar que tienen que ser respondidas por su homólogo. Una vez que las preguntas han sido contestadas, se invierten los roles; es decir, el que pregunta pasa a responder y el que respondía pasa a preguntar. La actividad se desarrolla de la siguiente manera: ¿Quién eres tú?

- Dime dos cualidades tuyas.....
- El pensamiento más positivo que tengo de la vida es.....
- El pensamiento más positivo de las relaciones con mis padres es.....
- ¿Cuánto confías en ti en una escala de 1 al 10?
- ¿Cuánto te gusta ser como eres en una escala de 1 al 10?
- ¿Qué es lo que te gusta hacer?
- ¿Cuál es el lugar favorito donde te sientes seguro?
- ¿Qué sueño tienes?

Una vez realizada esta actividad, se comparte la información con la finalidad de que la experiencia y el conocimiento generado sean conceptualizados. Esto se hace a través de las siguientes preguntas:

- ¿Cómo os habéis sentido?
- ¿Qué te llamo la atención de tu compañero/a?
- ¿Qué aprendiste de esta experiencia?

Las metáforas, en un momento de la sesión, constituyeron una herramienta para fomentar la observación reflexiva a través del siguiente caso:

<https://www.youtube.com/watch?v=0ikwz0nUUu0>

A continuación, se realiza un análisis sobre dicha metáfora, preguntando:

- ¿Qué sentimiento ha producido en ti este mensaje?
- ¿Qué aprendiste de esta experiencia?
- ¿Qué ha pasado con la percepción que tenías de tu estima personal?
- Ahora, ¿cuánto te conoces a ti mismo y a tus compañeros?
- ¿Qué te llevas de esta reunión?

Cerramos la sesión con una conclusión general, con la que se pretende generar un nuevo pensamiento sobre sí mismo y sobre los miembros que forman el grupo de estudiantes (experimentación activa).

TERCERA SESIÓN: Valores

Objetivos:

- Desvelar qué valores personales posee cada estudiante.
- Determinar qué valores comparten los alumnos dentro del grupo.

- Promover una postura activa respecto a la formación de la propia identidad.

Desarrollo

Al inicio de esta sesión es importante hacer una recapitulación sobre las conclusiones obtenidas en la reunión anterior, que será una guía para trabajar con valores, tanto personales como grupales, que son un factor primordial para cerrar la esfera relacionada con la dimensión Fortalezas del Yo, para lo cual nos valemos de la metáfora “Valores y contravalores”, que va a ser presentada a través del siguiente vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=jOXR_eaz8Ao.

Seguidamente, se procede a formar 3 subgrupos; a cada uno de los mismos se le proporciona una herramienta para trabajar valores (The Value of Values). Cada miembro del equipo tiene que escoger un máximo de seis valores que sean lo más representativos para él de un total de 60 valores (experiencia concreta). Cada estudiante apunta sus valores seleccionados en un folio. A continuación, pasamos a la segunda fase llamada: “Reencuadre del Mago”, que consiste en un relato (Anexo 1) que impulsa a cada estudiante a ir descartando un valor de los seis seleccionados hasta quedarse con tres (observación reflexiva). Una vez conseguido esto, se procede al análisis en principio de manera individual, y luego lo expresamos de manera voluntaria a nivel grupal, para conceptualizar dicha experiencia, preparando el terreno para llevar a la acción lo aprendido. Esta experiencia se lo plasma a través de los siguientes cuestionamientos:

¿Qué es un valor para ti?

¿Cuáles son tus valores?

¿Qué acciones tienes que llevar a cabo para mejorar este valor?

¿Para qué sirven los valores?

¿Qué pasa cuando tienes que hacer alguna cosa que vaya en contra de uno de tus valores?

¿Cómo os habéis sentido a medida que ibais tachando cada valor?

¿Qué conclusión sacas de esto?

A raíz de esta conclusión se elabora un plan de acción para mantener y reforzar aquellos valores que el estudiante considera importantes en su vida. Para el desarrollo de este plan de acción empleamos los siguientes interrogantes:

¿Qué valores quieres mantener y reforzar? ¿Cómo lo harás? ¿Cuándo lo harás?
¿Quién puede ayudarte en ello? ¿Dónde lo pondrás en práctica? (experimentación activa).
Finalmente, procedemos, al igual que anteriores sesiones, al cierre de la misma.

CUARTA SESIÓN: Habilidades sociales

Objetivos:

- Que los estudiantes reconozcan y gestionen sus propias emociones.
- Poder detectar las emociones de los demás.
- Identificar las actitudes, pensamientos y emociones personales que favorecen un clima de diálogo positivo.

Desarrollo

Para centrarnos en la dimensión Relaciones del Yo, es importante trabajar en la esfera emocional, ya que está relacionada directamente con las habilidades sociales.

Al igual que las anteriores sesiones, es importante iniciar con un resumen de las conclusiones obtenidas previamente, con la finalidad de centrar la atención del grupo.

Seguidamente, pregunto al grupo: ¿Cómo os sentís esta mañana? ¿Qué expectativas traéis el día de hoy? (experiencia concreta) y, a través de la verbalización específica de cada respuesta dada, se procede a fijar el objetivo de la sesión, que es: “saber reconocer mis propias emociones”. Comparto con el grupo una metáfora visual para motivar la observación reflexiva: <https://www.youtube.com/watch?v=wWEXc4h01pM>. Se realiza un análisis sobre esta actividad, en primer lugar, de manera individual, y luego a nivel grupal, sobre los siguientes cuestionamientos:

Ahora, después de esta experiencia, describe de manera personal lo siguiente:

- ¿Qué emoción has percibido?
- ¿Qué experiencia te provoca esta emoción?
- ¿Cómo sientes físicamente esta emoción? ¿Qué pasa en tu cuerpo cuando sientes esta emoción?
- ¿Qué pensamiento genera en ti esta emoción?
- ¿Cómo te comportas cuando sientes esta emoción?

Una vez reflexionado sobre estos interrogantes, se pregunta al grupo:

- ¿Cómo se pueden contagiar las emociones?
- ¿Cómo podemos controlar las emociones más “perjudiciales”?
- ¿Cómo podemos potenciar las más útiles?

De esta manera, lo que se pretende es que cada estudiante identifique, analice y reconozca tanto sus propias emociones como las de sus compañeros (conceptualización abstracta).

Con la finalidad de que este aprendizaje se consolide en su quehacer diario, vamos a elaborar un plan de acción, en donde se toman en cuenta los siguientes puntos:

- ¿Qué quiero mejorar?

- ¿Cómo lo puedo hacer?
- ¿Para qué lo quiero trabajar?
- ¿Quién me puede ayudar?
- ¿Cuándo lo pondré en práctica?
- ¿Cómo sabré que estoy avanzando?

Estas preguntas, cada estudiante las trabajará individualmente, empezando por plasmar en una hoja cada respuesta y acción que lleve a cabo para luego, en pequeños grupos, compartir la experiencia y recibir *feedback* de sus compañeros.

Finalmente, agradezco la colaboración y participación de cada uno de los miembros del grupo como colofón de esta sesión.

QUINTA SESIÓN: Consecución de objetivos

Objetivos:

- Fomentar el pensamiento práctico que le permitirá tener claro al estudiante a dónde quiere llegar.
- Brindar las herramientas necesarias que le permitan alcanzar su objetivo.

Desarrollo

Se empieza esta penúltima sesión de la misma manera que las sesiones anteriores. Seguidamente, procedemos a determinar el objetivo de sesión, que en este caso está en relación directa con la dimensión Retos del Yo, es decir: “Como puedo alcanzar mis objetivos”.

Para trabajar en ello, en primer lugar, hay que determinar cuáles son aquellas creencias tanto limitantes como potenciadoras, para lo cual, previamente utilizo la siguiente

metáfora: <https://www.youtube.com/watch?v=VwVWeii477A>. Lo que se pretende con ello es que el estudiante se involucre emocionalmente, facilitando el proceso de aprendizaje.

Las personas tienen dificultades para identificar cuáles son sus creencias limitantes, por lo cual es importante identificarlas y plasmarlas objetivamente a través del lenguaje (Lages & O'Connor, 2005) para lo que se propone al grupo que, individualmente, de respuesta a la siguiente pregunta:

- ¿Qué objetivo quieres alcanzar si supieras que no vas a fracasar?

Una vez obtenido este objetivo, confirmo si realmente es ese el que desea a través de las preguntas:

- ¿Es realmente bueno para ti este objetivo?
- ¿Con cuáles de tus valores se corresponde?
- ¿Qué consecuencias tendrán en otras personas cuando alcances este objetivo?

Llegado a este punto, se hace la siguiente pregunta:

- ¿Qué es lo que te impide alcanzar tu objetivo?
- ¿Qué recursos necesitas para conseguirlo?
- ¿De cuáles dispones ya?
- ¿Dónde encontrarás los recursos que necesitas?
- ¿Cómo encontrarás los recursos que no dispones todavía?
- ¿Qué habilidad necesitas desarrollar para poder conseguir tu objetivo?
- ¿Cuál es la razón que crees tú para que merezca la pena conseguirlo?
- ¿Cuál creencia limitante acabas de descubrir?
- ¿Qué creencias son las que te bloquean?
- ¿Qué creencia es importante para la consecución de tu objetivo?

A través de esto hemos recogido amplia información y visto una situación desde varios puntos de vista, lo que permite realizar un análisis importante y proyectar nuevas formas de hacer las cosas.

Para estructurar esta información utilizamos una herramienta llamada Mandala (Anexo 2), cuya finalidad es conceptualizar u organizar detalladamente la información que cada estudiante ha obtenido de sí mismo.

Este ciclo se cierra llevando a la acción lo descubierto durante la sesión, para lo cual se elabora un plan de acción que permita poner en práctica lo experimentado previamente.

- ¿Qué vas a hacer concretamente?
- ¿Cuándo lo vas a hacer?
- ¿Qué tres pequeñas acciones vas a empezar a llevar a cabo desde este momento?
- ¿Estás conforme con este plan? ¿Te acerca a tu objetivo?
- En una escala de 1 a 10, ¿cuánto compromiso existe de tu parte para llevarlo a cabo? (Anexo 3)

Para finalizar con la sesión, como conclusión final, se pone en común esta experiencia, preguntando:

- ¿Qué hemos hecho?
- ¿Para qué te ha servido esta experiencia?
- ¿A qué conclusión llegamos?

SEXTA SESIÓN: Locus de control

Objetivos:

- Incrementar el nivel de conciencia sobre el grado de responsabilidad que el alumno tiene sobre su actuar.

- Que cada miembro del grupo pueda encontrar una actitud favorable frente a una situación que dependa de él.

Desarrollo

En esta sesión, al igual que en anteriores ocasiones, se realiza una recapitulación y *feedback* sobre las experiencias previas. De manera directiva, se va introduciendo a los estudiantes en el trabajo relacionado con la Demanda del Yo.

En primer lugar, comparto un pensamiento con los estudiantes:

“Quien quiere hacer algo encuentra un medio. Quién no, encuentra una excusa”. Proverbio árabe

Se procede al análisis de dicho pensamiento a través de los siguientes cuestionamientos:

- ¿Qué es una excusa?
- ¿Cuál es la razón para que una persona busque una excusa?
- ¿Cuándo fue la última vez que pusiste una excusa?
- Si te sale algo mal, ¿quién es el responsable de ello?
- ¿Qué podrías hacer tú la próxima vez para obtener un mejor resultado?
- ¿Cuál va a ser tu actitud la próxima vez?
- Cuando sientes que algo te bloquea, ¿cuál es realmente la excusa que te estás poniendo y cómo puedes disolverla?

En la frase “Quien quiere hacer algo encuentra un medio.....”, en este momento, ¿quién tiene el control de la situación?

En tanto que, en la frase: “[...] Quién no, encuentra una excusa”, en este caso, el control de la situación, ¿en dónde se encuentra?

Este trabajo se realiza, en primer lugar, de manera individual y, seguidamente, se trabaja en pequeños subgrupos para, finalmente, ponerlos en común; de esta manera, los estudiantes no solo se comprometen emocionalmente, aprenden de la experiencia de sus compañeros, sino que se conceptualiza aquello que se ha experimentado.

Utilizo en este punto de la sesión la herramienta “Rueda de la Vida Escolar” (Anexo 4), la misma que es importante para determinar el nivel, tanto de responsabilidad como de satisfacción, en las diferentes áreas en las que el estudiante se desenvuelve. Esta herramienta está dividida en ocho segmentos, con una graduación de 1 a 10, en donde 1 representa ninguna satisfacción o responsabilidad, y 10 excelente satisfacción/mucho control o responsabilidad.

Cada alumno, según su percepción, irá dando un valor a cada área con una puntuación determinada. Una vez finalizado con las ocho áreas, se procede a unir a través de una línea estas puntuaciones y obtenemos un gráfico muy alineado a la realidad de cada alumno. Seguidamente, se realiza una reflexión sobre lo obtenido a través de los interrogantes:

¿En qué área tienes más control?

¿De qué depende el éxito de esta área?

¿Cuál es/son tu/s área(s) menos favorable/s?

¿Qué puedes hacer para mejorar esta área?

¿De quién depende que mejore esta área?

¿Qué alternativas ves para poder mejorarla?

Finalmente, previo al cierre, tanto de la sesión como del proceso de *coaching*, se llega a una conclusión tanto particular como grupal, con las siguientes preguntas:

¿Qué te ha llamado la atención de esta experiencia?

¿Qué es lo que más ha sido de utilidad para vosotros?

¿Qué no te ha gustado de la experiencia?

¿Qué te llevas de esta sesión?

Agradezco la participación de cada uno de los estudiantes y cerramos la sesión en particular, como el proceso en general, con un fuerte aplauso.

Tras el periodo de intervención se aplicó el postest en las mismas condiciones que el pretest.

CAPÍTULO 7

ANÁLISIS DE DATOS

Para el análisis de los datos, con el fin de comprobar si la intervención en *coaching* escolar grupal fue efectiva se realizó la prueba ANCOVA (controlando las diferencias del pretest) en el cuestionario de Personalidad Eficaz.

Posteriormente, y debido a las peculiaridades de cada grupo al que se le ha aplicado el programa, se ha realizado el estudio de eficacia en cada uno de ellos. Para ello, se ha tomado en cuenta como grupo control a los alumnos de su mismo centro, con el fin de que las diferencias en el pretest fuesen lo más pequeñas posibles. En primer lugar, se realizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov para conocer si los datos se ajustan a la curva normal, y en función del resultado se realizaron los análisis de diferencias con pruebas paramétricas (si presentan homoscedasticidad) o no paramétricas (si no se distribuyen según la curva normal). A continuación, se estudiaron las diferencias en el pretest entre el grupo control y el experimental para comprobar la homogeneidad de partida de ambos grupos, con la prueba t de Student para muestras independientes en las esferas paramétricas y U de Mann-Whitney en las no paramétricas. Seguido del estudio de diferencias entre el pretest y el posttest en ambos grupos para conocer la eficacia del programa, con la prueba t de Student para muestras dependientes en las esferas paramétricas y Wilcoxon en las no paramétricas, finalizando con el estudio de diferencias en el posttest entre el grupo control y el experimental para conocer si ha habido cambios al finalizar el estudio, utilizando de nuevo la prueba t de Student para muestras independientes en las esferas paramétricas y U de Mann-Whitney en las no paramétricas.

Además, se realizó la prueba ANCOVA en el grupo experimental (controlando las diferencias del pretest), con el propósito de comprobar si existen diferencias significativas en la intervención en función de las variables género, curso y tipo de centro (concertado y público).

Por último, se realizó un análisis cualitativo acerca de diversas preguntas realizadas para conocer la satisfacción con el programa llevado a término tanto en el profesorado como en el alumnado.

Todos estos análisis se realizaron con el programa estadístico SPSS 20.0, ATHAS-ti 8.0 y con Microsoft Excel 2013.

7.1 Resultados acerca de la eficacia de la intervención

Para conocer la eficacia del programa, evaluado con el cuestionario Personalidad Eficaz, se presentan los descriptivos de la escala global y de sus esferas tanto en el pretest como en el posttest de los grupos control y experimental (Tabla 2). Se observa que las medias en el grupo control disminuyen, tanto en la escala global como en cada una de las esferas. Mientras que en el grupo experimental aumentan en la escala global y en todas las esferas, a excepción de Retos, donde disminuye.

Tabla 2

Estadísticos descriptivos del grupo control y experimental en el Pretest y en el Posttest.

	Control		Experimental	
	Media	dt.	Media	dt.
Personalidad Eficaz Pretest	84,6234	12,87247	85,5897	10,52976
Personalidad Eficaz Postest	83,7078	12,49676	85,8269	10,34824
Fortalezas Pretest	15,2338	3,31523	15,4423	2,72205
Fortalezas Postest	15,1883	3,23940	15,6538	2,74662
Demandas Pretest	28,3571	5,89414	28,7179	5,69640
Demandas Postest	28,0065	5,88284	28,7564	5,86776
Retos Pretest	17,8442	3,98384	18,1218	3,44981
Retos Postest	17,4740	3,71923	17,9936	3,52410
Relaciones Pretest	23,1883	4,69288	23,3077	3,87484
Relaciones Postest	23,0390	4,49238	23,4231	3,70882

Para comprobar si la mejora o empeoramiento en el postest se debe a la eficacia del programa se realizó la prueba ANCOVA controlando las medidas del pretest. Se utilizó esta prueba paramétrica, puesto que el tamaño de ambos grupos es similar y hay más de 30 participantes en cada uno de ellos (Cohen, 1988; Bollen, K. A. y Long, J. S. 1993). En los resultados se observa (Tabla 3) que los alumnos que recibieron la intervención no han mejorado ni empeorado de manera significativa respecto al grupo control ni en la escala global ni en sus esferas ($p. > ,05$). También se observa que el tamaño del efecto es bajo ($\eta^2_p > ,20$), lo que corrobora la no existencia de diferencias. A pesar de ello, cabe mencionar que en la escala global de Personalidad Eficaz indica que existe una diferencia significativa de carácter marginal ($p. < ,100$). Esto apunta a una tendencia a la eficacia de la intervención en *coaching* escolar grupal a nivel general.

Tabla 3

Prueba ANCOVA.

	F	gl.	p.	η^2_p
Personalidad Eficaz	2,717	1	,100 ⁺	,009
Fortalezas	1,730	1	,189	,006
Demandas	1,286	1	,258	,004
Retos	1,193	1	,276	,004
Relaciones	,909	1	,341	,003

⁺Significación marginal (al nivel de ,100)

A modo de resumen, se presenta en la Figura 11 la representación gráfica de las diferencias en ambos grupos, tanto en el pretest como en el postest. La representación se realizó mediante las puntuaciones medias de cada grupo, para conseguir una mejor interpretación de los mismos, puesto que las escalas constan con un número desigual de ítems.

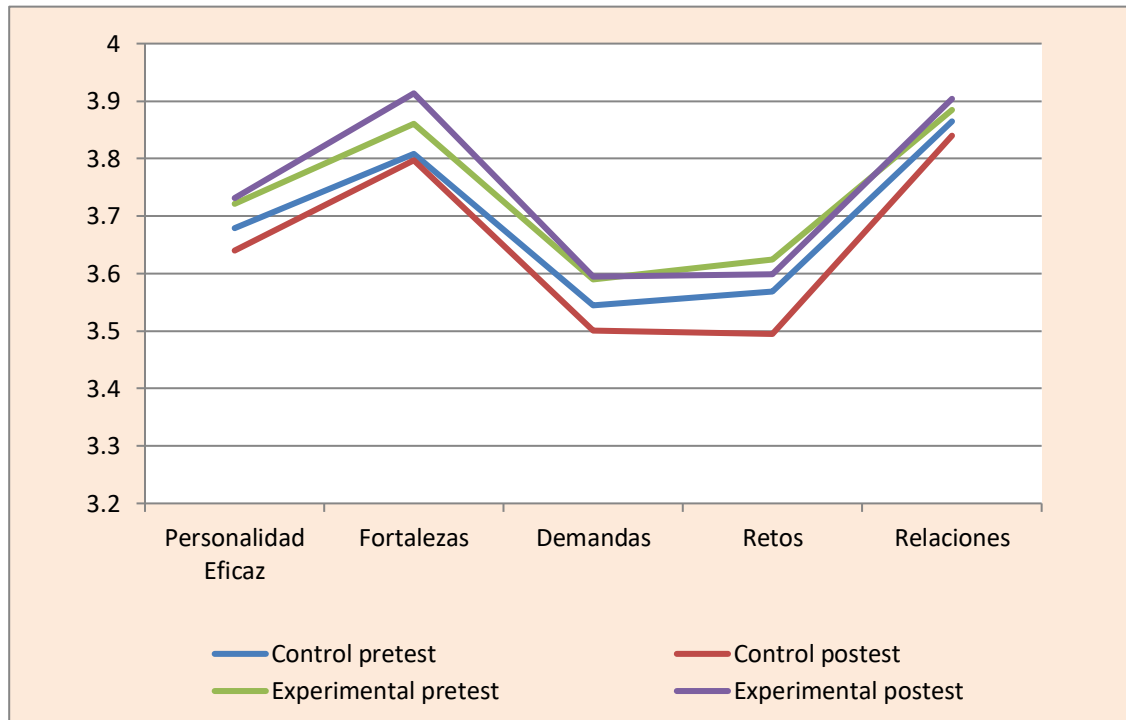


Figura 11: Puntuaciones medias del grupo control y experimental en el pretest y posttest.

7.1.1 Resultados acerca de la eficacia de la intervención por centro y curso.

Colegio 1 curso 2.º de E.S.O.

Para conocer la eficacia del programa en el Colegio 1 en los alumnos de 2.º de E.S.O. evaluado con el cuestionario Personalidad Eficaz, se presentan los descriptivos de la escala global y de sus esferas, tanto en el pretest como en el posttest de los grupos control y experimental (Tabla 4). Se observa que el grupo experimental aumenta su media en la escala global y en todas las esferas, mientras que el grupo control aumenta en las esferas de Fortalezas y Relaciones, se mantiene en la escala general y desciende en Demandas y Retos.

Tabla 4

Estadísticos descriptivos del grupo control y experimental en el Pretest y en el Postest. Colegio 1 Curso 2.º de E.S.O.

	Control		Experimental	
	Media	dt.	Media	dt.
Personalidad Eficaz Pretest	83,0417	13,82336	86,2174	11,83583
Personalidad Eficaz Postest	83,0417	15,49328	89,8696	10,96401
Fortalezas Pretest	14,7083	3,82758	16,0000	2,33550
Fortalezas Postest	14,9167	3,45048	16,5652	2,23253
Demandas Pretest	28,6250	6,19826	29,4783	6,36660
Demandas Postest	28,4583	6,29685	30,9130	4,99921
Retos Pretest	17,6250	3,73948	18,0000	4,21038
Retos Postest	16,9167	4,37301	18,4783	3,88318
Relaciones Pretest	22,0833	5,39659	22,7391	4,53489
Relaciones Postest	22,7500	5,76534	23,9130	3,94177

Los resultados del Colegio 1 en la prueba Kolmogorov-Smirnov muestran que los datos se distribuyen de manera paramétrica en todas las esferas, a excepción de Fortalezas en el pretest (Tabla 5). Por ello, se realizaron los estudios de diferencia con pruebas no paramétricas en esta última y con paramétricas en la escala global y en las demás esferas.

Tabla 5

Prueba Kolmogorov-Smirnov del Colegio 1 Curso 2.º de E.S.O.

	Z	p. (bilateral)
Personalidad Eficaz Pretest	,955	,322
Personalidad Eficaz Postest	,784	,571
Fortalezas Pretest	1,359	,050*
Fortalezas Postest	1,055	,216
Demandas Pretest	,650	,791
Demandas Postest	,963	,311
Retos Pretest	,849	,467
Retos Postest	,924	,361
Relaciones Pretest	,860	,450
Relaciones Postest	1,063	,208

* Significación (al nivel de ,05)

Para conocer la homogeneidad entre el grupo control y experimental en el pretest, se realizaron pruebas de diferencias. Se utilizó la prueba t de Student para dos muestras independientes (paramétrica) en la escala general y en todas las esferas a excepción de Fortalezas, donde se usó la prueba U de Mann-Whitney (no paramétrica).

En la Tabla 6 se muestran los resultados de la t de Student, que indican que no existen diferencias significativas en el pretest entre el grupo control y experimental en ninguna de las esferas paramétricas de Personalidad Eficaz.

Tabla 6

Prueba t de Students en el pretest del Colegio 1 Curso 2.º de E.S.O.

	t	gl	p. (bilateral)
Personalidad Eficaz Pretest	-,844	45	,403
Demandas Pretest	-,466	45	,644
Retos Pretest	-,323	45	,748
Relaciones Pretest	-,450	45	,655

*Significación marginal (al nivel de ,100)

En la Tabla 7 se muestran los resultados de la U de Mann-Whitney, que indica que tampoco existen diferencias significativas en el pretest entre el grupo control y experimental en la esfera Fortalezas.

Tabla 7

Prueba U de Mann-Whitney en el pretest del Colegio 1 Curso 2.º de E.S.O.

	Z	p.
Fortalezas Pretest	-,904	,366

Para conocer la eficacia del programa, en este centro, se realizó el estudio de diferencias entre el pretest y el postest tanto en el grupo control como en el grupo

experimental. En las esferas paramétricas se realizó mediante la prueba t de Student para muestras relacionadas, mientras que para la no paramétrica (Fortalezas) se realizó con la prueba de Wilcoxon.

En las esferas paramétricas (Tabla 8) se observa que hubo una mejora significativa en la esfera Demandas en el grupo experimental. Además, se observa que existen diferencias marginalmente significativas en la escala global del cuestionario en el grupo experimental. Por otra parte, no se encontraron diferencias ni en Retos ni en Relaciones en el grupo experimental, y en ninguna de las esferas de Personalidad Eficaz en el grupo control ni en la escala global.

Tabla 8

Prueba t de Students para muestras relacionadas del Colegio 1 Curso 2.º de E.S.O.

	CONTROL			EXPERIMENTAL		
	t	gl	p.	t	gl	p.
Personalidad Eficaz Pretest - Postest	,000	23	1,000	-1,988	22	,059 ⁺
Demandas Pretest - Postest	,235	23	,816	-2,139	22	,044*
Retos Pretest - Postest	1,373	23	,183	-,607	22	,550
Relaciones Pretest - Postest	-1,541	23	,137	-1,574	22	,130

*Significación (al nivel de ,05)

+Significación marginal (al nivel de ,100)

En la esfera Fortalezas (Tabla 9) se observa que tampoco hubo diferencias significativas en Fortalezas, ni en el grupo control ni en el experimental.

Tabla 9

Prueba t de Wilcoxon del Colegio 1 Curso 2.º de E.S.O.

	CONTROL		EXPERIMENTAL	
	Z	p.	Z	p.
Fortalezas Pretest - Postest	-,906(a)	,365	-,993(a)	,321

Con el fin de comprobar si existen diferencias significativas en el postest entre el grupo control y el experimental, se volvió a realizar la prueba t de Student entre ambos grupos.

En la Tabla 10 se observa que no existen diferencias significativas ni en la escala general ni en ninguna de las esferas. A pesar de ello, cabe destacar las diferencias marginalmente significativas que se dan en la escala global y en la esfera Fortalezas entre ambos grupos.

Tabla 10

Prueba t de Students en el postest del Colegio 1 Curso 2.º de E.S.O.

	T	gl	p. (bilateral)
Personalidad Eficaz Postest	-1,737	45	,089 ⁺
Fortalezas Postest	-1,935	45	,059 ⁺
Demandas Postest	-1,476	45	,147
Retos Postest	-1,292	45	,203
Relaciones Postest	-,804	45	,426

⁺Significación marginal (al nivel de ,100)

A nivel de representación se presentan en la Figura 12 las diferencias en ambos grupos, tanto en el pretest como en el postest. La representación se realizó mediante las puntuaciones medias de cada grupo en cada condición.

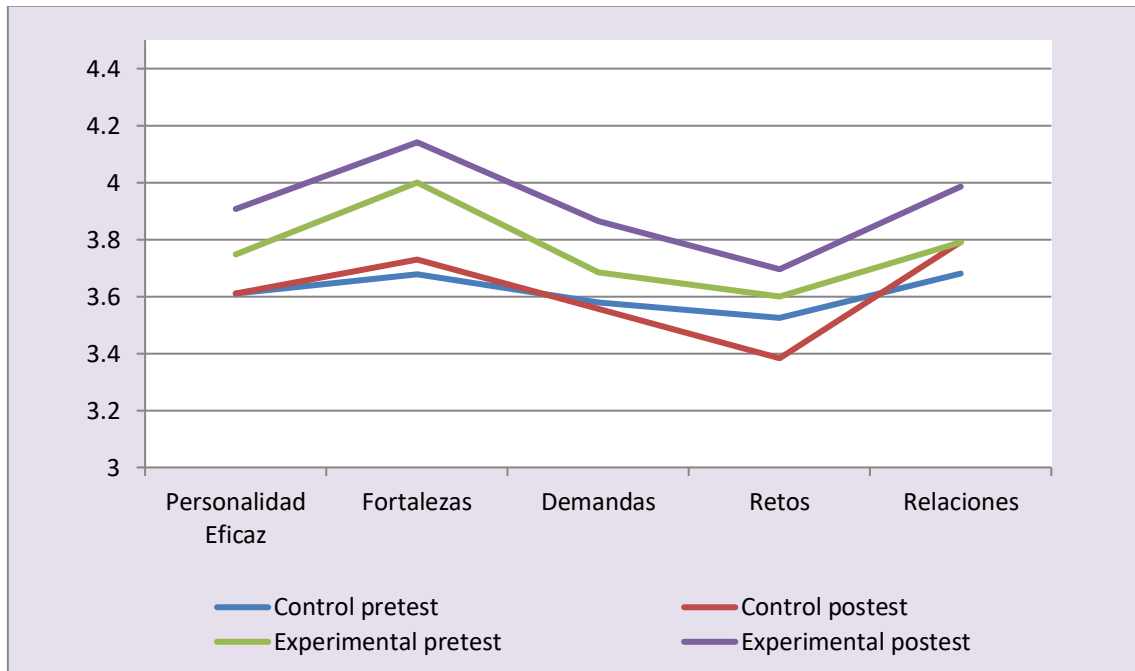


Figura 12: Puntuaciones medias del grupo control y experimental en el pretest y posttest. Colegio 1 Curso 2.º de E.S.O.

Colegio 2. Curso de 2.º E.S.O.

Para conocer la eficacia del programa en el Colegio 2 en los alumnos de 2.º de E.S.O. evaluado con el cuestionario Personalidad Eficaz, se presentan los descriptivos de la escala global y de sus esferas tanto en el pretest como en el posttest de los grupos control y experimental (Tabla 11). Se observa que el grupo experimental solo aumenta la media en la esfera de Retos y desciende en la escala global y en las demás esferas, mientras que el grupo control se mantiene en la esfera de Fortalezas y desciende en la escala global y en las demás esferas.

Tabla 11

Estadísticos descriptivos del grupo control y experimental en el Pretest y en el Postest. Colegio 2 Curso 2.º de E.S.O.

	Control		Experimental	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
Personalidad Eficaz Pretest	93,0000	11,21973	86,5625	12,04972
Personalidad Eficaz Postest	86,3333	13,13728	83,6250	12,82641
Fortalezas Pretest	16,0556	3,17105	15,5625	2,80401
Fortalezas Postest	16,0556	2,83823	15,0000	3,50238
Demandas Pretest	32,3889	5,88257	30,0625	7,31636
Demandas Postest	29,7222	6,62265	28,1875	8,73475
Retos Pretest	20,2778	3,06413	17,6250	3,22232
Retos Postest	18,0000	3,66221	17,7500	2,90975
Relaciones Pretest	24,2778	3,56132	23,3125	3,28062
Relaciones Postest	22,5556	4,44869	22,6875	3,53494

Para la elección de la prueba de diferencias (paramétrica o no paramétrica) se analizó la distribución normalizada de los datos mediante la prueba Kolmogorov-Smirnov. Los resultados del Colegio 2 del curso de 2.º de E.S.O. muestran que los datos se distribuyen de manera paramétrica en la escala global de Personalidad Eficaz y en todas las esferas (Tabla 12). Por ello, se realizaron los estudios de diferencia con pruebas paramétricas.

Tabla 12

Prueba Kolmogorov-Smirnov del Colegio 2 Curso 2.º de E.S.O.

	Z	p. (bilateral)
Personalidad Eficaz Pretest	,955	,321
Personalidad Eficaz Postest	,702	,709
Fortalezas Pretest	,906	,384
Fortalezas Postest	1,024	,245
Demandas Pretest	,747	,632
Demandas Postest	1,029	,240
Retos Pretest	,666	,767
Retos Postest	,655	,784
Relaciones Pretest	,806	,534
Relaciones Postest	,841	,479

Para conocer la homogeneidad entre el grupo control y experimental en el pretest se realizaron pruebas de diferencias. Se utilizó la prueba t de Student para dos muestras independientes (paramétrica) en la escala general y en todas las esferas.

En la Tabla 13 se muestran los resultados de la t de Student que indican que existen diferencias significativas en el pretest entre el grupo control y experimental en la esfera Retos.

Tabla 13

Prueba t de Students en el pretest del Colegio 2 Curso 2.º de E.S.O.

	T	gl	p. (bilateral)
Personalidad Eficaz Pretest	1,613	32	,117
Fortalezas Pretest	,478	32	,636
Demandas Pretest	1,027	32	,312
Retos Pretest	2,459	32	,020*
Relaciones Pretest	,818	32	,419

*Significación (al nivel de ,05)

Para conocer la eficacia del programa, se realizó el estudio de diferencias entre el pretest y el postest tanto en el grupo control como en el grupo experimental. Se realizó mediante la prueba t de Student para muestras relacionadas.

En la Tabla 14 se observa que hubo un empeoramiento significativo en la escala global y en las esferas Demandas, Retos y Relaciones en el grupo control, pero no se encontraron diferencias significativas ni en la escala global ni en ninguna de las esferas de Personalidad Eficaz en el grupo experimental, ni en Fortalezas del grupo control.

Tabla 14

Prueba t de Students para muestras relacionadas del Colegio 2 Curso 2.º de E.S.O.

	CONTROL			EXPERIMENTAL		
	t	gl	p.	t	gl	p.
Personalidad Eficaz Pretest - Postest	3,021	17	,008**	1,223	15	,240
Fortalezas Pretest - Postest	,000	17	1,000	,863	15	,402
Demandas Pretest - Postest	3,516	17	,003**	1,635	15	,123
Retos Pretest - Postest	2,653	17	,017*	-,198	15	,846
Relaciones Pretest - Postest	2,514	17	,022*	,819	15	,426

**Significación (al nivel de ,01)

*Significación (al nivel de ,05)

Con el fin de comprobar si existen diferencias significativas en el postest entre el grupo control y el experimental, se volvió a realizar la prueba t de Student entre ambos grupos.

En la Tabla 15 se observa que no existen diferencias significativas ni en la escala general ni en ninguna de las esferas.

Tabla 15

Prueba t de Students en el postest del Colegio 2 Curso 2.º de E.S.O.

	t	gl	p.
Personalidad Eficaz Postest	,607	32	,548
Fortalezas Postest	,970	32	,339
Demandas Postest	,581	32	,565
Retos Postest	,218	32	,828
Relaciones Postest	-,095	32	,925

A nivel de representación, se presentan en la Figura 13 las diferencias en ambos grupos, tanto en el pretest como en el postest. La representación se realizó mediante las puntuaciones medias de cada grupo en cada condición.

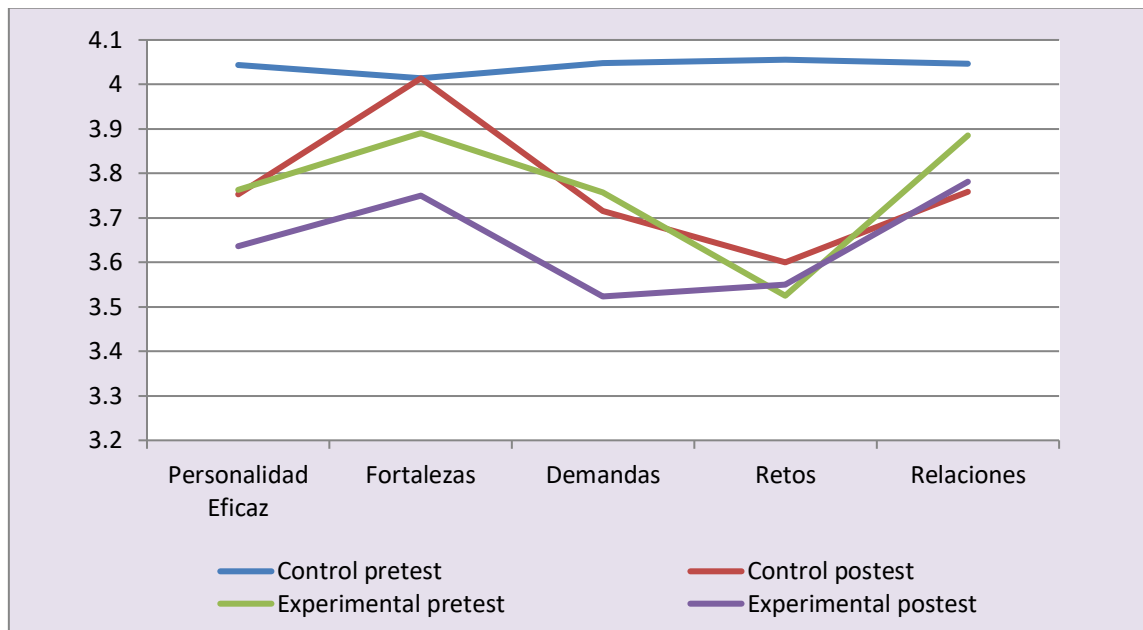


Figura 13: Puntuaciones medias del grupo control y experimental en el pretest y posttest. Colegio 2 Curso 2.º de E.S.O.

Colegio 2. Curso 3.º de E.S.O.

Para conocer la eficacia del programa en el Colegio 2 en los alumnos de 3.º de E.S.O. evaluado con el cuestionario Personalidad Eficaz, se presentan los descriptivos de la escala global y de sus esferas, tanto en el pretest como en el posttest de los grupos control y experimental (Tabla 16). Se observa que el grupo experimental aumenta su media en la escala global y en todas las esferas a excepción de Relaciones, mientras que el grupo control aumenta en la escala global y en las esferas de Fortalezas y Relaciones, y desciende en Demandas y Retos.

Tabla 16

Estadísticos descriptivos del grupo control y experimental en el Pretest y en el Postest. Colegio 2 Curso 3.º de E.S.O.

	Control		Experimental	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
Personalidad Eficaz Pretest	84,3913	12,76622	88,9545	9,35275
Personalidad Eficaz Postest	84,6522	13,47593	91,0000	9,44659
Fortalezas Pretest	15,3913	2,79186	15,9545	2,93545
Fortalezas Postest	16,0000	2,46798	16,3182	3,07658
Demandas Pretest	28,2609	5,97128	29,6364	3,79907
Demandas Postest	28,0435	7,40687	31,1364	5,57456
Retos Pretest	17,9130	3,82472	18,7727	2,87736
Retos Postest	17,6087	4,36660	19,2727	3,38318
Relaciones Pretest	22,8261	5,44937	24,5909	3,93590
Relaciones Postest	23,0000	4,50252	24,2727	3,53462

Para la elección de la prueba de diferencias (paramétrica o no paramétrica) se analizó la distribución normalizada de los datos mediante la prueba Kolmogorov-Smirnov. Los resultados del Colegio 2 curso de 3.º de E.S.O. muestran que los datos se distribuyen de manera paramétrica en todas las esferas, (Tabla 17). Por ello, se realizaron los estudios de diferencia con pruebas paramétricas.

Tabla 17

Prueba Kolmogorov-Smirnov del Colegio 2 Curso 3.º de E.S.O.

	Z	p.
Personalidad Eficaz Pretest	,802	,541
Personalidad Eficaz Postest	,705	,704
Fortalezas Pretest	,854	,459
Fortalezas Postest	,967	,307
Demandas Pretest	,699	,713
Demandas Postest	,882	,417
Retos Pretest	,747	,632
Retos Postest	,774	,587
Relaciones Pretest	1,291	,071
Relaciones Postest	1,157	,137

Para conocer la homogeneidad entre el grupo control y experimental en el pretest se realizaron pruebas de diferencias. Se utilizó la prueba t de Student para dos muestras independientes (paramétrica) en la escala general y en todas las esferas.

En la Tabla 18 se muestran los resultados de la t de Student que indican que no existen diferencias significativas en el pretest entre el grupo control y experimental en ninguna de las esferas paramétricas de Personalidad Eficaz.

Tabla 18

Prueba t de Students en el pretest del Colegio 2 Curso 3.º de E.S.O.

	T	gl	p.
Personalidad Eficaz Pretest	-1,363	43	,180
Fortalezas Pretest	-,660	43	,513
Demandas Pretest	-,926	37,521	,360
Retos Pretest	-,849	43	,401
Relaciones Pretest	-1,240	43	,222

Para conocer la eficacia del programa se realizó el estudio de diferencias entre el pretest y el posttest, tanto en el grupo control como en el grupo experimental. Se realizó mediante la prueba t de Student para muestras relacionadas.

En la Tabla 19 se observa que hubo una mejora marginalmente significativa en la esfera Demandas en el grupo experimental. Por otra parte, no se encontraron diferencias en las demás esferas, ni en la escala global ni en ninguna de las esferas del grupo control.

Tabla 19

Prueba t de Students para muestras relacionadas del Colegio 2 Curso 3.º de E.S.O.

	CONTROL			EXPERIMENTAL		
	t	gl	p.	t	gl	p.
Personalidad Eficaz Pretest - Postest	-,171	22	,866	-1,226	21	,234
Fortalezas Pretest - Postest	-1,263	22	,220	-,902	21	,377
Demandas Pretest - Postest	,271	22	,789	-1,809	21	,085 ⁺
Retos Pretest - Postest	,493	22	,627	-,583	21	,566
Relaciones Pretest - Postest	-,299	22	,768	,520	21	,608

⁺Significación marginal (al nivel de ,100)

Con el fin de comprobar si existen diferencias significativas en el postest entre el grupo control y el experimental se volvió a realizar la prueba t de Student entre ambos grupos.

En la Tabla 20 se observa que no existen diferencias significativas ni en la escala general ni en ninguna de las esferas. A pesar de ello, cabe destacar las diferencias marginalmente significativas que se dan en la escala global de Personalidad Eficaz en favor del grupo experimental que puntúa más alto.

Tabla 20

Prueba t de Students en el postest del Colegio 2 Curso 3.º de E.S.O.

	t	gl	p.
Personalidad Eficaz Postest	-1,822	43	,075 ⁺
Fortalezas Postest	-,384	43	,703
Demandas Postest	-1,587	40,787	,120
Retos Postest	-1,424	43	,162
Relaciones Postest	-1,052	43	,299

⁺Significación marginal (al nivel de ,100)

A nivel de representación se presentan en la Figura 14 las diferencias en ambos grupos, tanto en el pretest como en el postest. La representación se realizó mediante las puntuaciones medias de cada grupo en cada condición.

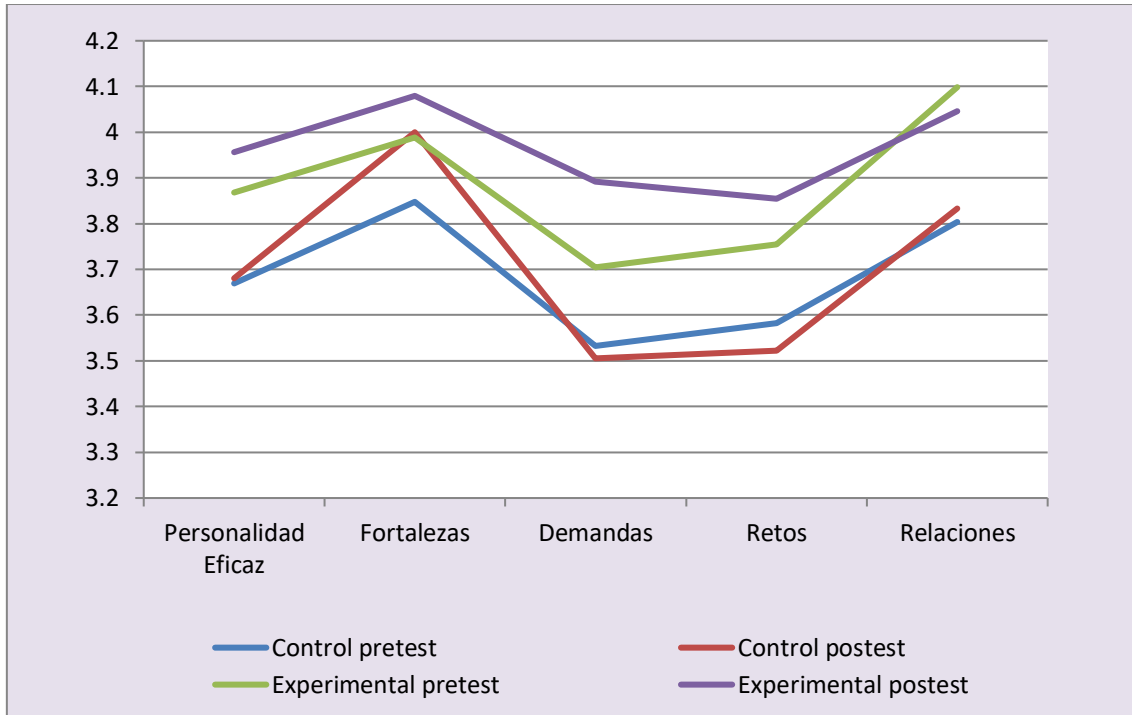


Figura 14: Puntuaciones medias del grupo control y experimental en el pretest y postest. Colegio 2 Curso 3.º de E.S.O.

Colegio 3. Curso 3.º de E.S.O.

Para conocer la eficacia del programa en el Colegio 3 en los alumnos de 3.º de E.S.O. evaluado con el cuestionario Personalidad Eficaz, se presentan los descriptivos de la escala global y de sus esferas tanto en el pretest como en el postest de los grupos control y experimental (Tabla 21). Se observa que el grupo experimental disminuye su media en la escala global y en todas las esferas, mientras que el grupo control aumenta en la escala global y en todas las esferas, excepto en Demandas, donde desciende.

Tabla 21

Estadísticos descriptivos del grupo control y experimental en el Pretest y en el Posttest. Colegio 3 Curso 3.º de E.S.O.

	Control		Experimental	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
Personalidad Eficaz Pretest	85,2667	9,05118	85,6500	8,11934
Personalidad Eficaz Postest	85,5333	7,98093	82,6500	9,12068
Fortalezas Pretest	15,2667	2,18654	16,1500	2,00722
Fortalezas Postest	15,6667	2,46885	15,8000	2,82097
Demandas Pretest	28,5333	4,89704	27,9000	5,53363
Demandas Postest	27,8667	4,53347	26,1000	6,18061
Retos Pretest	17,6667	3,43650	16,9500	2,92853
Retos Postest	17,9333	2,37447	16,3000	3,35763
Relaciones Pretest	23,8000	4,69346	24,6500	2,08440
Relaciones Postest	24,0667	3,82598	24,4500	2,45967

Para la elección de la prueba de diferencias (paramétrica o no paramétrica) se analizó la distribución normalizada de los datos mediante la prueba Kolmogorov-Smirnov. Los resultados del Colegio 3 del curso de 3.º de E.S.O. muestran que los datos se distribuyen de manera paramétrica en todas las esferas, a excepción de Relaciones en el pretest (Tabla 22). Por ello, se realizaron los estudios de diferencia con pruebas no paramétricas en esta última y con paramétricas en las demás.

Tabla 22

Prueba Kolmogorov-Smirnov del Colegio 3 Curso 3.º de E.S.O.

	Z	p.
Personalidad Eficaz Pretest	,823	,507
Personalidad Eficaz Postest	,933	,349
Fortalezas Pretest	1,051	,219
Fortalezas Postest	,999	,271
Demandas Pretest	,441	,990
Demandas Postest	,575	,895
Retos Pretest	,636	,813
Retos Postest	,930	,353
Relaciones Pretest	1,409	,038*
Relaciones Postest	,744	,638

*Significación (al nivel de ,05)

Para conocer la homogeneidad entre el grupo control y experimental en el pretest se realizaron pruebas de diferencias. Se utilizó la prueba t de Student para dos muestras independientes (paramétrica) en la escala general y en todas las esferas a excepción de Relaciones, donde se usó la prueba U de Mann-Whitney (no paramétrica).

En la Tabla 23 se muestran los resultados de la t de Student, que indican que no existen diferencias significativas en el pretest entre el grupo control y experimental en ninguna de las esferas paramétricas de Personalidad Eficaz.

Tabla 23

Prueba t de Students en el pretest del Colegio 3 Curso 3.º de E.S.O.

	t	Gl	p.
Personalidad Eficaz Pretest	-,132	33	,896
Fortalezas Pretest	-1,240	33	,224
Demandas Pretest	,352	33	,727
Retos Pretest	,665	33	,511

En la Tabla 24 se muestran los resultados de la U de Mann-Whitney, que indica que tampoco existen diferencias significativas en el pretest entre el grupo control y experimental en la esfera Relaciones.

Tabla 24

Prueba U de Mann-Whitney en el pretest del Colegio 3 Curso 3.º de E.S.O.

	Z	p.
Relaciones Pretest	-0,034	0,973

Para conocer la eficacia del programa, se realizó el estudio de diferencias entre el pretest y el posttest tanto en el grupo control como en el grupo experimental. En las esferas paramétricas se realizó mediante la prueba t de Student para muestras relacionadas, mientras que para la no paramétrica se realizó con la prueba de Wilcoxon.

En la Tabla 25 se observa que hubo un empeoramiento significativo en la esfera Demandas en el grupo experimental. Además, se observa que existen diferencias marginalmente significativas en la escala global del cuestionario en el grupo experimental, que indican una tendencia al empeoramiento. Por otra parte, no se encontraron diferencias ni en Retos, ni en Relaciones, ni en ninguna de las esferas de Personalidad Eficaz en el grupo control.

Tabla 25

Prueba t de Students para muestras relacionadas del Colegio 3 Curso 3.º de E.S.O.

	CONTROL			EXPERIMENTAL		
	t	gl	p.	t	gl	p.
Personalidad Eficaz Pretest – Postest	-,133	14	,896	1,934	19	,068 ⁺
Fortalezas Pretest – Postest	-,858	14	,405	,627	19	,538
Demandas Pretest – Postest	,780	14	,448	2,449	19	,024*
Retos Pretest – Postest	-,333	14	,744	1,135	19	,270

*Significación (al nivel de ,05)

⁺Significación marginal (al nivel de ,100)

En la Tabla 26 se observa que tampoco hubo diferencias significativas en Relaciones ni en el grupo control ni en el experimental.

Tabla 26

Prueba t de Wilcoxon del Colegio 3 Curso 3.º de E.S.O.

	CONTROL		EXPERIMENTAL	
	Z	p.	Z	p.
Relaciones Pretest – Postest	-,284	,777	-,508	,612

Con el fin de comprobar si existen diferencias significativas en el postest entre el grupo control y el experimental, se volvió a realizar la prueba t de Student entre ambos grupos.

En la Tabla 27 se observa que no existen diferencias significativas ni en la escala general ni en ninguna de las esferas.

Tabla 27

Prueba t de Students en el postest del Colegio 3 Curso 3.º de E.S.O.

	t	Gl	p.
Personalidad Eficaz Postest	,975	33	,337
Fortalezas Postest	-,146	33	,885
Demandas Postest	,933	33	,357
Retos Postest	1,604	33	,118
Relaciones Postest	-,339	22,436	,738

A nivel de representación, se presentan en la Figura 15 las diferencias en ambos grupos, tanto en el pretest como en el postest. La representación se realizó mediante las puntuaciones medias de cada grupo en cada condición.

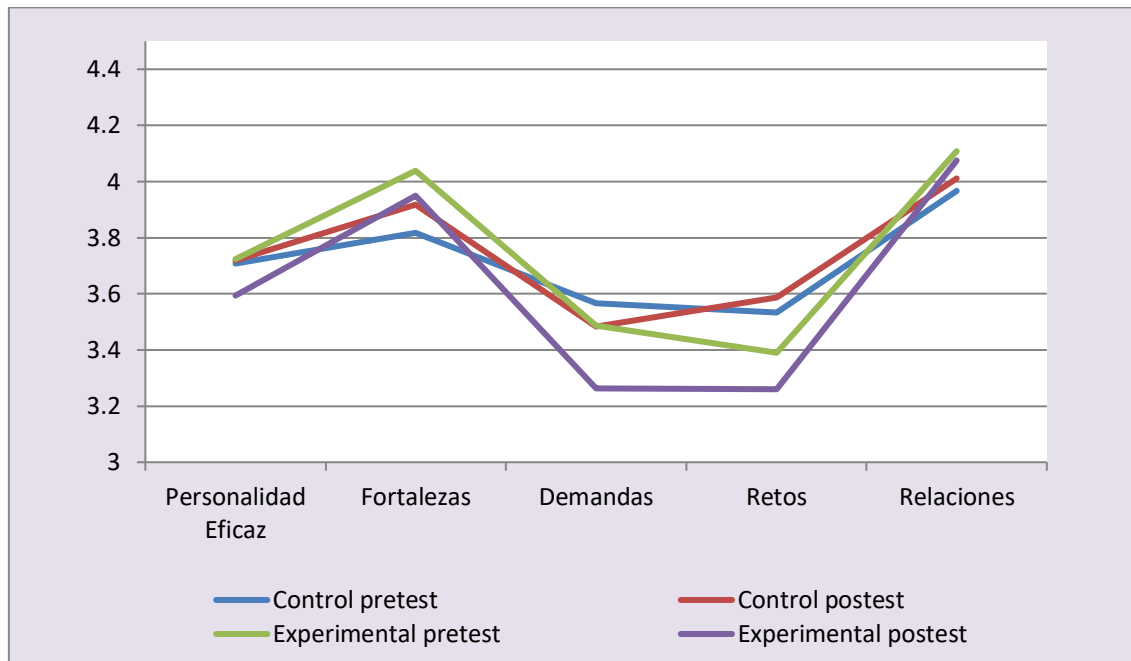


Figura 15: Puntuaciones medias del grupo control y experimental en el pretest y posttest. Colegio 3 Curso 3.º de E.S.O.

Colegio 3. Curso 4.º de E.S.O.

Para conocer la eficacia del programa en el Colegio 3 en los alumnos de 4.º de E.S.O. evaluado con el cuestionario Personalidad Eficaz, se presentan los descriptivos de la escala global y de sus esferas tanto en el pretest como en el posttest de los grupos control y experimental (Tabla 28). Se observa que el grupo experimental aumenta su media en la escala global y en todas las esferas, a excepción de Retos, donde desciende, mientras que el grupo control aumenta en la escala global y todas las esferas, a excepción de Fortalezas, donde desciende.

Tabla 28

Estadísticos descriptivos del grupo control y experimental en el Pretest y en el Postest. Colegio 3 Curso 4.º de E.S.O.

	Control		Experimental	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
Personalidad Eficaz Pretest	82,6842	10,64087	82,7619	8,99947
Personalidad Eficaz Postest	83,3684	10,08966	84,7143	9,16593
Fortalezas Pretest	15,2632	2,66338	14,1429	2,15141
Fortalezas Postest	14,5789	3,18531	15,3333	1,79815
Demandas Pretest	26,5263	4,99298	28,6190	5,05447
Demandas Postest	27,3158	4,33401	28,7619	4,65730
Retos Pretest	16,8947	3,63463	18,2857	2,79540
Retos Postest	17,3158	3,90232	17,9048	2,60585
Relaciones Pretest	24,0000	3,60555	21,7143	4,01426
Relaciones Postest	24,1579	3,65549	22,7143	4,68127

Para la elección de la prueba de diferencias (paramétrica o no paramétrica) se analizó la distribución normalizada de los datos mediante la prueba Kolmogorov-Smirnov. Los resultados del Colegio 3 de 4.º curso de E.S.O. muestran que los datos se distribuyen de manera paramétrica en todas las esferas (Tabla 29). Por ello, se realizaron los estudios de diferencia con pruebas paramétricas.

Tabla 29

Prueba Kolmogorov-Smirnov del Colegio 3 Curso 4.º de E.S.O.

	Z	p.
Personalidad Eficaz Pretest	,909	,380
Personalidad Eficaz Postest	,655	,784
Fortalezas Pretest	,893	,403
Fortalezas Postest	1,132	,154
Demandas Pretest	,669	,762
Demandas Postest	,514	,954
Retos Pretest	,922	,363
Retos Postest	,783	,571
Relaciones Pretest	,786	,567
Relaciones Postest	1,147	,144

Para conocer la homogeneidad entre el grupo control y experimental en el pretest se realizaron pruebas de diferencias. Se utilizó la prueba t de Student para dos muestras independientes (paramétrica) en la escala general y en todas las esferas.

En la Tabla 30 se muestran los resultados de la t de Student, que indican que no existen diferencias significativas en el pretest entre el grupo control y experimental en ninguna de las esferas paramétricas de Personalidad Eficaz. A pesar de ello, existe una diferencia marginalmente significativa en la esfera Relaciones, donde los alumnos del grupo control presentan puntuaciones más altas que los del grupo experimental.

Tabla 30

Prueba t de Students en el pretest del Colegio 3 Curso 4.º de E.S.O.

	t	gl	p.
Personalidad Eficaz Pretest	-,025	38	,980
Fortalezas Pretest	1,470	38	,150
Demandas Pretest	-1,315	38	,196
Retos Pretest	-1,364	38	,181
Relaciones Pretest	1,887	38	,067 ⁺

⁺Significación marginal (al nivel de ,100)

Para conocer la eficacia del programa se realizó el estudio de diferencias entre el pretest y el posttest tanto en el grupo control como en el grupo experimental. En las esferas paramétricas, se realizó mediante la prueba t de Student para muestras relacionadas.

En la Tabla 31 se observa que hubo una mejora significativa en la esfera Fortalezas en el grupo experimental. Además, se observa que existen diferencias marginalmente significativas en la escala global del cuestionario en el grupo experimental, que apunta a una

mejora a nivel global. Por otra parte, no se encontraron diferencias ni en Demandas, ni en Retos, ni en Relaciones, ni en ninguna de las esferas de Personalidad Eficaz en el grupo control ni en la escala global.

Tabla 31

Prueba t de Students para muestras relacionadas del Colegio 3 Curso 4.º de E.S.O.

	CONTROL			EXPERIMENTAL		
	t	gl	p.	t	gl	p.
Personalidad Eficaz Pretest - Postest	-,534	18	,600	-1,788	20	,089 ⁺
Fortalezas Pretest - Postest	1,155	18	,263	-2,975	20	,007**
Demandas Pretest - Postest	-1,397	18	,179	-,230	20	,821
Retos Pretest - Postest	-,652	18	,523	,648	20	,524
Relaciones Pretest - Postest	-,300	18	,767	-1,720	20	,101

**Significación (al nivel de ,01)

⁺Significación marginal (al nivel de ,100)

Con el fin de comprobar si existen diferencias significativas en el postest entre el grupo control y el experimental se volvió a realizar la prueba t de Student entre ambos grupos.

En la Tabla 32 se observa que no existen diferencias significativas, ni en la escala general, ni en ninguna de las esferas.

Tabla 32

Prueba t de Students en el postest del Colegio 3 Curso 4.º de E.S.O.

	t	gl	p.
Personalidad Eficaz Postest	-,442	38	,661
Fortalezas Postest	-,910	27,796	,371
Demandas Postest	-1,013	38	,317
Retos Postest	-,555	30,924	,583
Relaciones Postest	1,079	38	,287

⁺Significación marginal (al nivel de ,100)

A nivel de representación, se presentan en la Figura 16 las diferencias en ambos grupos, tanto en el pretest como en el postest. La representación se realizó mediante las puntuaciones medias de cada grupo en cada condición.

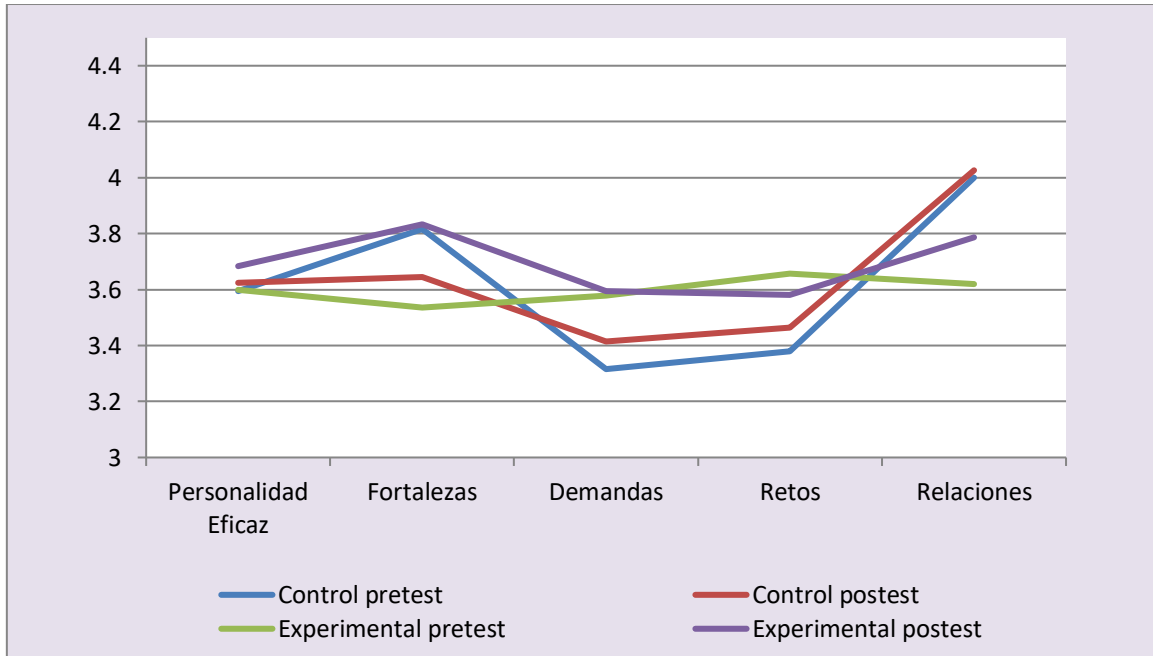


Figura 16: Puntuaciones medias del grupo control y experimental en el pretest y postest. Colegio 3 Curso 4.º de E.S.O.

Colegio 4. Curso 4.º de E.S.O.

Para conocer la eficacia del programa en el Colegio 4 en los alumnos de 4.º de E.S.O. evaluado con el cuestionario Personalidad Eficaz, se presentan los descriptivos de la escala global y de sus esferas tanto en el pretest como en el postest de los grupos control y experimental (Tabla 33). Se observa que el grupo experimental aumenta su media en las esferas de Fortalezas y Relaciones, se mantiene en Retos y disminuye en la escala global y en Demandas, mientras que el grupo control disminuye en todas las esferas y en la escala global.

Tabla 33

Estadísticos descriptivos del grupo control y experimental en el Pretest y en el Postest. Colegio 4 Curso 4.º de E.S.O.

	Control		Experimental	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
Personalidad Eficaz Pretest	82,8182	14,49347	82,3333	9,77438
Personalidad Eficaz Postest	79,6818	14,41357	82,2963	9,86374
Fortalezas Pretest	15,5455	4,02051	15,2593	2,21173
Fortalezas Postest	14,9091	3,91467	15,6667	2,44949
Demandas Pretest	27,1364	5,67614	26,6296	5,42181
Demandas Postest	26,3182	7,10725	26,0741	4,68160
Retos Pretest	17,3636	4,91398	17,4815	3,52322
Retos Postest	16,7727	3,93920	17,4815	4,30000
Relaciones Pretest	22,7727	5,21839	22,9630	4,04286
Relaciones Postest	21,6818	4,89301	23,0741	3,62604

Para la elección de la prueba de diferencias (paramétrica o no paramétrica) se analizó la distribución normalizada de los datos mediante la prueba Kolmogorov-Smirnov. Los resultados del Colegio 4 de 4.º curso de la E.S.O. muestran que los datos se distribuyen de manera paramétrica en todas las esferas, a excepción de Fortalezas en el postest (Tabla 34). Por ello, se realizaron los estudios de diferencia con pruebas no paramétricas en esta última y con paramétricas en las demás.

Tabla 34

Prueba Kolmogorov-Smirnov del Colegio 4 Curso 4.º de E.S.O.

	Z	p.
Personalidad Eficaz Pretest	,656	,783
Personalidad Eficaz Postest	,774	,586
Fortalezas Pretest	,901	,391
Fortalezas Postest	1,356	,050*
Demandas Pretest	1,001	,269
Demandas Postest	,634	,816
Retos Pretest	,671	,758
Retos Postest	,849	,466
Relaciones Pretest	1,181	,123
Relaciones Postest	1,004	,266

*Significación (al nivel de ,05)

Para conocer la homogeneidad entre el grupo control y experimental en el pretest se realizaron pruebas de diferencias. Se utilizó la prueba t de Student para dos muestras independientes (paramétrica) en la escala general y en todas las esferas.

En la Tabla 35 se muestran los resultados de la t de Student, que indican que no existen diferencias significativas en el pretest entre el grupo control y experimental en ninguna de las esferas paramétricas de Personalidad Eficaz.

Tabla 35

Prueba t de Students en el pretest del Colegio 4 Curso 4.º de E.S.O.

	t	gl	p.
Personalidad Eficaz Pretest	,134	35,510	,894
Fortalezas Pretest	,299	31,106	,767
Demandas Pretest	,319	47	,751
Retos Pretest	-,098	47	,923
Relaciones Pretest	-,144	47	,886

Para conocer la eficacia del programa se realizó el estudio de diferencias entre el pretest y el posttest, tanto en el grupo control como en el grupo experimental. En las esferas paramétricas se realizó mediante la prueba t de Student para muestras relacionadas, mientras que para la no paramétrica se realizó con la prueba de Wilcoxon.

En la Tabla 36 se observa que no hubo una mejora significativa en ninguna de las esferas de Personalidad Eficaz ni en la escala global en el grupo experimental. Pero sí se observa que existen diferencias marginalmente significativas en la escala global del cuestionario en el grupo control, lo que indica una tendencia al empeoramiento a nivel

general. Por otra parte, no se encontraron diferencias en ninguna de las esferas de Personalidad Eficaz en el grupo control.

Tabla 36

Prueba t de Students para muestras relacionadas del Colegio 4 Curso 4.º de E.S.O.

	CONTROL			EXPERIMENTAL		
	t	gl	p.	T	gl	p.
Personalidad Eficaz Pretest - Postest	1,885	21	,073 ⁺	,020	26	,984
Demandas Pretest - Postest	1,336	21	,196	,651	26	,521
Retos Pretest - Postest	,882	21	,388	,000	26	1,000
Relaciones Pretest - Postest	1,574	21	,130	-,204	26	,840

⁺Significación marginal (al nivel de ,100)

En la Tabla 37 se observa que tampoco hubo diferencias significativas en Fortalezas, ni en el grupo control, ni en el experimental.

Tabla 37

Prueba t de Wilcoxon del Colegio 4 Curso 4.º de E.S.O.

	CONTROL		EXPERIMENTAL	
	Z	p.	Z	p.
Fortalezas Pretest - Postest	-,605	,545	-,864	,388

Con el fin de comprobar si existen diferencias significativas en el postest entre el grupo control y el experimental, se volvió a realizar la prueba t de Student entre ambos grupos, además de la prueba U de Mann-Whitney en las no paramétricas.

En la Tabla 38 se observa que no existen diferencias significativas, ni en la escala general, ni en ninguna de las esferas.

Tabla 38

Prueba t de Students en el postest del Colegio 4 Curso 4.º de E.S.O.

	T	gl	p.
Personalidad Eficaz Postest	-,752	47	,456
Demandas Postest	,138	34,946	,891
Retos Postest	-,596	47	,554
Relaciones Postest	-1,143	47	,259

En la Tabla 39 se observa que tampoco se dan diferencias significativas en la esfera Fortalezas.

Tabla 39

Prueba U de Mann-Whitney en el postest del Colegio 4 Curso 4.º de E.S.O.

	Z	p.
Fortalezas Postest	-0,284	0,777

A nivel de representación se presentan en la Figura 17 las diferencias en ambos grupos, tanto en el pretest como en el postest. La representación se realizó mediante las puntuaciones medias de cada grupo en cada condición.

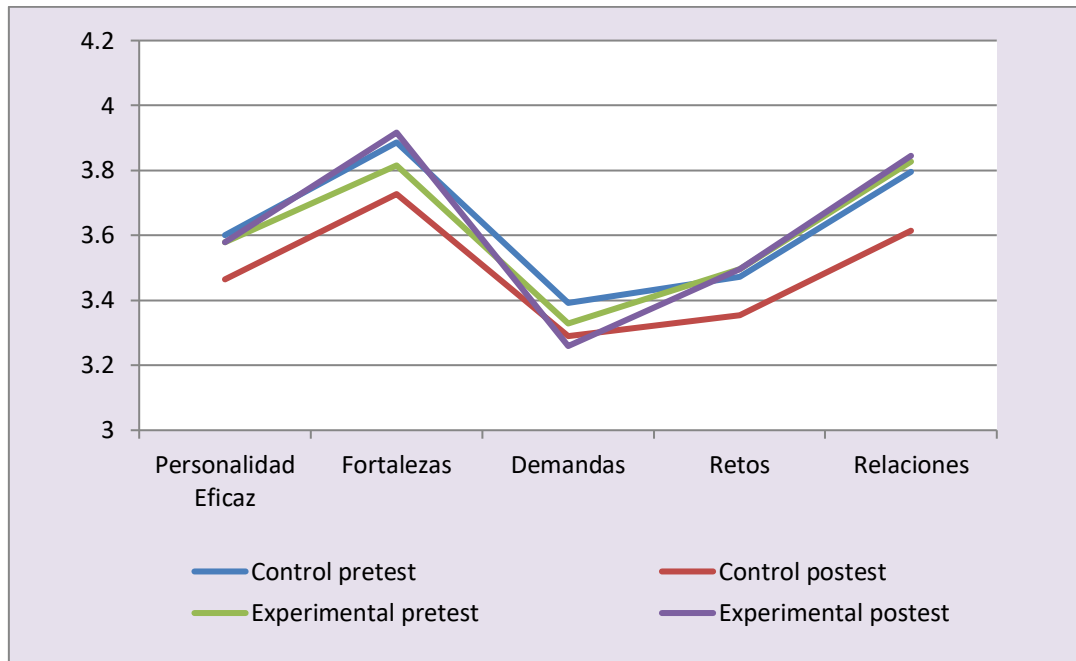


Figura 17: Puntuaciones medias del grupo control y experimental en el pretest y posttest. Colegio 4 Curso 4.º de E.S.O.

Colegio 5. Curso 4.º de E.S.O. Grupo 1.

Para conocer la eficacia del programa en el Colegio 5 en los alumnos de 4.º grupo 1 de E.S.O. evaluado con el cuestionario Personalidad Eficaz, se presentan los descriptivos de la escala global y de sus esferas, tanto en el pretest como en el posttest de los grupos control y experimental (Tabla 40). Se observa que el grupo experimental aumenta su media en la esfera Demandas y desciende en la escala general y en las demás esferas, mientras que el grupo control aumenta en la escala global y en todas las esferas, a excepción de la esfera Fortalezas, donde desciende.

Tabla 40

Estadísticos descriptivos del grupo control y experimental en el Pretest y en el Postest. Colegio 5 Curso 4.º de E.S.O. Grupo 1.

	Control		Experimental	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
Personalidad Eficaz Pretest	80,0667	17,19413	91,9000	12,03190
Personalidad Eficaz Postest	83,0667	11,41094	88,0000	8,65384
Fortalezas Pretest	14,2667	4,57426	16,5000	4,11636
Fortalezas Postest	14,2000	4,29618	15,0000	2,66667
Demandas Pretest	26,1333	6,79145	31,1000	6,08185
Demandas Postest	27,4000	4,83735	31,2000	4,46716
Retos Pretest	17,0000	5,35857	20,1000	3,28126
Retos Postest	18,0667	3,61478	18,9000	3,28126
Relaciones Pretest	22,6667	4,90869	24,2000	3,93841
Relaciones Postest	23,4000	3,73784	22,9000	3,57305

Para la elección de la prueba de diferencias (paramétrica o no paramétrica) se analizó la distribución normalizada de los datos mediante la prueba Kolmogorov-Smirnov. Los resultados del Colegio 5 de 4.º curso de E.S.O. Grupo 1 muestran que los datos se distribuyen de manera paramétrica en todas las esferas (Tabla 41). Por ello, se realizaron los estudios de diferencia con pruebas paramétricas.

Tabla 41

Prueba Kolmogorov-Smirnov del Colegio 5 Curso 4.º de E.S.O. Grupo 1.

	Z	p.
Personalidad Eficaz Pretest	,486	,972
Personalidad Eficaz Postest	,617	,841
Fortalezas Pretest	1,102	,176
Fortalezas Postest	,759	,612
Demandas Pretest	,493	,969
Demandas Postest	1,123	,160
Retos Pretest	,805	,537
Retos Postest	,531	,940
Relaciones Pretest	,743	,639
Relaciones Postest	,856	,456

Para conocer la homogeneidad entre el grupo control y experimental en el pretest se realizaron pruebas de diferencias. Se utilizó la prueba t de Student para dos muestras independientes (paramétrica) en la escala general y en todas las esferas.

En la Tabla 42 se muestran los resultados de la t de Student que indican que no existen diferencias significativas en el pretest entre el grupo control y experimental en ninguna de las esferas paramétricas de Personalidad Eficaz, pero existen diferencias marginales en la escala global y en la esfera Demandas en favor del grupo experimental que presenta puntuaciones más elevadas que el grupo control.

Tabla 42

Prueba t de Students en el pretest del Colegio 5 Curso 4.º de E.S.O. Grupo 1.

	T	gl	p.
Personalidad Eficaz Pretest	-1,884	23	,072 ⁺
Fortalezas Pretest	-1,243	23	,226
Demandas Pretest	-1,865	23	,075 ⁺
Retos Pretest	-1,630	23	,117
Relaciones Pretest	-,825	23	,418

⁺Significación marginal (al nivel de ,100)

Para conocer la eficacia del programa se realizó el estudio de diferencias entre el pretest y el posttest tanto en el grupo control como en el grupo experimental. En las esferas paramétricas se realizó mediante la prueba t de Student para muestras relacionadas.

En la Tabla 43 se observa que no hubo cambios significativos ni en la escala global ni en ninguna de las esferas ni en el grupo control ni en el experimental.

Tabla 43

Prueba t de Students para muestras relacionadas del Colegio 5 Curso 4.º de E.S.O. Grupo 1.

	CONTROL			EXPERIMENTAL		
	t	gl	p.	t	gl	p.
Personalidad Eficaz Pretest – Postest	-1,190	14	,254	1,709	9	,122
Fortalezas Pretest – Postest	,098	14	,923	1,586	9	,147
Demandas Pretest – Postest	-1,258	14	,229	-,091	9	,930
Retos Pretest – Postest	-1,189	14	,254	1,585	9	,147
Relaciones Pretest – Postest	-,854	14	,408	1,378	9	,201

Con el fin de comprobar si existen diferencias significativas en el postest entre el grupo control y el experimental, se volvió a realizar la prueba t de Student entre ambos grupos.

En la Tabla 44 se observa que no existen diferencias significativas ni en la escala general ni en ninguna de las esferas. A pesar de ello cabe destacar las diferencias marginalmente significativas que se da en la esfera Demandas en favor del grupo experimental, que presenta puntuaciones más altas que el grupo control.

Tabla 44

Prueba t de Students en el postest del Colegio 5 Curso 4.º de E.S.O. Grupo 1.

	t	gl	p.
Personalidad Eficaz Postest	-1,160	23	,258
Fortalezas Postest	-,523	23	,606
Demandas Postest	-1,982	23	,060 ⁺
Retos Postest	-,585	23	,564
Relaciones Postest	,333	23	,742

⁺Significación marginal (al nivel de ,100)

A nivel de representación se presentan en la Figura 18 las diferencias en ambos grupos, tanto en el pretest como en el postest. La representación se realizó mediante las puntuaciones medias de cada grupo en cada condición.

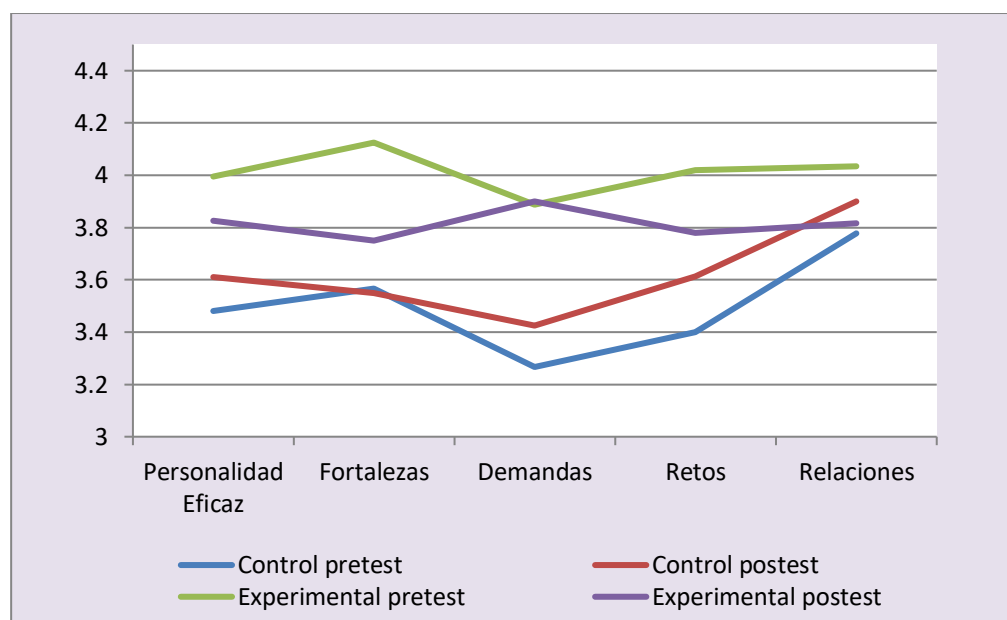


Figura 18: Puntuaciones medias del grupo control y experimental en el pretest y postest. Colegio 5 Curso 6º de E.S.O. Grupo 1

Colegio 6. Curso 4.º de E.S.O. Grupo 2.

Para conocer la eficacia del programa en el Colegio 6 en los alumnos de 4.º de E.S.O. evaluado con el cuestionario Personalidad Eficaz, se presentan los descriptivos de la escala global y de sus esferas, tanto en el pretest como en el postest de los grupos control y experimental (Tabla 45). Se observa que el grupo experimental aumenta su media en la escala global y en todas las esferas a excepción de Retos donde disminuye, mientras que el grupo control disminuye en todas las esferas de Personalidad Eficaz y en la escala global.

Tabla 45

Estadísticos descriptivos del grupo control y experimental en el Pretest y en el Postest. Colegio 6 Curso 4.º de E.S.O. Grupo 2.

	Control		Experimental	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
Personalidad Eficaz Pretest	86,1667	9,90692	84,3529	11,93179
Personalidad Eficaz Postest	85,0556	10,65762	85,1765	9,63869
Fortalezas Pretest	15,2778	2,86573	14,3529	3,44495
Fortalezas Postest	15,0556	3,01900	14,7647	3,40091
Demandas Pretest	29,2222	5,27542	28,2353	6,06763
Demandas Postest	29,0556	3,91787	29,2353	5,27410
Retos Pretest	18,0556	3,17105	18,9412	4,20521
Retos Postest	17,6667	2,80755	18,2941	3,36832
Relaciones Pretest	23,6111	4,17470	22,8235	4,11150
Relaciones Postest	23,2778	4,25379	22,8824	4,01376

Para la elección de la prueba de diferencias (paramétrica o no paramétrica) se analizó la distribución normalizada de los datos mediante la prueba Kolmogorov-Smirnov. Los resultados del Colegio 6 de 4.º curso de E.S.O. Grupo 2 muestran que los datos se distribuyen de manera paramétrica en todas las esferas (Tabla 46). Por ello, se realizaron los estudios de diferencia con pruebas paramétricas.

Tabla 46

Prueba Kolmogorov-Smirnov del Colegio 6 Curso 4.º de E.S.O. Grupo 2.

	Z	p.
Personalidad Eficaz Pretest	,827	,501
Personalidad Eficaz Postest	,470	,980
Fortalezas Pretest	,805	,537
Fortalezas Postest	,689	,730
Demandas Pretest	,851	,464
Demandas Postest	,835	,489
Retos Pretest	,734	,654
Retos Postest	,693	,722
Relaciones Pretest	,584	,884
Relaciones Postest	,453	,986

Para conocer la homogeneidad entre el grupo control y experimental en el pretest se realizaron pruebas de diferencias. Se utilizó la prueba t de Student para dos muestras independientes (paramétrica) en la escala general y en todas las esferas.

En la Tabla 47 se muestran los resultados de la t de Student, que indican que no existen diferencias significativas en el pretest entre el grupo control y experimental en ninguna de las esfera paramétricas de Personalidad Eficaz.

Tabla 47

Prueba t de Students en el pretest del Colegio 6 Curso 4.º de E.S.O. Grupo 2.

	t	gl	p.
Personalidad Eficaz Pretest	,490	33	,627
Fortalezas Pretest	,865	33	,393
Demandas Pretest	,514	33	,610
Retos Pretest	-,706	33	,485
Relaciones Pretest	,562	33	,578

Para conocer la eficacia del programa se realizó el estudio de diferencias entre el pretest y el posttest, tanto en el grupo control como en el grupo experimental. En las esferas paramétricas se realizó mediante la prueba t de Student para muestras relacionadas.

En la Tabla 48 se observa que no hubo cambios significativos ni en el grupo control ni en el experimental en la escala global, ni en ninguna de las esferas.

Tabla 48

Prueba t de Students para muestras relacionadas del Colegio 6 Curso 4.º de E.S.O. Grupo 2.

	CONTROL			EXPERIMENTAL		
	t	gl	p.	t	gl	p.
Personalidad Eficaz Pretest - Postest	,738	17	,471	-,390	16	,702
Fortalezas Pretest - Postest	,387	17	,704	-1,072	16	,300
Demandas Pretest - Postest	,186	17	,854	-,897	16	,383
Retos Pretest - Postest	,660	17	,518	,737	16	,472
Relaciones Pretest - Postest	,419	17	,681	-,082	16	,936

Con el fin de comprobar si existen diferencias significativas en el postest entre el grupo control y el experimental se volvió a realizar la prueba t de Student entre ambos grupos.

En la Tabla 49 se observa que no existen diferencias significativas, ni en la escala general, ni en ninguna de las esferas.

Tabla 49

Prueba t de Students en el postest del Colegio 6 Curso 4.º de E.S.O. Grupo 2.

	T	gl	p.
Personalidad Eficaz Postest	-,035	33	,972
Fortalezas Postest	,268	33	,790
Demandas Postest	-,115	33	,909
Retos Postest	-,600	33	,553
Relaciones Postest	,282	33	,779

A nivel de representación se presenta en la Figura 19 las diferencias en ambos grupos, tanto en el pretest como en el postest. La representación se realizó mediante las puntuaciones medias de cada grupo en cada condición.

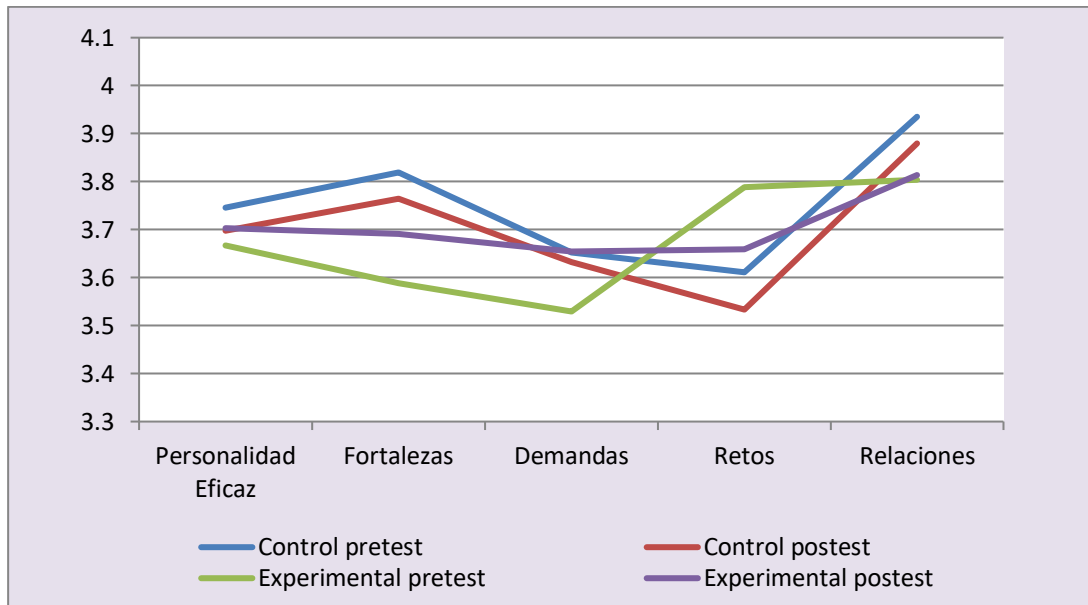


Figura 19: Puntuaciones medias del grupo control y experimental en el pretest y posttest. Colegio 6 Curso 4.º de E.S.O. Grupo 2.

7.7.1 Diferencias en la efectividad del programa en función de la variable género, curso y tipo de centro educativo.

Además, se realizó la prueba ANCOVA en el grupo experimental (controlando las diferencias del pretest), con el propósito de comprobar si existen diferencias significativas en la intervención en función de las variables género, curso y tipo de centro educativo (concertado y público).

Género

Para conocer si el programa ha sido más eficaz en función del género, se presentan los descriptivos de la escala global y de sus esferas tanto en el pretest como en el posttest en hombres y mujeres (Tabla 50). Se observa que las medias en el grupo de los hombres aumentan tanto en la escala global como en cada una de las esferas, a excepción de Demandas, en la que las puntuaciones disminuyen, mientras que en el grupo de mujeres aumentan en las esferas de demandas y relaciones, disminuyen en la escala global y en la esfera de Retos, y permanece igual en la esfera de Fortalezas.

Tabla 50

Estadísticos descriptivos de hombres y mujeres en el Pretest y en el Postest.

	Hombres		Mujeres	
	Media	dt.	Media	dt.
Personalidad Eficaz Pretest	86,0556	9,92937	84,9545	11,34417
Personalidad Eficaz Postest	86,7444	8,98133	84,5758	11,92291
Fortalezas Pretest	15,7000	2,53271	15,0909	2,94424
Fortalezas Postest	16,0667	2,50303	15,0909	2,97542
Demandas Pretest	28,8889	5,14606	28,4848	6,40491
Demandas Postest	28,8667	5,28980	28,6061	6,61439
Retos Pretest	18,0556	3,21290	18,2121	3,77243
Retos Postest	18,3778	3,29650	17,4697	3,77530
Relaciones Pretest	23,4111	3,99970	23,1667	3,72345
Relaciones Postest	23,4333	3,84547	23,4091	3,54304

Para comprobar si la mejora o empeoramiento en el postest se debe a la eficacia del programa se realizó la prueba ANCOVA controlando las medidas del pretest. La Tabla 51 indica que existen diferencias significativas en función del género en la esfera de Retos, en la que los hombres han mejorado significativamente más que las mujeres (que incluso disminuyen su puntuación del postest respecto al pretest), lo que indica un mejor funcionamiento del programa para los hombres ($p=.032$). Por otro lado, en la esfera de Fortalezas, se encuentra una leve tendencia que también apunta a un mejor funcionamiento del programa en el grupo de hombres ($p=.088$). Respecto a la escala general y a las esferas de demandas y relaciones, no existe un funcionamiento diferencial del programa ($p.>.05$) respecto al género. También se observa que el tamaño del efecto es bajo ($\eta^2_p >.20$), lo que corrobora la no existencia de diferencias.

Tabla 51

Prueba ANCOVA en función del género.

	F	gl.	p.	η^2_p
Personalidad Eficaz	1,354	1	,246	,009
Fortalezas	2,954	1	,088 ⁺	,019
Demandas	,009	1	,925	,000
Retos	4,660	1	,032*	,030
Relaciones	,094	1	,759	,001

*Significación al nivel de ,05

+Significación marginal (al nivel de ,100)

Curso/Edad

Para conocer si el programa ha sido más eficaz en función de la variable curso/edad, se presentan los descriptivos de la escala global y de sus esferas tanto en el pretest como en el postest en cada uno de los grupos (Tabla 52). Se observa que las medias del curso de 2.º de E.S.O. aumentan en la escala global y en todas las esferas en el postest; en el curso de 3.º de E.S.O. bajan en la escala global y en todas las esferas a excepción de Fortalezas, donde las puntuaciones del postest son un poco superiores al pretest; y en el curso de 4.º de E.S.O. aumentan todas las puntuaciones, a excepción de la esfera de retos, donde el postest es un poco inferior al pretest.

Tabla 52

Estadísticos descriptivos en función del curso/edad en el Pretest y en el Postest.

	2.º E.S.O.		3.º E.S.O.		4.º E.S.O.	
	Media	dt.	Media	dt.	Media	dt.
Personalidad Eficaz Pretest	86,3590	11,76634	87,3810	8,83991	84,1867	10,66403
Personalidad Eficaz Postest	87,3077	12,00911	87,0238	10,10310	84,3867	9,46672
Fortalezas Pretest	15,8205	2,51178	16,0476	2,50806	14,9067	2,86721
Fortalezas Postest	15,9231	2,88722	16,0714	2,93335	15,2800	2,54452
Demandas Pretest	29,7179	6,68442	28,8095	4,72790	28,1467	5,63698
Demandas Postest	29,7949	6,81399	28,7381	6,33249	28,2267	5,02043
Retos Pretest	17,8462	3,79431	17,9048	3,01063	18,3867	3,51788
Retos Postest	18,1795	3,49339	17,8571	3,65307	17,9733	3,51050
Relaciones Pretest	22,9744	4,02941	24,6190	3,15419	22,7467	4,03060
Relaciones Postest	23,4103	3,78166	24,3571	3,03493	22,9067	3,94959

Para comprobar si la mejora o empeoramiento en el postest se debe a la eficacia del programa se realizó la prueba ANCOVA controlando las medidas del pretest. La Tabla 53 muestra que no existe un funcionamiento diferencial del programa ($p.>,05$) en función del curso académico ni en la escala global ni en ninguna de las esferas. También se observa que el tamaño del efecto es bajo ($\eta^2_p >,20$), lo que corrobora la no existencia de diferencias.

Tabla 53

Prueba ANCOVA en función del curso.

	F	gl.	p.	η^2_p
Personalidad	,478	2	,621	,006
Eficaz				
Fortalezas	,015	2	,985	,000
Demandas	,113	2	,893	,001
Retos	,419	2	,659	,005
Relaciones	,241	2	,786	,003

Tipo de centro

Para conocer si el programa ha sido más eficaz en función tipo de centro, se presentan los descriptivos de la escala global y de sus esferas tanto en el pretest como en el postest de ambos grupos (Tabla 54). Se observa que las medias en los colegios públicos aumentan en las esferas de Fortalezas y Demandas, mientras que disminuyen en la escala global y en las esferas de Retos y Relaciones, mientras que en los colegios concertados aumenta en la escala global y en las esferas de Fortalezas y Relaciones, se mantiene en la esfera de Demandas y disminuye ligeramente en la esfera de Retos.

Tabla 54

Estadísticos descriptivos del tipo de centro en el Pretest y en el Postest.

	Público		Concertado	
	Media	dt.	Media	dt.
Personalidad Eficaz Pretest	86,0652	11,01129	84,9063	9,84115
Personalidad Eficaz Postest	85,7609	10,52926	85,9219	10,16421
Fortalezas Pretest	15,4457	2,97744	15,4375	2,32908
Fortalezas Postest	15,4674	2,99982	15,9219	2,33200
Demandas Pretest	28,7283	5,75909	28,7031	5,65034
Demandas Postest	28,7935	6,09366	28,7031	5,57397
Retos Pretest	18,3696	3,47903	17,7656	3,40281
Retos Postest	18,2609	3,59141	17,6094	3,41619
Relaciones Pretest	23,5217	3,87859	23,0000	3,87913
Relaciones Postest	23,2391	3,62643	23,6875	3,83747

Para comprobar si la mejora o empeoramiento en el postest se debe a la eficacia del programa se realizó la prueba ANCOVA controlando las medidas del pretest. En la Tabla 55 se observa que en la esfera de Relaciones se encuentra una leve tendencia que apunta a un mejor funcionamiento del programa en los colegios concertados ($p=.074$). Respecto a la escala general y a las demás esferas no existe un funcionamiento diferencial del programa ($p.>.05$) respecto al tipo de centro. También se observa que el tamaño del efecto es bajo ($\eta^2_p >.20$), lo que corrobora la no existencia de diferencias.

Tabla 55

Prueba ANCOVA en función del tipo de centro.

	F	gl.	p.	η^2_p
Personalidad Eficaz	,566	1	,453	,004
Fortalezas	1,769	1	,185	,011
Demandas	,013	1	,909	,000
Retos	,399	1	,529	,003
Relaciones	3,247	1	,074 ⁺	,021

⁺Significación marginal (al nivel de ,100)

7.2 Análisis cualitativo acerca de la satisfacción con el programa

7.2.1 Comentarios de los profesores sobre el posible efecto de la intervención de *coaching* educativo grupal en los estudiantes del grupo experimental

Con la finalidad de cumplimentar este trabajo se realizó una entrevista semiestructurada que está conformada por cuatro preguntas abiertas de carácter general, que están relacionadas con la intervención y una con las actividades que se desarrollan en horas de tutoría, para obtener información sobre si dichas actividades han podido influir o no durante la intervención realizada.

De los seis profesores entrevistados, dos pertenecen a centros concertados y cuatro a centros públicos de la Comunidad de Madrid. Los dos centros educativos concertados han integrado desde hace 4 años un tipo de trabajo orientado a la educación emocional en los primeros años de escolarización, existiendo profesores debidamente capacitados para el desarrollo de esta actividad, sin existir continuidad en la Educación Secundaria Obligatoria, dejándose de lado la formación e implicación del profesorado para este tipo de labor. Con relación a los colegios públicos, el trabajo sobre el desarrollo de competencias emocionales no está integrado en el programa educativo de ningún ciclo formativo y este tipo de formación se desarrolla de manera puntual en alguna actividad extraescolar, pasando a un segundo plano siendo, de esta manera, prioritario el cumplimiento de un itinerario educativo tanto por el profesor como por el centro educativo.

Cabe mencionar que únicamente hemos tenido la posibilidad de realizar este tipo de entrevista a seis profesores, cuyos grupos participaron en el estudio.

1) A la pregunta: ¿Qué es lo que más le ha llamado la atención durante el proceso de *Coaching Escolar*?

En los resultados de la Tabla 56 se puede visualizar que, de los seis profesores entrevistados, dos de ellos comparten el criterio de que les ha llamado mucho la atención que la mayoría de estudiantes se han interesado e involucrado en cada sesión, especialmente aquellos alumnos que en una clase normal no lo hacían. Y otro 33,33 % mencionan que la metodología utilizada les ha permitido estar enfocados en el trabajo que se realizó.

Tabla 56

Percepción del profesor sobre el proceso de coaching

PERCEPCIÓN	PROFESORES	%
Colaboración	2	33,33
Desarrollo de la Personalidad	1	16,67
Sesiones activas	2	33,33
Cambia la percepción sobre el estudiante.	1	16,67

Nota. Elementos sobresalientes que han llamado la atención a los profesores-tutores.

2) Desde su punto de vista ¿Cómo cree que ha impactado esta actividad en los estudiantes?

En la Tabla 57, tres de seis profesores entrevistados, que corresponde al 50 %, tienen la percepción de que, a través de esta intervención, se les ha hecho reflexionar sobre situaciones importantes que no se habían parado a pensar antes; a mirarse hacia sí mismos; se han abierto un poco más; pueden expresar lo que les sucede y han aprendido de que hay otra forma de actuar y conseguir las cosas.

Tabla 57

Percepción del docente sobre el impacto que ha tenido esta intervención.

PERCEPCIÓN	PROFESORES	%
Reflexión	3	50,00
Implicación y Autoconocimiento	2	33,33
Autoconciencia	1	16,67

Nota. Factores que han sido influidos por el proceso de *coaching*.

3) ¿Qué posibles cambios ha podido Ud. percibir después de esta intervención?

Como se puede apreciar en la Tabla 58, de los profesores entrevistados, cuatro de ellos tienen la percepción de que el cambio más importante ha sido en la mejora de las relaciones interpersonales, no solo entre estudiantes, sino hacia el profesor, existiendo mayor participación por parte del grupo en las clases.

Tabla 58

Modificación en las esferas intrapersonales.

ESFERAS	PROFESORES	%
Mejores relaciones interpersonales.	4	66,67
Autoconocimiento	1	16,67
Autoconciencia	1	16,67

Nota. Cambios percibidos por los profesores en los alumnos que han participado en el proceso de *coaching*.

4) ¿Qué factores pudieron influir para un adecuado desarrollo de esta intervención?

En la Tabla 59 se puede distinguir que existe una mayoría importante de profesores que coinciden en que, entre los factores críticos que pudieron influir en el normal desarrollo

de esta actividad, se encuentran que los cursos que fueron objeto de estudio eran considerados por los profesores como grupos difíciles para trabajar de manera adecuada, ya que presentan conductas disruptivas, perturbando el funcionamiento normal de la clase o de una actividad en particular, así como que esta intervención se desarrolló en el tercer trimestre.

Tabla 59

Variables adversas que posiblemente impactaron en el resultado esperado.

VARIABLES	PROFESORES	%
Conductas disruptivas	5	83,33
Fin curso académico	1	16,67

Nota. Elementos que limitaron el desarrollo adecuado de la intervención.

5) ¿Qué actividades se realizan durante la hora de tutoría escolar?

Finalmente, en la Tabla 60, todos los profesores entrevistados convergen en que sus actividades tutoriales están enfocadas a realizar actividades relacionadas con la organización de eventos de cada año escolar, como preparación del rastro, organización de la semana cultural, deportiva, salidas a museos o hacia otras actividades extraescolares, a resolver problemas con profesores... y, en general, a buscar soluciones a desacuerdos o divergencias que puedan surgir en cada grupo.

Tabla 60

Tutorías.

TAREAS	PROFESORES	%
Actividades tutoriales	6	100

Nota. Funciones que realizan los profesores en su hora de tutoría.

7.2.2 Comentarios de los alumnos que participaron en la intervención de *coaching*

Al finalizar cada proceso de *coaching*, generalmente se recoge información relacionada con la percepción que los participantes tienen sobre dicho proceso, y que serán tomadas en cuenta para futuras intervenciones.

Según los resultados de la Figura 20, se puede visualizar que la mayoría de estudiantes correspondiente al 53,20 % manifiestan que su funcionamiento durante la intervención ha sido Muy Bueno, de manera colaborativa y en equipo.

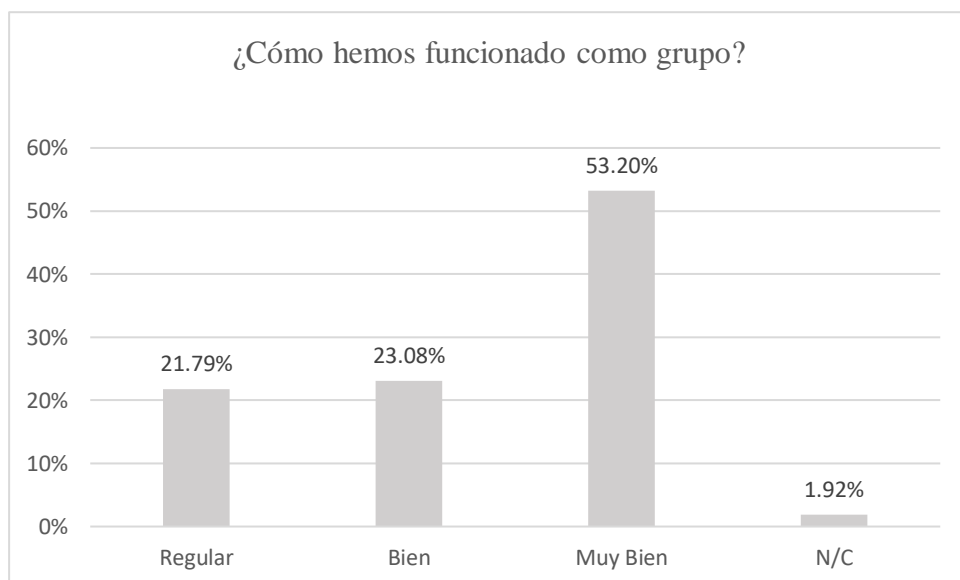


Figura 20: Grado de percepción de los estudiantes relacionado con el funcionamiento que han tenido como grupo durante la intervención de *Coaching* escolar grupal. Nota: N/C: no contesta la pregunta. (Fuente: Elaboración propia).

En la figura 21 se puede apreciar que una gran mayoría de la población encuestada manifiesta que esta intervención les ha permitido conocerse más, conocer a sus compañeros y saber que el respeto es importante en las relaciones con las demás personas.



Figura 21: Percepción sobre el aprendizaje obtenido durante el proceso de *coaching*. Nota: N/C: no contesta la pregunta. (Fuente: Elaboración propia).

Conforme a los resultados de la Figura 22, la mayor parte de los estudiantes consideran que el material empleado ha sido el adecuado en la intervención, seguido por un 29,49 % de alumnos que mencionan que esta actividad les ha favorecido para valorarse de manera adecuada.

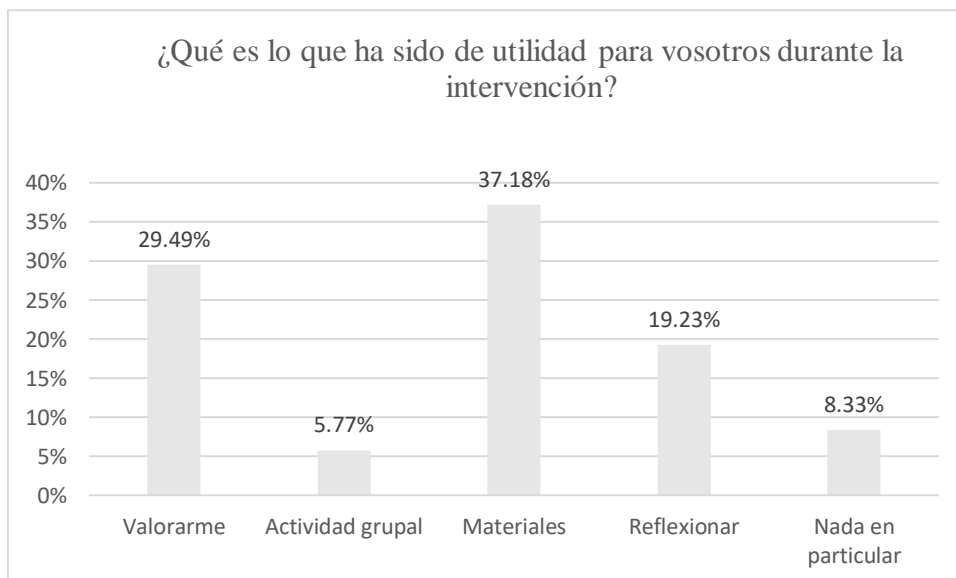


Figura 22: Estimación del beneficio que ha tenido esta intervención en los estudiantes. (Fuente: Elaboración propia).

En la Figura 23 se puede distinguir que una mayoría importante de estudiantes (91,03 %) durante esta experiencia se han sentido muy bien, satisfechos y optimistas, ya que han tenido la percepción de ser escuchados y respetados por sus compañeros.

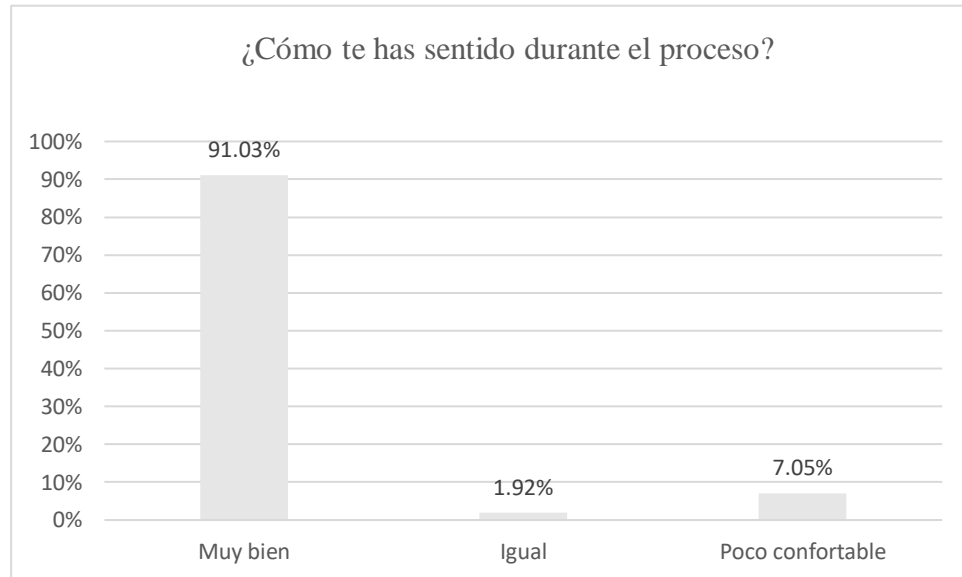


Figura 23: Estimación del grado de sensación de los estudiantes durante la intervención de *coaching* escolar grupal. (Fuente: Elaboración propia).

En los resultados de la Figura 24 se puede apreciar que la mayoría de estudiantes (48,08 %) considera que esta experiencia les ha parecido provechosa.



Figura 24: Estimación del grado de satisfacción de los estudiantes durante la intervención de *coaching* escolar grupal. Nota: N/C: no contesta la pregunta. (Fuente: Elaboración propia).

Finalmente, en la Figura 25 se puede visualizar que un número importante de alumnos encuestados tienen la percepción de que la esfera relacionada con el autoconocimiento se ha incrementado una vez finalizada esta intervención.



Figura 25: Conclusión sobre el proceso de *coaching* escolar grupal realizado con los estudiantes que participaron en esta intervención. Nota: N/C: no contesta la pregunta. (Fuente: Elaboración propia).

CAPÍTULO 8

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN

8.1 DISCUSIÓN

Una vez finalizada la revisión bibliográfica y el correspondiente estudio empírico y cualitativo, se procede a exponer las diferentes conclusiones y posibles aportaciones que se persigue efectuar en el área del constructo de la Personalidad Eficaz a través del *Coaching* escolar grupal en el entorno de la Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.). Asimismo, se presentan las limitaciones que se han encontrado en esta investigación y, finalmente, se sugieren futuras líneas de investigación para posteriores estudios.

Gracias a una dilatada revisión teórica en que se basó este trabajo, se ha podido verificar que existe una limitada investigación en relación con el *coaching* escolar desde el punto de vista cuasiexperimental, especialmente en lo que tiene que ver con el desarrollo de competencias que le permitan al estudiante desenvolverse adecuadamente en su contexto psico-socio-cultural. Además, se ha podido verificar que hay una relación tácita entre el constructo de personalidad eficaz y aquellas dimensiones que puede desarrollar el *coaching* escolar grupal.

Cada vez que una competencia se va ejercitando, se adquiere más desarrollo de la misma. Por tal motivo, se necesita un tiempo suficiente para que el estudiante genere reflexiones sobre un determinado dilema, genere alternativas de solución, adquiera madurez en una competencia y la integre en su comportamiento. De esta manera, según García San Pedro (2010), las competencias conllevan un desempeño arduo y se obtienen mediante una labor compartida de varias materias y durante un dilatado lapso de tiempo. Por tal motivo, lo que se ha pretendido con esta intervención es ser un hilo conductor que facilite la reflexión, asimilación, acción de una o más competencias para el desenvolvimiento eficaz del estudiante en su contexto no solo académico sino también personal. De esta manera, cabe mencionar que los estudios realizados por Joellen Killion (2002), Truesdale (2003) y Grant

y colaboradores (2010) se desarrollaron durante un año, 15 semanas y 20 semanas respectivamente.

Durante toda la intervención se ha utilizado, de manera particular, la metodología *coaching*. Existen estudios similares en otros contextos con resultados favorable en los cuales se ha cumplimentado esta intervención con programas formativos tales como inteligencia emocional e inteligencia múltiple, gestión de conflictos y comunicación, como se demuestran los trabajos elaborados por Arzate Ofelia (2013) y Gorrochotegui-Martell, Vicente-Mendoza, & Torres-Escobar (2014).

En relación con los objetivos planteados se puede mencionar lo siguiente:

El primer objetivo consiste en medir empíricamente la influencia del proceso de *coaching* en el desarrollo de las dimensiones de la personalidad eficaz con carácter general en estudiantes de educación secundaria obligatoria, para lo cual se empleó el Cuestionario de Personalidad Eficaz - Educación Secundaria (CPE-Es/Ch). El instrumento consta de 23 ítems y tiene una fiabilidad alfa de Cronbach de 0,83 en población española (Sánchez, 2016) y de 0,85 en población chilena (Pellerano, Marcone, Martín del Buey, Martín Palacio y Fernández, 2006). Las puntuaciones globales muestran que en el grupo experimental existe un aumento en la escala global y en las esferas Fortalezas, Demandas y Relaciones del yo, a excepción de la esfera de Retos, que disminuye. En tanto que en el grupo control, tanto en la escala global como en las cuatro esferas, las medias de los grupos disminuyen, cumpliendo, de esta manera, el objetivo planteado.

A pesar de que en la aplicación del pretest se garantizó en todo momento el anonimato, confidencialidad y la no existencia de respuestas correctas e incorrectas, los datos de la eficacia del programa en el grupo experimental tienden a ser bajos, posiblemente

por una sobrevaloración y/o sobreestimación de los estudiantes sobre sus potencialidades a la hora de realizar el pretest. Según Elkin (1967), el tipo de reflexión que realizan los adolescentes es similar a un modelo de egocentrismo que se conoce con el nombre de la fábula personal, que consiste en sobrevalorar sus propias características.

Una vez empezado el proceso de intervención, los estudiantes se hallan en una situación en donde la participación es dinámica e inclusiva, lo que va a constituir la piedra angular en la gestión, tanto individual como grupal, del aprendizaje. A medida que avanzó el proceso de intervención se torna necesaria la incorporación de una serie de aspectos, tales como el saber estar (responsabilidad, respeto, implicación y compromiso) y el saber hacer (aplicación de conocimiento), por lo que es posible que los estudiantes, al vivir esta experiencia en la realidad, hayan realizado un análisis poco crítico y constructivo de cada experiencia, lo que les ha distraído en el proceso de asimilación, acción y empeño para que exista un verdadero impacto en una o varias de estas dimensiones estudiadas. Este comentario se ajusta a lo que García San Pedro (2010) manifiesta: que el compromiso se presenta en un “continuum”. En otras palabras, se va presentando de manera paulatina en las diferentes etapas del proceso pedagógico, y su certeza va a estar íntimamente vinculada con la habilidad de acrecentar en el estudiante este compromiso.

El segundo objetivo, tiene que ver con medir empíricamente la influencia del proceso de *coaching* en el desarrollo de las dimensiones de la personalidad eficaz con carácter específico en cada una de las cuatro dimensiones y acorde con las variables género, curso/edad y tipo de centro educativo. Conforme a los resultados obtenidos a través del análisis de datos, se puede apreciar que las dimensiones más estimadas por los estudiantes que participaron en la intervención, en su escala general, han sido: las fortalezas del Yo, que conlleva indicadores relacionados con al autoconcepto y la autoestima; las demandas del Yo,

cuya esfera está vinculado con la motivación académica; y la esfera que implica habilidad de comunicación, empatía y asertividad (Relaciones) con valoraciones medias aproximadas. La esfera menos considerada ha sido la que tiene que ver con la toma de decisiones y afrontamiento (Retos). Existen estudios muy aproximados sobre este último punto, realizados por Álvarez González & Rodríguez Moreno (2006), que manifiestan que la toma de decisiones constituye un proceso de aprendizaje que se da de manera continuada a lo largo de la vida del individuo, y que dicho aprendizaje requiere una adaptación a su nuevo contexto personal y social.

Respecto al género, los resultados indican que el programa ha funcionado mejor con los hombres en la esfera de Retos y con una ligera tendencia en Fortalezas en relación con las mujeres. Esto, posiblemente, se puede deber a que las mujeres en esta etapa evolutiva tienden a sentirse más reservadas e inseguras para solventar alguna dificultad con los recursos que poseen. Como manifiesta Rosario Alba (2011), los adolescentes varones emplean de manera clara e inequívoca niveles importantes de autonomía, que se expresa en su quehacer diario respecto a las mujeres. No obstante, las investigaciones realizadas por Carrion et al., (2000) y Eusebio (2007) manifiestan que las mujeres son las que presentan un mejor ajuste a nivel escolar debido a que exhiben buena disposición de adaptación escolar y poseen una escasa percepción de frustración académica, en tanto que los varones son más indiferentes y perciben más presión con los estudios. De la misma manera, los estudios realizados por Muñoz Rojo (2013), Gómez Masera (2012) y Pizarro Ruiz (2012) corroboran la existencia de diferencias significativas en los cuatro factores que integran el constructo de personalidad eficaz en la variable género.

En la variable curso/edad se observa que las medias del curso 2.º aumentan en la escala global y en todas las esferas en el posttest; en el curso 3.º bajan en la escala global y

en todas las esferas, a excepción de Fortalezas, donde las puntuaciones del postest son un poco superiores al pretest; y en el curso 4.º aumentan todas las puntuaciones, a excepción de la esfera de retos, donde el postest es un poco inferior al pretest, por lo que en ninguna de las esferas existe un funcionamiento diferencial del programa, lo que quizá pueda explicarse por el distinto grado de maduración que se está dando durante esta etapa en los estudiantes. Rosario Alba (2011) manifiesta que, cuanto más se acercan los alumnos a las puertas de la juventud, por un lado van dejando de lado los cambios propios de esta etapa y, por otro, pueden ser capaces de provocar una serie de modificaciones en su entorno. Por otro lado, Di Giusto (2013), en su investigación, manifiesta que se pueden observar diferencias significativas en función de la edad/curso en las dimensiones de la personalidad eficaz; durante el periodo de 12 a 18 años se intensifica la crisis de identidad del yo, la misma que no se supera en esta etapa. Por lo tanto, se corrobora la demora hacia la madurez que trae consigo el nuevo proceso evolutivo.

Esta intervención se desarrolló con estudiantes de secundaria, los mismos que están experimentando un proceso de cambio evolutivo normal, que es la adolescencia, que conlleva importantes cambios no solo en el aspecto físico, sino también en la esfera psico-cognitiva-social (Hopkins & Forteza, 1986; Medina Barea, 1977; Rother Hornstein et al., 2006). En opinión de Rother Hornstein et al. (2006), las nuevas generaciones de adolescentes no se asemejan de ninguna manera a las anteriores. En la actualidad, los adolescentes sobrellevan un afán de vivir su vida de manera muy activa, agitada, con mucha impaciencia, de disfrutar al máximo el aquí y el ahora. Es por ello por lo que los adolescentes no toleran las actividades frecuentes, habituales, rutinarias... atrayéndoles de manera intensa lo moderno, lo innovador y lo original.

Con relación a la valoración del impacto que ha tenido esta intervención de acuerdo con el tipo de centro educativo, se observa que en los centros concertados se aprecia una leve tendencia que apunta a un mejor funcionamiento del programa en la esfera Relaciones. Posiblemente, esto pueda deberse a que en estas instituciones educativas, en su ciclo formativo de educación infantil, han incluido en su itinerario actividades relacionadas con la inteligencia emocional y existe una mayor implicación para desarrollar actividades extraescolares que tengan que ver con el desarrollo de competencias intra e interpersonal en cursos superiores. A criterio de Saphier & West (2009), la cultura del centro educativo es la tierra donde la semilla es plantada con el propósito de enriquecer la enseñanza y el aprendizaje tanto de los estudiantes como de los docentes. En la misma línea, Edwards, Green, Lyons, Rogers, & Swords (1998) manifiestan que los centros escolares que tienen una cultura en la que comparten valores, planes de estudios y un alto nivel de implicación extra curricular, fueron por un lado, relacionados con un incremento en el rendimiento académico del estudiante y, por otro, con un incremento en la satisfacción laboral, del estado de ánimo y asistencia del profesor.

Es importante la colaboración de todas aquellas agentes que puedan intervenir en el desarrollo integral del estudiante, factor que, lastimosamente, no se pudo verificar. La educación tanto de niños, jóvenes y adolescentes tiene que ser un compromiso de toda la sociedad en general. Por tal razón, se debería percibir la escuela no como un lugar donde se adquiere todo al aprendizaje que necesita una persona para integrarse a su núcleo social. En consecuencia, sería adecuado que todas las instituciones, empresas u organismos tanto públicos como privados trabajen de manera mancomunada, estableciendo así una sociedad de aprendizaje. De esta manera, Castillo manifiesta: “La sociedad educadora asume una responsabilidad en la formación permanente de todos sus miembros. Para ello promueve espacios de convivencia y de participación social” (2016, p. 71).

A pesar de que los resultados, desde el punto de vista empírico, no han sido los esperados, desde el punto de vista cualitativo se ha podido recopilar información sobre esta intervención tanto de tutores como de alumnos; los mismos que en su mayoría resaltan que ha sido una experiencia interesante que les ha permitido incrementar su autoconocimiento. Burns & Gillon (2011) han obtenido importante información sobre sus investigaciones al explorar los potenciales y lógicos beneficios de introducir un modelo de *coaching* en estudiantes universitarios, concluyendo que, cuando los estudiantes reflexionan sobre su experiencia en el proceso, destacan la importancia del beneficio de este modelo como una forma de aprendizaje.

De acuerdo con la percepción que los estudiantes han tenido sobre esta intervención, consideran que esta actividad les ha hecho reflexionar sobre situaciones importantes que no se habían puesto a pensar antes y, en definitiva, a mirar hacia sí mismos y hacia los demás. Al respecto, Pilar Mamolar (2009) manifiesta que la conversación que nos interesa crear con los estudiantes a través del *coaching*, es aquella que debe generar seguridad, confianza y entendimiento mutuo, no solo para construir un buen ambiente de trabajo, sino para reflexionar y pensar sobre temas importantes y complejos que lleven a la acción, contribuyendo de esta manera a diseñar nuevas alternativas para aprender.

Igualmente, en la entrevista semiestructurada, los profesores —en su mayoría— mencionan que han percibido una mejora importante, especialmente en las relaciones entre estudiantes y entre estudiantes y tutores. De la misma manera, el estudio llevado a cabo por Marcos Martínez et al. (2014) demuestra que, a pesar de haber una reticencia inicial por parte de los alumnos al trabajo en equipo, esto se ha transformado y ha pasado a ser el factor mejor valorado al final del proceso, e incluso se ha visto una mejora en la relación con los profesores que ha sido un factor no esperado.

El diálogo, la expresión de emociones y la implicación con sus homólogos es un factor primordial para el desarrollo de experiencias novedosas que los estudiantes no lo consideraban en su inicio. Así, la falta de interrelación con sus compañeros tiene un impacto directo en generar nuevas contribuciones y novedosas ideas para que la experiencia sea enriquecedora para el estudiante. En relación con este punto, Mayer, Salovey, Caruso & Sternberg (2000) manifiestan que la expresión de emociones se traduce en la capacidad para reconocer y entender emociones tanto propias como de los demás, expresadas a través de una comunicación verbal o no verbal, dando cumplimiento con estos dos últimos puntos a nuestro tercer objetivo específico.

8.2 CONCLUSIONES

1. Las puntuaciones obtenidas muestran que en el grupo experimental existe un aumento (aunque no significativo) en la escala global que valora la personalidad eficaz y, de forma más concreta, en puntuaciones obtenidas en las dimensiones de Fortalezas, Demandas y Relaciones del Yo. Por el contrario, esas puntuaciones no aumentan —o en su caso, disminuyen— en el grupo control tanto en la escala global como en las cuatro dimensiones del YO. En consecuencia, la hipótesis formulada de que “el proceso de *coaching* empleado con estudiantes de educación secundaria obligatoria influye de forma significativamente positiva en el desarrollo de la personalidad eficaz en estudiantes de educación secundaria obligatoria con carácter general y con carácter específico en relación con las Fortalezas del Yo, las Demandas del Yo, las Relaciones del Yo y los Retos del Yo”, no se confirma en sentido exacto con lo que respecta a la significatividad de ese aumento o no, pero se aprecia un relativo grado de influencia que, por otra parte, era esperado en función de las relaciones expresadas entre ambos constructos.
2. Respecto al género, los resultados indican que se aprecian diferencias en algunas dimensiones del constructo de la Personalidad eficaz a lo largo del desarrollo del programa, en el caso de los hombres en la esfera de los Retos del YO, y con una ligera tendencia en Fortalezas en relación con las mujeres. En consecuencia, se confirma en parte la existencia de diferencias de género en el sentido de que se evidencian, pero no en la totalidad de las dimensiones.
3. En la variable curso/edad se observa un ciclo de desarrollo de carácter circular, no siempre uniforme en todas las dimensiones, siendo expansivo en edades más inferiores, restrictivo en edades medias, y nuevamente expansivo en edades superiores. Ello se

observa en que las medias del curso de 2.º aumentan en la escala global y en todas las esferas. En el curso de 3.º bajan en la escala global y en todas las esferas, a excepción de Fortalezas, donde las puntuaciones son un poco superiores; y en el curso de 4.º aumentan todas las puntuaciones, a excepción de la esfera de retos. En consecuencia, se confirma —en parte— la existencia de diferencias edad en el sentido de que se evidencian, pero no en la totalidad de las dimensiones ni en la línea de continuidad, uniformidad y progresión de ellas.

4. En cuanto al tipo de centro educativo, en los centros concertados se aprecia una leve tendencia que apunta a un mejor funcionamiento del programa en la esfera de las Relaciones.

5. Según los resultados del análisis de índole cualitativo, la percepción que los estudiantes han tenido sobre esta intervención ha sido favorable, ya que a través de esta actividad han reflexionado sobre situaciones importantes que no se habían activado con anterioridad en torno a su autoconcepto y a las relaciones interpersonales. En este sentido, los resultados indican que las dimensiones más estimadas por los estudiantes han sido las Fortalezas del Yo, que conllevan indicadores relacionados con el autoconcepto y la autoestima; las Demandas del Yo, cuya dimensión está vinculada con la motivación académica; y las Relaciones del Yo, que implican habilidad de comunicación, empatía y asertividad con valoraciones medias aproximadas. La dimensión menos considerada ha sido la de Retos del YO relacionada con la toma de decisiones y afrontamiento (Retos).

6. Igualmente, en la entrevista semiestructurada, los profesores —en su mayoría— mencionan que han percibido una mejora importante, especialmente en las relaciones entre estudiantes y entre estudiantes y tutores, por lo se podría decir que el *coaching* es

una herramienta que puede ser empleada por los docentes para mejorar el clima del aula, cumpliéndose parcialmente esta hipótesis, ya que esta intervención ha facilitado el incremento de las esferas vinculadas con las dimensiones de las Relaciones del Yo.

8.3 LIMITACIONES

- a) Esta investigación tiene un diseño de corte cuasiexperimental, con control bajo. Por tal motivo, el control de las variables ha sido un factor crítico para poder gestionarlas.
- b) Los grupos fueron asignados acorde a los requerimientos de cada centro educativo; los mismos que se han caracterizado por estar integrados, en su mayor parte, por estudiantes que presentan conductas disruptivas, rechazo hacia el contexto escolar y bajo rendimiento escolar.
- c) Las intervenciones se realizaron a mediados y finales del curso escolar, cuando los estudiantes ya se encontraban cansados y poco motivados hacia actividades extraescolares. Además, esto coincidió con las evaluaciones correspondientes a cada año lectivo, lo que generó nerviosismo, inquietud, intranquilidad y desasosiego, que se suman al estrés propio del proceso de cierre del año escolar, tanto de estudiantes como de profesores.
- d) La franja horaria donde se desarrolló esta intervención era en horas de tutoría; las mismas, impartidas entre la sexta y séptima hora escolar, coincidiendo en muchas ocasiones en día viernes.
- e) La temporalidad de recogida de datos; es decir, la aplicación del posttest se realizó a los dos días de haber finalizado la intervención, sin un tiempo prudencial para poder apreciar el impacto real que ha tenido esta actividad en la muestra estudiada. Esto se debió al tiempo muy limitado del que se disponía para cerrar esta actuación, y evitar el solapamiento con actividades escolares ya programadas. Esta intervención, lo que pretendía, era ser un hilo conductor para facilitar el desarrollo de una o más dimensiones de la personalidad eficaz. El impacto que se esperaba no se ha podido contemplar de manera inmediata ya que, como todo proceso de cambio, lleva su tiempo para cumplir

con el ciclo reflexión, asimilación, refuerzo, seguimiento y la posibilidad de ser aplicado (acción).

- f) Limitado número de sesiones, que estaba determinado por el grado de disponibilidad y requerimiento de cada centro escolar, lo que supone un periodo corto de tiempo para poder percibir algún cambio, modificación o desarrollo de alguna competencia de la personalidad eficaz.
- g) Aunque, en un principio, se planificó el desarrollo de cada proceso acorde a lo estipulado con cada centro educativo, se tuvo que ir adaptando esta estructura acorde a los requerimientos de los centros escolares, ya que en varias ocasiones era suspendido este proceso por actividades extraescolares o por algún percance surgido en ese día, impidiendo una continuidad y enfoque para las sesiones siguientes, siendo esta problemática más compleja de lo que se pensaba.
- h) Bajo grado de interés e implicación del profesorado durante el proceso y para el correspondiente seguimiento, ya que sus prioridades estaban enfocadas en finalizar y cumplir un plan académico.
- i) Al ser el *coaching* una actividad de aprendizaje no reglada, la incursión del mismo en el centro escolar ha sido compleja, en mucho de los casos, debido al escepticismo de algunos docentes por su falta de formación y conocimiento de este método.
- j) El número de estudiantes posiblemente ha constituido un limitante. Así, mientras mayor sea grupo de alumnos en una clase, el intercambio, verificación y retroalimentación entre cada uno de los miembros del grupo tiende a atenuarse.

8.4 PROSPECTIVA

- a) Sería pertinente que este tipo de actividad este enmarcada dentro del proyecto educativo del centro, lo que permitirá una mayor implicación en el mismo y, de esta manera, el tutor tenga previo conocimiento del tiempo que se requiere para el desarrollo de esta actividad.
- b) Para evitar conflictos con el proceso educativo regular de cada ciclo formativo, sería adecuado que se realice una planificación anterior al inicio del año lectivo y empezar una vez iniciado este. Así, tanto alumnos como profesores pueden estar más receptivos a esta actividad.
- c) Durante de este estudio se localizan aspectos en los que será conveniente seguir indagando y enriqueciendo en el futuro. De la misma manera, se encienden luces que iluminan la senda que va a posibilitar realizar nuevas propuestas relacionadas con la detección de estudiantes "idóneos" para implicarse en un proceso de *coaching* escolar; una intervención dirigida a docentes y padres de familia de los centros educativos.
- d) También será oportuno investigar el número idóneo o adecuado de estudiantes con los que se pretenda trabajar para alcanzar resultados satisfactorios.
- e) Queda mucho trabajo aún por hacer, especialmente en lo que tiene que ver con el desarrollo de una herramienta exclusivamente de *coaching* escolar que nos permita la recolección y equiparación de evidencias competenciales intrínsecas, que el *coaching* como tal tiende a desarrollar y fortalecer. De este modo, se podrán promover procedimientos requeridos para contrastar la autenticidad y valor en las dimensiones, habilidades o destrezas que trabaja el *coaching*.
- f) Afortunadamente, existe un interés en la formación continua del profesorado. A pesar de ello, se aprecia un área de trabajo que aún continúa en el cajón. Me refiero a la formación

del profesorado en habilidades o destrezas relacionadas con la inteligencia emocional en general y del *coaching* en particular.

- g) La muestra de estudiantes se ha obtenido únicamente de centros educativos públicos y concertados de la Comunidad de Madrid, por lo que sería conveniente extenderlo a otras zonas geográficas del territorio nacional e incluir a centros privados.
- h) Es cierto que la intención de implementar un proceso de *coaching* escolar con planteamiento grupal para el desarrollo de la personalidad eficaz en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria es una pretensión muy ambiciosa, ya que estamos hablando de diez competencias muy difíciles a la hora de valorar su desarrollo a corto plazo, por lo que sería conveniente realizar un enfoque investigativo en donde se tome en cuenta una sola esfera y, una vez alcanzado el objetivo deseado, seguir en el tiempo con las demás de forma paulatina
- i) Para investigaciones futuras sería necesario realizar estudios de carácter longitudinal y con contenidos complementarios que faciliten el desarrollo de las competencias requeridas, permitiendo, de esta manera, obtener información muy apegada a la realidad de los cambios que se produzcan en la muestra estudiada.
- j) Para el fomento y desarrollo de estas dimensiones, será requerido un procedimiento de intervención individual para poder realizar el seguimiento pertinente, que nos permitirá conocer los aportes y progresos de cada estudiante y, en definitiva, facilitar la instauración de una determinada competencia. Además, y de acuerdo con la demanda, sea por parte del centro docente o por los estudiantes interesados en esta intervención, se podría incluir otro/s *coach/es* profesional/es como recurso de apoyo a este tipo de estudios.

Por todo lo mencionado previamente, estimo que se debería tratar con mucha precaución, cautela y prudencia la información obtenida.

Dicho esto, solo me queda poner este conocimiento a disposición de quienes estuvieran interesados y, al mismo tiempo, estoy dispuesto, de manera modesta y humilde, a dar la bienvenida a novedosas e interesantes aportaciones de expertos e investigadores del ámbito académico, para integrar en el itinerario escolar esta metodología llamada *coaching*.

REFERENCIAS

-
- Aberastury, A. (1976). *Adolescencia*. Buenos Aires, Argentina: Kargiemann. Recuperado a partir de:
<http://ucm.summon.serialssolutions.com/2.0.0/link/0>.
- Adair, J. (2008). *Toma de decisiones y resolución de problemas* (1º ed.). Barcelona, España: Gedisa.
- Alba, R. V. (2011). Diferencias entre hombres y mujeres adolescentes de 1º de Bachillerato en las áreas de adaptación y modos de reaccionar. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, (12), 201-218.
- Alseike, B. U. (1997). *Cognitive Coaching: Its influences on teachers (Tesis Doctoral)*. University of Denver, US. Recuperado a partir de: http://discovery.lib.hku.hk/primo_library/libweb.
- Álvarez González, M., & Rodríguez Moreno, M. (2006). El proceso de toma de decisiones en la educación secundaria. Un enfoque comprensivo. *Revista de Orientación Educativa*, 20 (38), 13-48.
- Alvarez Rodriguez de la Torre. (2010). Por y hacia donde camina el Coaching. *Mentoring & Coaching*, 3, 99-106.
- Álvarez Rodríguez de la Torre, Á. (2008). Peligros del coaching. *Mentoring & Coaching*, (1), 185-200.
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 34-52.
- ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación). (2005). *Libro Blanco de Títulos de Grado en Magisterio*. (Vol. 1). Madrid, España: Oman Impresores.
- Angarita Rojas, E. (2011). A propósito del mito de la caverna de Platón. *Psicoanálisis: Revista de la Asociación Psicoanalítica Colombiana*, 23 (2), 103-109.
- Anonymous. (1995). Aristotle. The Internet Encyclopedia of Philosophy. [Versión electrónica]. Tennessee, US: The Internet Encyclopedia of Philosophy. Recuperado a partir de:
<http://www.iep.utm.edu/aristotl>. <https://doi.org/10.1007/978-981-287-588-4>
- Arzate, O. (2013). Coaching Educativo: una propuesta metodológica para innovar en el aula. *RaXimhai*, 9 (4), 177-185.

-
- ASESCO Asociación Española de Coacing. (2000). El coaching. Madrid, España. ASESCO. Recuperado a partir de: <http://www.asescoaching.org/el-coaching/> [20 mayo, 2015].
- Atkinson, J. W. (1978). *Personality, motivation, and achievement*. Washington, US : Hemisphere Publishing Corporation.
- Bachman, J.G., Green, S., & Wirtanen, I.D. (1971). Youth in Transition. Volumen III. Dropping Out- Problem or Symptom? *Institute for Social Research. Ann Arbor, Washington, D.C. US:* Distributed By ERIC Clearinhouse 3, 255-262.
- Bandler, R., & Grinder, J. (1980). *La estructura de la magia: Vol.1, Lenguaje y terapia*. Santiago de Chile, Chile: Cuatro Vientos. Recuperado a partir de: <http://0-ucm.summon.serialssolutions.com>.
- Bandura, A. (1975). *The ethics and social purpose of behaviour modification* (Annual review of behavior theory and practice (Vol.3). New York, US : Brunner/Mazel.
- Bandura, A. (1985). Model of causality in social learning theory. En Mahoney M.J & Freeman A. (Eds.), *Cognition and psychotherapy* (pp. 81-99). New York, US: Plenum Publishing Corporation.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ, US: Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1989). Regulation of Cognitive Processes Through Perceived Self-Efficacy. *Developmental Psychology*, 25 (5), 729-735. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.25.5.729>.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Englewood Cliffs. NJ, US: Prentice-Hall, Inc.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18 (1), 13-25.
- Batt, E. G. (2010). Cognitive coaching: A critical phase in professional development to implement sheltered instruction. *Teaching and Teacher Education*, 26 (4), 997-1005. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.042>.
- Becker, J. M. (1996). Peer coaching for improvement of teaching and learning. *Teachers Network*, 19, 1-5. Recuperado a partir de: <http://teachersnetwork.org/tnli/research/growth/becker>.

-
- Beltman, S. (2009). Educators' motivation for continuing professional learning. *Issues in Educational Research, 19* (3), 193-211.
- Bernal Ruiz, F. (2014). *Tipologías modales multivariadas de personalidad eficaz en contextos universitarios chilenos. Análisis de diferencias con muestras universitarias españolas. (Tesis Doctoral)*. Universidad de Oviedo, Oviedo, España.
- Bisquerra Alzina, R. (2008). Coaching: un reto para los orientadores. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 19* (2), 163-170.
- Bjerken, K. S. (2013). *Building Self-Directed Teachers: A Case Study of Teachers' Perspectives of the Effects of Cognitive Coaching on Professional Practices*. Minnesota, US: Minnesota State University, Mankato.
- Blackman, A. (2010). Coaching as a leadership development tool for teachers. *Professional Development in Education, 36* (3), 421-441. <https://doi.org/10.1080/19415250903208940>.
- Bollen, K.A. y Long, J.S. (1993). *Testing structural equation models*. Newbury Park, CA, US: Sage.
- Bou Pérez, J. F. (2010). *Coaching para docentes: el desarrollo de habilidades en el aula* (Tercera Edición). Madrid, España: Editorial Club Universitario.
- Bowman, C. L., & McCormick, S. (2000). Comparison of Peer Coaching Versus Traditional Supervision Effects. *The Journal of Educational Research, 93* (4), 256-261. <https://doi.org/10.1080/00220670009598714>.
- Bradberry, T., & Greaves, J. (2006). *The emotional intelligence quick book: Everything you need to know to put your EQ to work*. New York, US: Simon and Schuster, Inc.
- Brock, V. G. (2008). *Grounded theory of the roots and emergence of coaching. (Tesis Doctoral)*. International University of Professional Studies, Maui, Hawai, USA. Recuperado a partir de: <http://libraryofprofessionalcoaching.com/wp-app/wp-content/uploads/2011/10>.
- Buitrón Buitrón, S., & Navarrete Talavera, P. (2015). El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional: reflexiones y estrategias. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria (RIDU), 4* (1), 1-8.

-
- Burns, L., & Gillon, E. (2011). Developing a teaching agenda for coaching psychology in undergraduate programs. *The Coaching Psychologist*, 7 (2), 90-97.
- Burns, R. B. (1979). *The self concept : theory, measurement, development and behaviour*. London, UK: Longman.
- Bush, R. (1984). *Effective staff development*. In *making our schools more effective: Proceedings of three state conferences* (p. 322). San Francisco, CA, USA: Far West Lab. for Educational Research and Development. Recuperado a partir de: <http://eric.ed.gov/?id=ED249576>.
- Campbell, M. A., & Gardner, S. (2005). A pilot study to assess the effects of life coaching with Year 12 students. *Evidence-based coaching*, 159-169. <https://doi.org/http://eprints.qut.edu.au>.
- Campos Pinar, M. I. (2005). *Relaciones interpersonales: Trabajo en equipo*. Alcalá la Real, Jaén, España: Formación Alcalá.
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes: guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona, España: Graó.
- Cantera, J., & Goujon, J. L. (2003). *Coaching: mitos y realidades*. Madrid, España: Pearson Educación.
- Cardona, P., & García-Lombardía, P. (2011). *Cómo desarrollar las competencias del liderazgo* (5ª ed.). Pamplona, España: Eunsa.
- Carr, A. (2008). *Psicología positiva: la ciencia de la felicidad* (Vol. 236). Barcelona, España: Paidós.
- Carrion, A., Gregori, F., & Hernandez, P. (2000). Adaptación académica en los adolescentes de secundaria: un análisis diferencial según el género. *Revista de ciencias de la educación*, (181), 33-38.
- Carrión, Salvador A. (2003). *De plomo en oro*. Madrid, España. Mandala Ediciones.
- Castillo Ceballos, G. (2016). *Adolescencia: mitos y enigmas*. Belgica, Henao: Desclée de Brouwer S.A. Recuperado a partir de: <http://ucm.summon.serialssolutions.com/2.0.0/link>.
- Coaching Corporation. (2010). *First Coaching Training. Programa introductorio de formación de Coaching. Manual de Formación*. Manual, Madrid-España.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power for the behavioral sciences* (2nd. Ed.) Hillsdale, NJ: Erlbaum.

-
- Cornett, J. (2009). Research on coaching. En J. Knight (Ed.), *Coaching: Approaches and perspectives* (pp. 192-216). London, UK: Corwin Press.
- Costa, A. L., & Kallick, B. (1993). Through the lens of a critical friend. *Educational leadership*, 51, 49-61.
- Dansinger, S. (2000). Academic Coaching for the Gifted Learner. *Educational Resources Information Center (ERIC)*, 1-7. <https://doi.org/http://eric.ed.gov/?id=ED444278>.
- Dapelo, B., & Martín del Buey, F. (2007). Cuestionario de Personalidad Eficaz (PECE) en el contexto de la educación técnico - profesional. *Revista de Orientación Educativa*, 39, 13-29.
- Dapelo Pellerano, B., & Martín del Buey, F. (2006). El cuestionario de personalidad eficaz en contextos educativos diferenciados: un estudio en el ámbito de las Carreras de Pedagogía de la Universidad de Playa Ancha deficiencias de la educación. *Revista de Orientación educativa*, 20 (38), 65-79.
- Dapelo Pellerano, Bianca, Marcón Trigo, R., Martín del Buey, F. de A., Martín Palacio, E., & Fernández Zapico, A. (2006). Adaptación chilena del Cuestionario de Personalidad Eficaz para adolescentes. *Psicothema*, 18 (1), 130-134.
- David Giber, & Debbie Friedman. (2006). Leaders of the Future. *Leadership Excellence*, 23(6), 12-16.
- De Pablos, J. S., & González-Pérez, A. (2012). El bienestar subjetivo y las emociones en la enseñanza. *Revista Fuentes*, 12, 69-92.
- Devine, M., Meyers, R., & Houssemand, C. (2013). How can Coaching Make a Positive Impact Within Educational Settings? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93(0), 1382-1389. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.048>.
- Di Giusto, C. (2013). *Evaluación de la Personalidad Eficaz en contextos de Enseñanza Secundaria: Estudio comparativo entre muestra española y chilena. (Tesis Doctoral)*. Departamento de Psicología. Universidad de Oviedo, Oviedo, España. Recuperado a partir de: <http://hdl.handle.net/10651/20290>.
- Dilts, R. (2004). *Coaching: herramientas para el cambio*. Barcelona, España: Urano.

-
- Dolan, S. L. 1947. (2012). *Coaching por valores* (1º ed.). Madrid, España: LID.
- Echeverría, R. (2007a). *Ontología del lenguaje*. Buenos Aires, Argentina : Granica.
- Echeverría, R. (2007b). *Por la senda del pensar ontológico* (1ª Ed.). Santiago de Chile, Chile: Ediciones Granica SA.
- Echeverria, Rafael. (2014). ¿Qué es el Coaching Ontológico? por Rafael Echeverría. Recuperado a partir de: <http://www.newfieldconsulting.com/que-es-el-coaching-ontologico-por-rafael-echeverria/> [23 Febrero, 2015].
- Edwards, J. (1993). The effect of cognitive coaching on the conceptual development and reflective thinking of first year teachers. *Dissertation Abstracts International*, 54 (03), 895-899.
- Edwards, J. L., Green, K. E., Lyons, C. A., Rogers, M. S., & Swords, M. E. (1998). The Effects of Cognitive Coaching and Nonverbal Classroom Management on Teacher Efficacy and Perceptions of School Culture. *Educational Resources Information Center (ERIC)*, 1-53. <https://doi.org/http://eric.ed.gov/?id=ED439113>.
- Edwards, J. L., & Newton, R. R. (1995). The Effects of Cognitive Coaching on Teacher Efficacy and Empowerment. San Francisco, CA. US: ERIC. 1-39. Recuperado a partir de: <https://eric.ed.gov/?id=ED388654>.
- EEC - Escuela Europea de Coaching. (2015). Qué es coaching. Madrid, España. Recuperado a partir de: <http://www.escuelacoaching.com/> [30 junio, 2015].
- Egido, B. D. (2008). *Psicología del desarrollo: Desde la infancia a la vejez*. Madrid, España: McGraw-Hill Interamericana.
- Elkind, D. (1967). Egocentrism in adolescence. *Child development*, 38, 1025-1034.
- Ellison, J., Hayes, C., Costa, A. L., & Gramsto, R.J. (2010). *Cognitive coaching: Foundation seminar learning guide*. Moorabin Victoria, Australia: Hawker Brownlow.
- Embid Segura, Ana. (2009). Coaching para la transformación del sistema educativo. Recuperado a partir de <http://0-revistas.laley.es.cisne.sim.ucm.es> [22 junio, 2015].
- Erhard, W. (1975). The Mind's Dedication to Survival. *Journal of Individual Psychology*, 31 (1), 11-16.

-
- Eusebio, S., Miguel Ángel. (2007). Autopercepción de adaptación y tristeza en la adolescencia: la influencia del género. *Anales de Psicología*, 23 (1), 41-48.
- Fishman, B. J., & Davis, E. A. (2006). Teacher learning research and the learning sciences. En R.K.Sawyer (Ed.). En *The Cambridge Handbook of the Learning sciences* (pp. 535-550). New York, US: Cambridge University Press. Recuperado a partir de: doi:10.1017/CB09780511816833.033.
- Flores, F. (1997). *Creando organizaciones para el futuro*. Santiago de Chile, Chile: Dolmen.
- Flynn, T. (2013). Jean-Paul Sartre. En E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* [versión electrónica]. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2013 Ed.). Stanford University, US. Recuperado a partir de: <http://plato.stanford.edu/archives/fall2013/entries>.
- Fontana Abad, M., Robledo Poma, F. N., & Juárez Pérez, G. (2011). Enfoque sistémico, eneagrama y coaching como un marco de metodología innovadora docente universitaria. Universidad Europea. Madrid, España. Recuperado a partir de: <http://abacus.universidadeuropea.es>.
- Frankl, V. E. (2011). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona, España: Herder Editorial S.L.
- Fredrickson, B. L. (2001). The Role of Positive Emotions in Positive Psychology: The Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions. *American Psychologist*, 56 (3), 218-226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>.
- Fredrickson, B. L., & Joiner, T. (2002). Positive Emotions Trigger Upward Spirals toward Emotional Well-Being. *Psychological Science*, 13 (2), 172-175. Recuperado a partir de: <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00431>.
- Fueyo, E., Martín, M., & Dapelo, B. (2010). Personalidad eficaz y rendimiento académico; una aproximación integrada. *Revista de Orientación Educativa*, 24 (46), 57-70.
- Gadamer, H.-G., Vilar, G., Coves, F. O., & García, J. F. Z. (1998). *Arte y verdad de la palabra*. Barcelona, España: Paidós.
- Gallwey, W. T. (2006). *El juego interior del tenis*. Madrid, España. Editorial Sirio, S.A.

-
- García Fernández, J. A. (1995). *Competencia social y currículo: el desarrollo de las destrezas sociales en el aula* (Vol. 23). Madrid, España: Alhambra Longman.
- García San Pedro, M. (2010). Diseño y validación de un modelo de evaluación por competencias en la universidad. Barcelona, España: *Universidad Autónoma de Barcelona*.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York US: Basic Books.
- Gardner, H. (2012). *Inteligencias múltiples : la teoría en la práctica* (2a. reimp.). Barcelona, España : Paidós Ibérica.
- Garnezy, N., & Masten, A. S. (1991). The protective role of competence indicators in children at risk. En E. M. Cummings, A. L. Greene, & K. H. Karraker (Eds.), *Life-span developmental psychology: Perspectives on stress and coping* (pp. 151-174). Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Garmston, R. J. (1987). How Administrators Support Peer Coaching. *Educational Leadership*, 44 (5), 18-26.
- Garmston, R., Linder, C., & Whitaker, J. (1993). Reflections on cognitive coaching. *Reflections*, 51 (2), 56-61.
- George Duke. (1995). Sophists | Internet Encyclopedia of Philosophy. En *Internet Encyclopedia of Philosophy*. Deakin University. Deakin, Australia. Recuperado a partir de: <http://www.iep.utm.edu/sophists>.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of educational psychology*, 76 (4), 569-582.
- Gil, F. (1993). *Entrenamiento en Habilidades Sociales*. En M.A. Vallejo y M^oRuiz (Eds). *Manual práctico de modificación de conducta*. Madrid, España: Fundación Universidad-Empresa.
- Gil Martínez, R. (1997). *Manual para tutorías y departamentos de orientación: Educar la autoestima, aprender a convivir*. Madrid, España: Escuela Española. Recuperado a partir de: <http://ucm.summon.serialssolutions.com/2.0.0/link>.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. London, UK: King College.

-
- Goleman, D. (1996). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. London, UK: Bloomsbury.
- Goleman, D. (2009). *La inteligencia emocional en la empresa*. Barcelona, España: El Cid Editor.
- Gómez Masera, R. (2012). *Evaluación de la personalidad eficaz en población universitaria (Tesis Doctoral)*. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Huelva. Huelva, España. Recuperado a partir de: <http://hdl.handle.net/10272/5568>.
- González, M. Á., & Soler, M. O. (2009). El proceso de toma de decisiones profesionales a través del coaching. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7 (18), 877-900.
- Gorrochotegui-Martell, A., Vicente-Mendoza, I., & Torres-Escobar, G. (2014). Evaluación de un proceso de coaching en directivos y su impacto en el clima escolar. *Educación y Educadores*, 17 (1), 111-131.
- Grant, A., & Greene, J. (2004a). *Coach Yourself* (2.ª ed.). London, UK: Momentum. Recuperado a partir de: <http://0-proquest.safaribooksonline.com.cisne.sim.ucm.es/book/personal-development>.
- Grant, A., & Greene, J. (2004b). What is life coaching? En *Coach Yourself, 2nd Edition* (2.ª ed.). London, UK: Momentum. Recuperado a partir de: <http://0-proquest.safaribooksonline.com.cisne>.
- Grant, A. M. (2001). *Towards a Psychology of Coaching: The Impact of Coaching on Metacognition, Mental Health and Goal Attainment. (Tesis Doctoral)*. Universidad de Macquarie, Sydney, Australia. Recuperado a partir de: http://www.psych.usyd.edu.au/coach/AMG_PhD_2001.
- Grant, A. M. (2003). The impact of life coaching on goal attainment, metacognition and mental health. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 31 (3), 253–263.
- Grant, A. M., Green, L., & Rynsaardt, J. (2010). Developmental coaching for high school teachers: Executive coaching goes to school. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 62 (3), 151-168.

-
- Green, S., Grant, A. M., & Rynsaardt, J. (2007). Evidence-based life coaching for senior high school students: Building hardiness and hope. *International Coaching Psychology Review*, 2 (1), 24-32.
- Green, S., Oades, L. G., & Grant, A. M. (2005). An evaluation of a life-coaching group program: Initial findings from a waitlist control study. En M. Cavanagh, A. Grant & T. Kemp (Eds.), *Evidence-based coaching* (pp. 127-142). Bowen Hills, Qld, Australia: Australian Academic Press.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American psychologist*, 58 (6-7), 466-474.
- Griffin, N. C., Wohlstetter, P., & Bharadwaja, L. C. (2001). Teacher Coaching: A Tool for Retention. *School Administrator*, 58 (1), 38-40.
- Griffiths, K. E. (2005). Personal coaching: A model for effective learning. *Journal of Learning Design*, 1(2), 55-65.
- Hargreaves, A., & Dawe, R. (1990). Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching. *Teaching and teacher education*, 6 (3), 227-241.
- Heath, D. H. (1965). *Explorations of maturity*. East Norwalk, CT, US: Appleton-Century-Crofts
- Heidegger, M. (1958). Martín Heidegger. La Epoca de la Imagen del Mundo. *revistas.uchile.cl*, (1), 269-289.
- Hoekstra, A., & Korthagen, F. (2011). Teacher learning in a context of educational change: Informal learning versus systematically supported learning. *Journal of teacher education*, 62(1), 76-92.
- Hopkins, J. R., & Forteza, J. A. (1986). *Adolescencia: años de transición*. Madrid, España: Pirámide.
- Recuperado a partir de: <http://ucm.summon.serialssolutions.com/2.0.0/link>.
- Hursel, Edmund. (1992). El artículo «fenomenología» de la Enciclopedia Británica. En *Invitación a la fenomenología* (pp. 35-73). Barcelona, España: Paidós.

-
- ICF España. (2009). ICF International Coach Federation [ICF International Coach Federation]. Madrid, España: Recuperado a partir de: <http://www.coachfederation.org/> [23 mayo, 2015].
- ICF-International Coach Federation. (2015). Timothy Gallwey: «Nosotros somos el trabajo que está siendo hecho. Se llama evolución». *ICF International Coach Federation Spain chapter*, 14, 6-10.
- Ilaria Massa. (2015). Mi experiencia con el mandala como coach y coachee. Recuperado a partir de: <https://www.coraops.com/noticias-blog/blog/1045-blog-experiencia-mandala-coach-coachee> [26 marzo, 2015].
- James M. Ambury. (1995). Socrates | Internet Encyclopedia of Philosophy. En *Internet Encyclopedia of Philosophy* (King's College), US: Recuperado a partir de: <http://www.iep.utm.edu/socrates>.
- Jim Naughton. (2002). The Coaching Boom: Is it the long-awaited alternative to the medical model? *Psychotherapy Networker*, 26(4), 67-74. Recuperado a partir de: <http://0-search.proquest.com/cisne.sim.ucm.es/docview/233306825?pq-origsite=summon>.
- Jiménez, R. (2012). La investigación sobre coaching en formación del profesorado: una revisión de estudios que impactan en la conciencia sobre la práctica docente, 16 (1), 238-255. <https://doi.org/http://hdl.handle.net/10481/23004>.
- Joyce, B., & Showers, B. (1982). The coaching of teaching. *Educational leadership*, 40 (1), 4-10
- Kauffman, C. (2006). Positive psychology: The science at the heart of coaching. En Dianne R. Stober & Anthony M Grant (Eds.), *Evidence based coaching handbook: Putting best practices to work for your clients* (pp. 219-253). New Jersey, US: John Wiley & Sons.
- Keenan, T. P., & Braxton-Brown, G. (1991). Techniques: Coach, Consultant, Critic, Counselor: The Multiple Roles of the Responsive Facilitator. *Journal of Adult Education*, 19 (2), 11-16.
- Kelley, Harold H. (1967). Attribution Theory in Social Psychology. *Nebraska Symposium on Motivation*, 15, 192-238.

-
- Kilburg, R. R. (1996). Toward a conceptual understanding and definition of executive coaching. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 48 (2), 134-144.
<https://doi.org/10.1037/1061-4087.48.2.134>.
- Killion, J. (2002). Soaring with Their Own Life Coach. *Journal of Staff Development*, 23 (2), 19-22.
- Knight, J. (2009). Coaching. *Journal of Staff Development*, 30(1), 18-22.
- Kolb, A., & DA Kolb. (2008). Experiential Learning Theory: A Dynamic, Holistic Approach to Management Learning, Education and Development. En Steven J. Armstrong & Cynthia V. Fukami (Eds.), *The SAGE Handbook of Management Learning, Education and Development* (pp. 35-55). London, UK: SAGE Publications Ltd. Recuperado a partir de:
<http://dx.doi.org/10.4135/9780857021038>.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey, US: Prentice-Hall.
- Leonard, T. J. (1998). *The portable coach: 28 sure fire strategies for business and personal success*. New York, US: Simon and Schuster Inc.
- Loeschen, Susan. (2012). *Generating reflection and improving teacher pedagogy through the use of cognitive coaching in a mentor/beginning teacher relationship (Tesis Doctoral)*. Northern Illinois University, Ann Arbor, US. Recuperado a partir de:
<http://search.proquest.com/docview/1024733420>.
- Looft, W. R. (1972). Egocentrism and social interaction across the life span. *Psychological bulletin*, 78 (2), 73-92.
- López, P. C., & Valls, B. C. (2013). *Coaching educativo: las emociones, al servicio del aprendizaje* (Sonia Cáliz, ed). Madrid, España: SM.
- López Pérez, J. M. (2011). *Tipologías modales multivariadas de personalidad eficaz en población adulta de 30 a 60 años (Tesis Doctoral)*. Universidad de Oviedo, Oviedo, España.

-
- Lovibond, P. F., & Lovibond, S. H. (1995). The structure of negative emotional states: Comparison of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS) with the Beck Depression and Anxiety Inventories. *Behaviour research and therapy*, 33 (3), 335-343.
- Lozano Correa, L. J. L. (2013). El coaching como estrategia para la formación de competencias profesionales. *Revista EAN*, (63), 127–144.
- Malete, L., & Feltz, D. L. (2000). The effect of a coaching education program on coaching efficacy. *The Sport Psychologist*, 14 (4), 410-417.
- Malpas, J. (2014). Hans-Georg Gadamer. En E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2014). Stanford, US: Recuperado a partir de:
<http://plato.stanford.edu/archives/win2014/entries/gadamer>.
- Mañero, J. (2008). Coaching y cambio de actitud. Portal del Coaching. Barcelona, España. Recuperado a partir de: <http://portaldelcoaching.com/columna/puedo-cambiar-coaching-y-cambio-de-actitud/> [7 junio, 2015].
- Marcos, A. R., Esteban, R. M., Aranda, R., Blanchard, M., Domínguez, C., González, P., Jesús, M. (2011). Coaching reflexivo entre iguales en el Prácticum de la formación de maestros. *Revista de educación. La gestión estratégica de la Educación Superior: retos y oportunidades*, 2 (35), 355-379.
- Marcos Martínez, E., Vara Mesa, J. M., Bollati, V. A., & López-Sanz, M. (2014). Aplicación de Técnicas de Coaching a la enseñanza de liderazgo y gestión de equipos en ingeniería informática: una experiencia práctica. En *Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática* (Vol. 20, pp. 387-394). Oviedo, España. Recuperado a partir de: <http://upcommons.upc.edu/bitstream>.
- Marcote Vilar, F. (2001). *Tipologías motivacionales y su incidencia sobre el rendimiento académico. (Tesis Doctoral)*. Universidad de Oviedo. Oviedo, España. Recuperado a partir de:
<http://hdl.handle.net/10651/17230>.

-
- Martín del Buey, F. (1985). *Tipologías Modales Multivariadas y Rendimiento Académico. (Tesis Doctoral) Servicio de Publicaciones*. Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España.
Recuperado a partir de: <http://hdl.handle.net/11162/42240>.
- Martín del Buey, F. (2003). Cuestionario de Personalidad Eficaz en Secundaria. Documento Inédito. Facultad de Psicología. Universidad de Oviedo.
- Martín del Buey, F. D. A. M., Zapico, A. F., Palacio, E. M., Pellerano, B. D., Trigo, R. M., & Urban, P. G. (2008). Cuestionario de personalidad eficaz para la formación profesional. *Psicothema*, 20 (2), 224-228.
- Martín del Buey, F. de A. M., Palacio, M. E. M., & Zapico, A. F. (2009). El constructo personalidad eficaz versus competente. *International Journal of developmental and Educational Psychology*, 2, 575-584.
- Martín del Buey, F., Granados, P., Martín, M., Juárez, A., García, A., & Álvarez, M. (2001). Desarrollo de la Personalidad Eficaz en Contextos Educativos. Marco Conceptual. Oviedo, España. Fmb.
- Martín del Buey, F., María Eugenia Martín, M. E. M., Pellerano, B. D., Pizarro Ruiz, J. P. P., Di Giusto, C. D. G., Cano, S. C., García, A. A. (2015). El constructo personalidad eficaz: últimos avances. *Revista de Orientación Educativa*, 29 (55), 52-68.
- Martín del Buey, F., Martín, E., Juárez, A., & García, A. (2001a). Desarrollo de la Personalidad Eficaz en Contextos Educativos. Programa Integrado de Acción Tutorial. Modulo 1: Autoconcepto y Autoestima. Oviedo, España. Fmb.
- Martín del Buey, F., Martín, E., Juárez, A., & García, A. (2001b). Desarrollo de la Personalidad Eficaz en Contextos Educativos. Programa Integrado de Acción Tutorial. Modulo 3: Motivación, Atribución y Expectativas. Oviedo, España. Fmb.
- Martín del Buey, F., Martín, E., Juárez, A., & García, A. (2001c). Desarrollo de la Personalidad Eficaz en Contextos Educativos. Programa Integrado de Acción Tutorial. Modulo 4: Afrontamiento y Solución de Problemas. Oviedo, España. Fmb.

-
- Martín del Buey, F., & Martín Palacio, M. (2012). Competencias personales y sociales: Personalidad Eficaz. Material editado en formato digital sin finalidad venal. Facultad de Psicología. Universidad de Oviedo.
- Martín del Buey, Francisco, & Álvarez-Hernández, M. (1997). Programa integrado de acción tutorial. *Revista de Orientación Educativa*, 19, 20-37.
- Martinez M. (1982). *La psicología humanista: fundamentación epistemológica, estructura y método*. México D.F., México: Trillas.
- Maslow, A. H. (1991). *Motivación y personalidad* (3a ed.). Madrid, España: Ediciones Díaz de Santos
- Matriztica. (2013). EscuelaMatriztica. Santiago de Chile, Chile. Recuperado a partir de: <http://www.matriztica.cl/Matriztica> [3 noviembre, 2015].
- Maturana, H. R. (1990). *El árbol del conocimiento : Las bases biológicas del conocimiento humano* (1a Ed.). Madrid, España : Debate.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17 (4), 433-442. Recuperado a partir de: <https://doi.org/http://www.sciencedirect.com/science/article>.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sternberg, R. J. (2000). Models of emotional intelligence. *Handbook of intelligence*. *Handbook of Intelligence*, 396-420. Recuperado a partir de: <https://doi.org/https://scholar.google.es/scholar?q=Models+of+emotional>.
- Medina Barea, J. L. (1977). *Adolescencia* (Vol. 36). Madrid, España: Dirección General de Sanidad. Recuperado a partir de: <http://ucm.summon.serialssolutions.com/2.0.0/link/0>.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Huda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., & Urdan, T. (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)*. Universidad de Michigan, US: Ann Arbor. Recuperado a partir de: <http://www.umich.edu/~pals/manuals>.
- Miller, F. (2012). Aristotle's Political Theory. En E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2012). Stanford, US: Recuperado a partir de: <http://plato.stanford.edu/archives/fall2012/entries/aristotle-politics>.

-
- Mirón, B. S., & Mundina, J. B. (2014). Coaching educativo: modelo para el desarrollo de competencias intra e interpersonales. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 17 (1), 221-241.
- Moche, R. (2000). Coaching Teachers' Thinking. *Journal of Jewish Education*, 66 (3), 19-29.
- Montes, A. (2011). El coaching como estrategia de educación. Diálogos en Educación. México D.F., México: Recuperado a partir de: <http://www.ugto.mx/internacional/images/pdf/4b.pdf>.
- Moreno Fernández, A. (2015). *Adolescencia*. Barcelona, España: Editorial UOC .
- Morgado Bernal, I. (2012). *Emociones e inteligencia social: las claves para una alianza entre los sentimientos y la razón* (1ª ed). Barcelona, España: Ariel.
- Munro, P., & Elliott, J. (1987). Instructional Growth through Peer Teaching. *Educational Resources Information Center (ERIC)*, 1-17. <https://doi.org/http://eric.ed.gov/?id=ED279617>.
- Muñoz Rojo, M. I. (2013). *Estilos de comportamiento emocional adolescente en el marco de la Personalidad Eficaz en contextos educativos chilenos (Tesis Doctoral)*. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Oviedo. Oviedo, España.
- Musicco, G. (2013). El nuevo coaching en Europa. *RUE: Revista universitaria europea*, (19), 23-38.
- Nietzsche, F. (2000). *El libro del filósofo*. Madrid, España: Taurus.
- Nowack, K. M. (1990). Initial Development of an Inventory to Assess Stress and Health Risk. *American Journal of Health Promotion*, 4 (3), 173-180. <https://doi.org/10.4278/0890-1171-4.3.173>.
- Nuñez Paris, Belén. (2009). Una Metodología Innovadora Aplicada a la Práctica Docente: El Coaching. Presentado en Congreso Internacional Virtual d'Educació CIVE, España. Recuperado a partir de: <http://www.slideshare.net/paijan/coaching-educacion>.
- Obiols Soler, M., & Giner Tarrida, A. (2011). El Modelo educativo de bolonia y competencias docentes. Aportaciones desde el coaching educativo. *ResearchGate*, 1-16. <https://doi.org/http://www.researchgate.net/publication/228443971>.
- Olalla, J., & Echeverria, R. (1996). Management by coaching. (Organizational Development). *HR Focus*, 73 (1), 16-24.

-
- Olalla, J. (2015, marzo 14). Fouder Julio Olalla: Recuperado a partir de:
<http://www.newfieldnetwork.com/New2/AboutUs/FounderJulioOlalla/index.cfm>.
- Palomero Fernández, P. (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 12 (2), 145-153.
<https://doi.org/http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3039102>.
- Partenie, C. (2014). Plato's Myths. En E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2014). Stanford, US: Recuperado a partir de:
<http://plato.stanford.edu/archives/sum2014/entries/plato-myths>.
- Pérez, J. F. B. (2009). *Coaching para docentes* (3a ed.). San Vicente Alicante-España: Editorial Club Universitario. Recuperado a partir de: <http://www.ucm.es/BUCM/checkip.php?http://site>.
- Pérez-González, J. C., Petrides, K. V., & Furnham, A. (2007). La medida de la inteligencia emocional rasgo. *Manual de inteligencia emocional*, 1, 81-98.
<https://doi.org/http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=275716>.
- Perls, F. (1975). *Yo, hambre y agresión* (Marta Patricia Sauvat). México D.F., México: Fuentes Impresoras S.A.
- Petrides, K., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and individual differences*, 29 (2), 313-320.
- Pilar Mamolar. (2009). Diseño de Programas Formativos de Coaching y Mentoring: Directivo-Coach y Mentor-Coach. *Revista Mentoring & Coaching*, 2, 275-285.
- Pizarro Ruiz, J. P. (2012). *Evaluación de competencias personales y sociales en contextos de educación primaria. (Tesis Doctoral)*. Departamento de Psicología. Universidad de Oviedo. Oviedo, España. Recuperado a partir de: <http://hdl.handle.net/10651/13471>.
- Placencia, G. L. (2014). El coaching en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*. <https://doi.org/http://www.pag.org.mx/index.php>.
- Platón, & de Azcárate, P. (1872). *Obras completas*. Madrid, España. Medina y Navarro.

-
- Polaino, A. (1989). *Aburrimiento y soledad en los adolescentes*. Madrid, España: Palabra.
- Ravier, L. (2005). *Arte y ciencia del coaching. Su historia, filosofía y esencia*. Buenos Aires, Argentina: Dunken.
- Ravier, L. (2009). Coaching Organizacional. En *Master en Negocios, Habilidades gerenciales* (Vol. 2, pp. 1-36). Buenos Aires, Argentina: IECO-MateriaBIZ.
- Robbins, P. (1991). How To Plan and Implement a Peer Coaching Program. *Educational Resources Information Center (ERIC)*, 1-78. <https://doi.org/http://eric.ed.gov/?id=ED337881>.
- Rodríguez-Hidalgo, A. J., Calmaestra Villén, J., & Maestre Espejo, M. (2015). Desarrollo de competencias en el Prácticum de maestros: ABP y Coaching multidimensional. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 19 (1), 414-434.
- Rogers, C. R. (2010). *Psicoterapia centrada en el cliente : práctica, implicaciones y teoría* (7a. reimp.). Barcelona, España. Paidós.
- Rogers, C. R. (1995). *El camino del ser*. Barcelona, España: Kairós.
- Rosenberg, M. (1972). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, N.J. US: Princeton University Press.
- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effects of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 17 (1), 51-65. <https://doi.org/http://www.jstor.org/stable/1495395>.
- Rost, M. (2002). *Teaching and Researching Listening*. London, UK: A Pearson Education Book.
- Rother Hornstein, Cartolano S. Elsa, Lerner, Hugo, Najt, Norma, Palazzino, Liliana, Punta Rodulfo, Marisa, Ungar, Virginia. (2006). *Adolescencias: trayectorias turbulentas* (Vol. 253). Buenos Aires, Argentina: Paidós. Recuperado a partir de: <http://ucm.summon.serialssolutions.com>.
- Ruiz, M. (2014). Coaching para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje/Coaching to improve the teaching and learning process. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 10 (19), 14-17.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1997). Emotional development and emotional intelligence. En Peter Salovey & Sluyter, D.J (Eds.). *What is Emotional Intelligence?* (pp. 3-34). New York, US: Basic

- books. Recuperado a partir de: <http://ei.yale.edu/journal/emotional-development-and-emotional-intelligence-educational-implications>.
- Salovey, Peter, & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9 (3), 185-211.
- Sánchez-Barranco Ruiz, A. (2004). *Historia de la psicología: sistemas, movimientos y escuelas*. Madrid, España: Pirámide.
- Sánchez, M.L. (2016). Competencias personales y sociales en alumnos adolescentes y su relación con su capacidad para resolver conflictos (Tesis Doctoral). Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.
- Sánchez-Teruel, D. (2013). El coaching pedagógico dentro del sistema educativo: innovando procesos. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 15 (2), 171-191.
- Sanz, Pilar. (2015). *El Reencuadre del Mago*. Huelva, España. Recuperado a partir de: <http://4mar.es/event/el-reencuadre-del-mago-nuevo-taller-gratuito-4mar/> [4 enero, 2015].
- Saphier, J., & West, L. (2009). How coaches can maximize student learning. *Phi delta kappan*, 91 (4), 46-51. <https://doi.org/http://instructionalcoach.iu1.wikispaces.net/file/view/Coaches>.
- Sartre, J. P., & Prati de Fernández, V. (2007). *El existencialismo es un humanismo* (Vol. 19). Mexico D.F., México: Edhasa.
- Saura, P. (1996). *Como educar el autoconcepto* (Propuesta Pedagógica. Servicio de publicaciones). Murcia, España: Universidad de Murcia.
- Seidman, I. (1998). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. (2nd. Ed). New York, US: Teachers College.
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). *Positive psychology: An introduction*. En *Flow and the Foundations of Positive Psychology Springer. Dordrecht, Holland* (Vol. 55), 1, 5-14. Recuperado a partir de: https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8_18.
- Senge, P. (2005). La Quinta Disciplina: el arte y la práctica de las organizaciones abiertas al aprendizaje. Buenos Aires, Argentina: Granica.

-
- Showers, B. (1982). *Transfer of Training: The Contribution of Coaching*. (p. 114). Oregon Univ. Oregon, US: Eugene. Center for Educational Policy and Management. Recuperado a partir de: <http://eric.ed.gov/?id=ED231035>.
- Showers, B. (1984). *Peer Coaching: A Strategy for Facilitating Transfer of Training. A CEPM R&D Report*. (p. 106). Oregon, US: Center for Educational Policy and Management. College of Education University of Oregon. Recuperado a partir de: <http://eric.ed.gov/?id=ED271849>.
- Showers, B., & Joyce, B. (1996). The evolution of peer coaching. *Educational leadership*, 53, 12-16.
- Showers, B., Joyce Bruce, & Bennett Barrie. (1987). Synthesis of research on staff development: A framework for future study and a state-of-the-art analysis. *Educational leadership*, 45 (3), 77-87.
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., Harney, P. (1991). The will and the ways: development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of personality and social psychology*, 60 (4), 570-583.
- Stein, I. (2003). Introduction: Beginning a promising conversation. In Stein, I.F., and Belsten, L.A. (Eds), *Proceedings of the First ICF Coaching Research Symposium* (pp. viii-xii). Denver, Colorado, USA. Mooresville, NC: Paw Print Press.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: a triarchic theory of human intelligence*. Cambridge, US: University Press.
- Sternberg, R. J. (1999). The theory of successful intelligence. *Review of General psychology*, 3(4), 292-316.
- Sternberg, R. J. (2003). *Construct validity of the theory of successful intelligence*. (R. J. Sternberg, Lautrey, J., & Lubart, T., Eds.) (Models of intelligence. International perspective). Washington, US: American Psychological Association.
- Sternberg, Robert J., & Training, S. (1997). *Successful intelligence*. New York, US: First Agency Publishing.

-
- Tapia, J. A., & Sáez, E. A. (1992). Expectativas de control y motivación: el cuestionario ECO. En *Motivar en la adolescencia*. Madrid, España: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid, D.L., pp. 135-175.
- Terrón, F. J. M. (2011). Coaching educativo y académico: un nuevo modo de enseñar y aprender. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (24), 49-66.
- Troyano Rodríguez, Y., & García González, A. J. (2012). *Comunicación eficaz: optimizando las relaciones interpersonales*. Santiago de Compostela, España: Andavira Editora.
- Truesdale, W. T. (2003). The implementation of peer coaching on the transferability of staff development to classroom practice in two selected Chicago public elementary schools. *Dissertation abstracts international*, 64 (11), 39-52.
- Turnbull, J. (2009). *Coaching for learning: a practical guide for encouraging learning*. London, UK: A&C Black.
- Uzat, S. L. (1998). *Cognitive Coaching and Self-Reflection: Looking in the Mirror While Looking through the Window*. (p. 29). Mississippi, US: University of Southern Mississippi. Recuperado a partir de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED427064.pdf>.
- Van Nieuwerburgh, C. (2012). *Coaching in education: Getting better results for students, educators, and parents*. (Lane, David, Ed.). London, UK: Karnac Books.
- Veenman, S., Laat, H. D., & Staring, C. (1998). Evaluation of a Coaching Programme for Mentors of Beginning Teachers. *Journal of In-Service Education*, 24 (3), 411-431.
<https://doi.org/10.1080/13674589800200061>.
- Vikki G. Brock. (2014). *Soucebook of Coaching History* (segunda edición). Charleston, SC USA: Library of Congress.
- Villas-Boas Garcia Ana. (2009). El coaching como discernimiento para enfocar la carrera profesional. *Mentoring & Coaching*, (2), 287-290.
- Vincenz, L. M. (1990). Development of the Vincenz empowerment scale. En *Dissertation Abstracts International*. Maryland, US: University of Maryland at College Park.

-
- Waters, E., & Sroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental review, 3* (1), 79-97.
- Weiner, B. (1972). *Theories of motivation: From mechanism to cognition*. Oxford, UK: Markham.
- Weiner, B. (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. Morris-Town, N.J., UK: General Learning Press.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of educational psychology, 71* (1), 3-25. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.71.1.3>.
- Weiner, B. (1982). An attribution theory of motivation and emotion. *Series in Clinical & Community Psychology: Achievement, Stress, & Anxiety, 71*, 223-245.
<https://doi.org/http://psycnet.apa.org/?loadState=1>.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: the concept of competence. *Psychological review, 66* (5), 297-333.
- Whitmore, J. (2010). *Coaching: El método para mejorar el rendimiento de las personas*. Madrid, España: Grupo Planeta Spain.
- Winnicott, D. W., & Mazía, F. (1972). *Realidad y juego*. Buenos Aires, Argentina: Gedisa. Recuperado a partir de: <http://imago.yolasite.com/resources/WINNICOTT,%20Realidad%20y%20juego>.
- Zacarés, J. J., & Serra, E. (1998). *La madurez personal: perspectivas desde la psicología*. Madrid, España: Pirámide.
- Zappino Magro, Rosa. (2010). El poder de la persona. Afinidades entre el coaching y el enfoque psicológico centrado en el individuo. *Wolters Kluweer España, 12* (249), 74-81.
- Zeus, P., & Skiffington, S. (2006). *Guía completa de «coaching» en el trabajo*. Madrid, España: McGraw-Hill.

ANEXOS

Anexo 1: El Reencuadre del Mago

Paso 1: Ya con los seis valores que habéis elegido, vais a ir respondiendo a tres preguntas y en cada una de ellas debes de ir desprendiéndote de un valor hasta quedar solo con tres.

Pasó 2: Escucha detenidamente cada uno de los siguientes relatos, que empieza ahora:

- Hay una epidemia en tu ciudad, que perjudica seriamente a niños y ancianos. Tú tienes la capacidad de obtener la medicina, y el coste del mismo es un valor. ¿Qué valor entregarías?
- Una guerra a nivel mundial está por empezar, tú tienes la solución para que esto no suceda, para ello tienes que entregar un valor ¿Qué valor cederías?; y,
- Un cuerpo estelar de grandes dimensiones viene en dirección a la tierra y su impacto no solo que la destruirá sino que ocasionaría una reacción en cadena que haría desaparecer el sistema solar. Tú tienes la clave para destruir este cuerpo celeste, para lo cual tienes que desprenderte de otro valor ¿Qué valor donarías? (Sanz, Pilar, 2015).

Anexo 2: Mandala

Cuadrante 1
¿Cuál es mi Objetivo?



Cuadrante 2
¿Qué habilidades, recursos,
tengo que aprender para
alcanzar mi objetivo?



Cuadrante 3
¿Qué apoyos necesito?



Cuadrante 4
¿Cómo me sentiré cuando lo
consiga?



Anexo 3: Plan de Acción.

¿Qué vas a hacer, concretamente?	
¿Cuándo lo vas a hacer?	
¿Qué tres acciones voy a empezar a hacer desde este momento?	
¿Estás conforme con este plan? ¿Te acerca a tu objetivo?	
En una escala de 1 a 10 ¿Cuánto compromiso existe de tu parte para llevarlo a cabo?	
¿Cómo te sentirás una vez alcanzado este objetivo?	

Anexo 4: La Rueda de la Vida Escolar