

EDUCACIÓN SECUNDARIA

CUADERNOS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Antoni Giner Tarrida
Roser Lladó Moreno

EL COACHING EN EDUCACIÓN

Coaching para personas
implicadas en la
educación propia
o ajena

28

ice 

 **HORSORI**
EDITORIAL

TÍTULOS PUBLICADOS

3. La atención a la diversidad en la Educación Secundaria
Elena Martín y Teresa Mauri (Coord.)
4. Enseñar y aprender Filosofía en la Educación Secundaria
Luis Cifuentes y José M^a Gutiérrez
5. La orientación educativa y profesional en la Educación Secundaria
Elena Martín y Vicent Tirado (Coord.)
6. Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria
Pilar Benjam y Joan Pagès (Coord.)
7. Diseño y desarrollo del currículum en la Educación Secundaria
Juan Manuel Escudero (Coord.)
8. Psicología del desarrollo: el mundo del adolescente
Eduardo Martí y Javier Onrubia (Coord.)
9. La enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza en la Educación Secundaria
Luis del Carmen (Coord.)
10. Enseñar y aprender Tecnología en la Educación Secundaria
Javier Baigorri (Coord.)
11. Sociología de las instituciones de Educación Secundaria
Mariano Fernández Enguita (Coord.)
12. La Educación Matemática en la Enseñanza Secundaria
Luis Rico (Coord.)
13. Enseñar y aprender inglés en la Educación Secundaria
Laura Pla y Ignasi Vila (Coord.)
14. L'ensenyament i l'aprenentatge de la Llengua i la Literatura en l'Educació Secundària
Anna Camps y Teresa Colomer (Coord.)
15. Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la Educación Secundaria
César Coll (Coord.)

ice 


HORSORI
EDITORIAL

ANTONI GINER TARRIDA
ROSER LLADÓ MORENO

EL COACHING EN EDUCACIÓN

Coaching para personas
implicadas en la
educación propia o ajena

ICE - HORSORI
Universitat de Barcelona

Director: Joan Mateo

Consejo de Redacción: Carmen Albadalejo, Mercedes Gracenea,
Francesc Segú, Núria Casals.

Primera Edición: junio 2015

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede realizarse con la autorización de los titulares, con la excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.
(www.conlicencia.com; 91 702 19 70 / 93 272 04 47).

I.C.E. Universitat de Barcelona
Pg. Vall d'Hebron, 171. Edifici de Migdia (08035) Barcelona

Horsori Editorial, S.L.
C/ Cuba, 18, entresuelo (08030) Barcelona
<http://www.horsori.net>

© Antoni Giner Tarrida
© Roser Lladó Moreno
© I.C.E. Universitat de Barcelona - © Horsori Editorial, S.L.

Depósito Legal: B 13954-2015
I.S.B.N: 978-84-15212-69-0
Impreso en PodiPrint

ÍNDICE

Agradecimientos	9
Prefacio.....	11
Introducción.....	13
Capítulo 1. Educación y coaching: un encuentro para nuestra era.....	15
1. Realidad social: ¿una época de cambios o un cambio de época?.....	16
2. La ultramodernidad.....	20
3. ¿Qué está pasando con la educación?.....	23
4. ¿Qué es coaching? ¿Qué sentido tiene el coaching en la educación?.....	25
5. Educación, coaching y desarrollo competencial.....	27
6. Caso práctico.....	33
Capítulo 2. Coaching educativo.....	35
1. ¿Qué es el coaching en educación?.....	35
1.1. El coach.....	36
1.2. El coachee.....	37
2. Conceptos básicos.....	40
2.1. Modelo sistémico. Homeostasis y cambio.....	41
2.2. Responsabilidad: reactividad, resignación y proactividad.....	42
2.3. Inteligencias múltiples.....	44
2.4. Educación emocional.....	45
2.5. Vinculación emocional.....	46
2.6. Resiliencia.....	47
2.7. Coaching y comunicación.....	49
3. Caso práctico	57

Capítulo 3. Metodología del coaching educativo.....	59
1. Características metodológicas del coaching.....	60
2. El <i>setting</i> o escenario en el proceso de coaching.....	62
2.1. Compromisos adquiridos durante el proceso de coaching...	62
2.2. Metodología coaching. Diferencias metodológicas con otros tipos de disciplinas.....	63
3. Fases del proceso de coaching.....	65
3.1. Autoconciencia y autoconocimiento.....	66
3.2. Decisión de áreas de cambio	67
3.3. Diseño de nuevas alternativas.....	68
3.4. Práctica de nuevas alternativas.....	70
3.5. Corrección y reprogramación	71
3.6. Consolidación de los cambios.....	72
4. Plan de trabajo: objetivos, actuaciones, recursos y evaluación...	73
5. Modelado y automodelado como herramientas de trabajo.....	74
Capítulo 4. Ámbitos del coaching educativo.....	79
1. Coaching para docentes.....	79
1.1. ¿Para qué el coaching para docentes?.....	81
1.2. ¿Cuándo hacer coaching con docentes?.....	82
1.3. ¿Cómo hacer coaching con docentes?.....	84
2. Coaching para el alumnado.....	86
2.1. ¿Para qué el coaching para el alumnado?.....	87
2.2. ¿Cuándo hacer coaching con el alumnado?.....	89
2.3. ¿Cómo hacer coaching con el alumnado?.....	90
3. Coaching para familias	94
3.1. ¿Para qué el coaching con familias?.....	96
3.2. ¿Cuándo hacer coaching con familias?.....	97
3.3. ¿Cómo hacer coaching con familias?.....	99
4. Coaching para equipos directivos y gestores educativos.....	102
4.1. ¿Para qué el coaching con equipos directivos?.....	102
4.2. ¿Cuándo hacer coaching con equipos directivos?.....	108
4.3. ¿Cómo hacer coaching con equipos directivos?.....	108
5. Coaching para agentes educativos de la red social.....	110
5.1. ¿Para qué el coaching con agentes educativos de la red social?.....	110
5.2. ¿Cuándo hacer coaching con agentes educativos de la red social?.....	111
5.3. ¿Cómo hacer coaching con agentes educativos de la red social?.....	112
6. Caso práctico	113

Capítulo 5. Para trabajar	115
1. El libro de bitácora.....	117
2. Cuestionario del posicionamiento relacional.....	118
3. Análisis sistémico de valores, normas, lemas y estrategias.....	121
4. El mapa del tesoro	122
5. Autocaracterización.....	123
6. Cómo estableces hábitos y rutinas.....	124
7. Relaciones simétricas y complementarias.....	125
8. Creencias y cultura popular.....	126
9. Programa de trabajo, de mejora y de seguimiento.....	127
10. La pirámide.....	128
11. Establecimiento de metas	129
12. Diseñar los objetivos con la técnica SMART.....	130
13. El modelo GROW.....	131
14. Definición y contexto de la demanda.....	132
15. La rueda de la vida.....	133
16. Dibujar: colaborar, competir, liderar.....	134
17. Viviendo el liderazgo.....	135
18. Similitudes y diferencias.....	136
19. La mano de la confianza.....	137
20. La estrella del éxito.....	138
21. Estilos comunicativos.....	139
22. Creencias autopotenciadoras.....	140
23. Mi escala de valores.....	142
24. La fotobiografía.....	143
25. El escudo personal.....	144
26. La telaraña: liderazgo y cohesión de equipos.....	146
27. DAFO: Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades....	147
28. El sociograma.....	148
29. Espacio de intercambio de habilidades y conocimientos.....	149
Glosario de términos.....	151
Bibliografía y recursos.....	155

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Cambio constante de la identidad personal.....	18
Figura 2. Tabla de valores de la ultramodernidad.....	21
Figura 3. Modelo competencial.....	28
Figura 4. Fórmula competencial.....	29
Figura 5. Construcción identidad personal (Giner, 2011).....	30
Figura 6. Fases principales del proceso de coaching.....	37
Figura 7. Del inconsciente incompetente al inconsciente competente.....	38
Figura 8. Tabla de diferencias entre el coach y otros roles.....	40
Figura 9. Ejes de conducta en función de los diferentes posicionamientos.....	43
Figura 10. Competencias emocionales (Fuente: GROPE).....	46
Figura 11. Tipos de vinculación y características básicas.....	47
Figura 12. Rueda de la resiliencia de Nan Henderson.....	48
Figura 13. Requisitos para el inicio de un proceso de coaching.....	61
Figura 14. Contrato de coaching.....	63
Figura 15. Tabla de diferencias metodológicas entre el coaching y otras disciplinas.....	64
Figura 16. Fases detalladas del proceso de coaching.....	65
Figura 17. Ciclo de mejora continua de Deming.....	72
Figura 18. Niveles neurológicos de R. Dilts.....	75
Figura 19. Profesionales del coaching educativo.....	91
Figura 20. Pilares de la función parental.....	95
Figura 21. Gráfico del flujo.....	105
Figura 22. Interdependencia social. Puigardeu y Giner. Revista OGE.....	111

A nuestro maestro, Félix Castillo. Gracias y más gracias.
Roser Lladó y Antoni Giner

A Carmen Albaladejo, por hacer de mentora sin saberlo.
Antoni Giner

AGRADECIMIENTOS

Agradecer a todos los que nos han ayudado a elaborar este libro es algo así como una tarea imposible, pues recoge parte de los saberes recopilados a lo largo de nuestra carrera y, por tanto, debemos agradecer a todas las personas que nos han aportado inquietudes, reflexiones, conocimientos, retos, modelos, etc.

Ahora bien, sí nos gustaría nombrar a algunas personas que nos han ayudado a construir sin desfallecer y a confiar sin confiarnos; que nos han acompañado sin obligarnos y nos han dejado hacer sin olvidarnos.

Un agradecimiento a nuestras familias por soportar estoicamente estos meses de reflexión y trabajo: Elisabet, Xavier, Gemma, Octavi y Lola.

También a Núria Lladó y Gerard Casas, quienes han creado para nosotros los dibujos que acompañan los capítulos y la pirámide que los ha inspirado.

Agradecer a los lectores amigos-críticos de los diferentes borradores: Gemma Pérez y Amanda Moreno. Y, por supuesto, a Carme Albaladejo y Joan Mateo por su lectura técnica y, sobre todo, atenta. También a los compañeros del grupo de trabajo de Coaching Educativo del ICE de la UB (Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona) y del COPC (Colegio Oficial de Psicología de Catalunya).

Agradecemos al Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona la confianza que ha depositado en nosotros al ofrecernos este proyecto, también a la Editorial Horsori y, especialmente, a Núria, su soporte permanente.

PREFACIO

La teoría sistémica se escenifica constantemente ante nuestros ojos. Un ejemplo muy claro es el grupo Akiyara, un equipo multidisciplinar formado el año 2001 en la Escuela de Terapia Familiar del Hospital de Sant Pau, en Barcelona. Este grupo de personas, orientado por Félix Castillo y cuya totalidad es mucho más que la mera suma de sus partes (sistemas individuales), ya de por sí muy valiosas, ha constituido, a lo largo de los años, uno de los sistemas de enseñanza y de aprendizaje más provechosos y demostrativos de todas las cualidades de cualquier sistema que se precie. Teníamos un objetivo claro: no aburrirnos. Conceptuamos el aprendizaje como una posibilidad de crecer en un contexto amable, divertido y afectuoso, y eso fue exactamente lo que conseguimos. Nuestras reservas provenían de los múltiples campos de conocimiento que dominábamos y de las experiencias también muy heterogéneas que nos nutrían. Establecimos unos límites; necesitábamos componer un sistema claramente diferenciado, un entorno exclusivo que nos personalizara y diferenciara del resto. Nos pusimos un nombre centrado en nuestra máxima: vivir el momento, aprovechar los recursos de cada instante sin estar centrados en el pasado o en el futuro exclusivamente. Y la red relacional que hemos conformado estas personas, amigos, colegas íntimos, se ha revelado duradera y enriquecedora.

Hemos tenido nuestros momentos de equilibrio y de supervivencia, y también nuestras etapas de desarrollo, de crecimiento, de romper esquemas y de evolución necesarias en todo sistema bien fundamentado. Todo ello ha cumplido y cumple con una de las premisas básicas que nos impusimos, pues se trata de un contexto que nos legitima, nos acepta y nos entiende; es decir, nos reconoce a todos los miembros y valora las capacidades y los recursos de cada uno.

A su vez, nos reta, nos impulsa y nos confunde cuando es necesario. Asimismo, nos induce a fijarnos metas, a establecer criterios de actuación y a evaluar implícitamente nuestras estrategias. Nos obliga, además, a exportar nuestros conocimientos, a dar vueltas a los procesos y a aproximarnos para enriquecernos y devolver al entorno del sistema este beneficio adquirido voluntariamente.

Otro de los aspectos isomórficos con los procesos de coaching tiene que ver con la claridad y con la autenticidad de la relación, contenidos mucho más importantes que cualquier otro, como todo buen sistémico sabe. Esto ha hecho que, en este tiempo, hayamos ampliado la mirada hacia el grupo sin juzgar; una mirada respetuosa y estimulante que acomoda y valora reforzando positivamente capacidades y recursos cuando es necesario. Esta mirada no deja pasar algo que no nos parece bien porque, para el grupo, cada miembro es sumamente importante y su actuación merece el respeto de los demás. El grupo también debe señalar lo que no es aceptable, lo cual denota una implicación comprometida de todos los miembros del sistema. Nosotros denominamos esta forma de actuar una “relación real”, imprescindible en todo proceso de coaching.

Así pues, el grupo Akiyara surge inconscientemente de un proceso que tiene las características de las fases del coaching, con unas premisas consensuadas. Cada miembro tiene una percepción distinta de este proceso y el equipo entero ha creado un relato conjunto, también diferente de todos los individuales. En este relato, el sentido del humor es otro de los pilares de esta relación, pues significa algo imprescindible en el crecimiento, en la discusión, en el cuestionamiento respetuoso, pero incisivo en el refuerzo y en la expresión afectiva.

Asimismo, de manera circular, la complejidad emerge del proceso del grupo Akiyara, como en todo sistema social. Por lo tanto, volvemos al origen, tomando como paradigma para el presente y para el futuro inmediato una complejidad muy poco evidente y muy construida, además de inseparable de cualquier realidad y de cualquier proceso de coaching y de coaching educativo, como en este libro. Y así seguimos trabajando.

Akiyara:

Juan Beteta, Àngels Campos, Félix Castillo, Anna Cunyat, Gemma Gallinat, Toni Giner, Montse Juanpere, Roser Lladó, Àngels Martí, Heidi Ruiz, Xavier Senabre, Mayte Soler y Montse Soler.

INTRODUCCIÓN

La historia de este libro

Un día, los autores de este libro recibimos una llamada. Nos pedían que hablásemos de coaching y de educación, dos de nuestros temas favoritos. Como llevábamos mucho tiempo trabajando en ello, enseguida nos pusimos manos a la obra. ¿Cómo empezará el libro? ¿Cuántos capítulos tendrá? ¿Quién queremos que lo lea? La incertidumbre se apoderó de nosotros, preludio de todo proceso creativo que se precie.

Ya sabíamos que este trabajo nos iba a cambiar como profesionales y como personas, y que iba a poner orden a nuestros saberes. Lo que no podíamos imaginarnos era hasta qué punto la pasión, las contrariedades, las dificultades y los acuerdos y los desacuerdos en la redacción aparecerían a lo largo de esta obra.

En el libro, hemos volcado una parte de nuestros conocimientos, pero también una parte importante de nuestro aprendizaje a través de la práctica. Cualquier proceso creativo conlleva un proceso paralelo de aprendizaje y de enseñanza; en nuestro caso, de una pequeña comunidad de aprendizaje. Este trabajo realizado pone en evidencia la eficacia, la eficiencia y la importancia del coaching educativo en el aprendizaje de las personas, pues el trabajo que hemos llevado a cabo ha sido desde la perspectiva de los roles de coach y coachee en una relación mutua.

El libro expone la necesidad del cambio metodológico en educación dado el cambio social que se está viviendo, en el que se debe responsabilizar más a las personas de sus procesos de desarrollo. Hemos intentado aportar un marco teórico mínimo para poder entender el coaching y los beneficios que reporta a las personas. Asimismo, hemos aportado los principios metodológicos que conlleva un proceso de coaching y hemos presentado los diferentes ámbitos educativos donde trabajamos con la metodología coaching.

Finalmente, hemos creado un último capítulo donde encontrarás un banco de recursos que utilizamos normalmente en nuestras sesiones de coaching, ya sean individuales o grupales. Verás que hemos distribuido di-

chas actividades a lo largo del libro con la finalidad de que te ayuden a consolidar los contenidos que se irán presentando.

No queremos extendernos más, pues lo importante viene en las próximas páginas. Tan solo te pedimos que leas y, si puedes y te apetece, hagas las actividades que te proponemos, pero, sobre todo, hazlo desde la experimentación vivencial. Intenta dejar de lado los prejuicios e investiga en ti mismo o en ti misma. Sal de tu zona de confort y atrévete a buscar.

CAPÍTULO 1

Educación y coaching: un encuentro para nuestra era



Vivir correctamente ya no es solo una demanda ética o religiosa. Por primera vez en la historia, la supervivencia física de la especie humana depende de un cambio radical en el corazón.

Erich Fromm

Hoy, el despacho de dirección está lleno. Esta pasada noche, cuatro jóvenes –chicos y chicas– han estado pintando unos grafitis en los lavabos y en algunos pasillos del centro. Carmen, la directora, admite su frustración en su interior: «¿Cómo es posible que nunca pueda dominar estas situaciones?». Los padres de Ana no viven con ella, está con sus tíos. Habrá que llamarles, y también a Carlos, el trabajador social que la lleva. Andrea, de 13 años y medio, contiene la respiración. Es la tercera vez que lo hace este mes. La expulsan seguro. Sus padres no se fijan demasiado, pero esto no podrán pasarlo por alto. Javier es el padre de Alex, compañero de clase de Andrea y otro de los “grafiteros”. Se pregunta qué habrá pasado para que le convoquen a una reunión en la escuela. Si vuelve a faltar otras dos horas al trabajo, va a tener serios problemas con el coordinador de planta. Mientras tanto, Pedro, el conserje del centro, está in-

tranquilo y malhumorado. Ahora duda de si cerró bien todas las puertas y ventanas, como viene haciendo de una manera casi obsesiva durante los últimos 15 años. Antes de la una del mediodía, más de 20 personas se han angustiada, irritado y movilizado y cuatro jóvenes han sido expulsados durante dos semanas en mitad de un curso muy necesario para su desarrollo y su rendimiento académico y personal. Todos se preguntan si lo hubieran podido hacer mejor...

1. Realidad social: ¿una época de cambios o un cambio de época?

¿Qué sociedad tenemos actualmente? ¿Cómo interpretamos la realidad? ¿Cómo son nuestras relaciones? ¿Qué sentido tiene hablar de coaching hoy en día? A nadie se le escapa que estamos ante un momento social histórico; ante un momento de grandes cambios o, como lo llaman muchos autores, un cambio de época. La sociedad se transforma constantemente para poder evolucionar, pero cabe destacar que este momento es especialmente impactante y precipitado. Esta situación de cambio afecta a todo lo que nos rodea, sobre todo a la educación, pues estamos viendo importantes modificaciones en la organización familiar y escolar y, probablemente, en poco tiempo, todavía veremos más. Estos nuevos elementos de pensamiento y de acción plantean la necesidad de una educación diferente.

Para complementar estos conocimientos, te proponemos el desarrollo de la Actividad 1 (ver capítulo 5: "Para trabajar")

El libro de bitácora

Escoge una libreta que sea de tu agrado y conviértela en tu libro de bitácora. Será el libro donde anotarás tu proceso de coaching. Sirve para seguir de cerca los procesos de cambio personal: nos centraremos sucesivamente en cada etapa, en los objetivos de cada fase y en los procedimientos que llevamos a cabo para conseguirlos. Esta libreta te acompañará a lo largo de todo el libro.

Queremos destacar algunos aspectos sociales que hacen comprensible el porqué de la necesidad de nuevos planteamientos metodológicos en la educación como, por ejemplo, la perspectiva del coaching en el ámbito educativo. Estos son algunos de esos aspectos sociales.

Individualidad versus interdependencia

Progresivamente, los jóvenes buscan su individualidad e idiosincrasia personal (Castiñeira y Elzo, 2011). Asimismo, la persona se valora cada vez más como institución individual y prioriza, en muchos casos, el proyecto propio sobre el proyecto compartido. La tendencia a la individualidad es una

realidad de nuestra sociedad y como nos comenta Bauman (2005): «La individualidad representa sobre todo la autonomía de la persona, que es vista como derecho y deber [...] la afirmación “soy un individuo” significa que yo soy el único responsable de mis virtudes y de mis errores, y que es tarea mía cultivar las primeras y arrepentirme de las segundas y poner remedio». Actualmente, las personas tienden a querer proteger su individualidad y sus derechos personales. De manera paulatina, la persona desea ser más autónoma y los lazos o las lealtades con el entorno son más distantes. De nuevo, Bauman (2005) nos comenta que «el incremento de la individualidad marca el debilitamiento progresivo de la densa malla de vínculos sociales que rodeaba con firmeza la totalidad de las actividades de la vida». Así pues, hay más independencia relacional, pero esta genera mayor vulnerabilidad a la persona. Paradójicamente, ese deseo de ser autónomo no implica renunciar a las ventajas de vivir en sociedad: existe una necesidad de pertenecer a ella, de relacionarse y de compartir, pero intentando evitar las dependencias que ahogan a la persona como individuo único. Todo apunta a que se perfila, cada vez con más fuerza, el crecimiento de la interdependencia; es decir, dentro de la libertad personal uno escoge relacionarse con la otra persona para compartir ciertas necesidades personales, sociales o laborales sin establecer unas lealtades que hagan renunciar a la propia forma de ser y de hacer.

Sociedad sobreprotectora

Los hijos se han convertido en un bien muy preciado, y eso implica que se les proteja. A simple vista, este hecho parece positivo. El problema viene cuando esta protección se convierte en sobreprotección, pues limita el desarrollo de sus capacidades personales e incrementa, paradójicamente, una mayor vulnerabilidad (Marina, 2010). Cuando solucionamos los problemas de nuestros alumnos o hijos y no dejamos que ellos mismos busquen soluciones ni tomen decisiones que tendrán unas consecuencias, los estamos infravalorando y les estamos enviando el mensaje: «tú no eres lo suficientemente bueno para solucionarlo». Al mismo tiempo, les transmitimos el mensaje de que las consecuencias de un fracaso pueden ser terribles. Por ello, el niño no se arriesga, sino que se acomoda a que le solucionen las cosas y, en consecuencia, anulamos su capacidad de buscar soluciones y su responsabilidad. Las razones por las que existe esta sobreprotección pueden ser muy diversas, pero la solución es clara: a nuestros hijos o alumnos se les debe enseñar a que aprendan a ser responsables de sus acciones y ayudarlos a ello.

Cambio de valores y de identidades sociales

En nuestra sociedad, los valores han cambiado y lo siguen haciendo de manera rápida, al mismo ritmo que los avances tecnológicos. En palabras de

Bauman (2005): «La vida, es una vida precaria y vivida en condiciones de incertidumbre constante». Lo que hoy sirve, mañana quizás ya no. Los puntos de referencia –los valores que nos ayudan a estructurar un mapa mental de cómo movernos por la vida con un criterio para saber decidir– se modifican continuamente. Actualmente, la sociedad genera incertidumbre: no se sabe qué vendrá mañana, cómo será, ni qué se deberá hacer para moverse por ella. La volatilidad es uno de los rasgos que marca la personalidad de los jóvenes de hoy en día. Todos debemos construir una identidad para saber quiénes somos y hacia dónde vamos; su construcción se basa en el acercamiento a la propia esencia que cada persona posee en su interior.

Esta sensación de estar en un cambio continuo y de yacer implicados en la creación de una identidad personal no tiene fin: en algún momento se pasará de una construcción a una deconstrucción de la misma basada en los cambios que puedan darse –de trabajo, de pareja, de localidad, de valores sociales, etc.–. Después, el proceso se retoma con una reconstrucción de la deconstrucción y así sucesivamente. Nos encontramos, pues, en un contexto social que propicia el desarrollo constante de la identidad personal, con unos cambios de valores y de creencias muy rápidos. Por eso es tan importante trabajar desde la esencia; es decir, desde las necesidades y los deseos del ser como persona única.



Figura 1. Cambio constante de la identidad personal.

Una sociedad centrada en el tener

Estamos inmersos en una rueda constante de consumismo donde no se ha trabajado la esencia de la persona, sino solo su futura capacidad de acapa-

rar cosas materiales. Consecuentemente, el rechazo de la esencia ha traído consigo un planteamiento de valores alejado de la construcción del ser. Este hecho lleva asociada la decepción continuada, pues la felicidad y la plenitud de la persona se ha centrado en el tener. Como dice Lipovetsky (2008): «En una sociedad consumista y decepcionada, donde cada vez que se consume, hay decepción; cada vez que centramos nuestra felicidad en el tener, cuando lo conseguimos, obtenemos una felicidad momentánea para caer de nuevo en el vacío existencial». Desde hace un tiempo, se va observando que, de manera progresiva, existe la necesidad de buscar una identidad personal con unos valores que la persona haga suyos y le ayuden a encontrar un sentido a la vida y a encontrar la mejor forma de encajar sus necesidades con su entorno.

Por este motivo, es cada vez más importante el “ser” como persona dentro de una interrelación social en la búsqueda del bien común, pues nos ayuda a crecer individual y socialmente. La persona será dentro de la sociedad y la sociedad será si respeta y promueve el crecimiento de la persona. Como decía Erich Fromm (2007): «Una nueva sociedad es posible solo si, en el proceso de desarrollarla, también se forma un nuevo ser humano».

Las respuestas que se den a situaciones nuevas deben ser diferentes de las que se daban en situaciones anteriores. Hay que aprender de la experiencia, pero se debe estar alerta para no aplicar las mismas recetas en situaciones diferentes.

Por tanto, abordar la sociedad de hoy es hablar del pasado, del presente y de las tendencias sociales actuales –que son del todo imprevisibles–. Esto se enfatiza en la actualidad, donde uno de los rasgos es la tendencia al cambio constante y a su rapidez, como hemos mencionado anteriormente. La sensación es que puede suceder cualquier cosa y, por ello, se deben buscar nuevas respuestas a nuevas necesidades.

Cada transición social ha ido marcando unos valores, una forma de conceptualizar las relaciones y una forma de entender la sociedad. Por un lado, si partimos de los valores de la sociedad moderna, vemos que existen unas modificaciones sustanciales que han marcado la sociedad postmoderna (Castiñeira y Elzo, 2011). Por otro, si partimos de la premisa de que actualmente se está produciendo un cambio de época, podemos decir que estamos viviendo la transición de la sociedad postmoderna a la ultramoderna, tal y como la ha definido Marina (2000).

Con la finalidad de ayudar a ser más conscientes de la forma de proceder en referencia a las propias relaciones, hemos construido un cuestionario que se presenta en la actividad 19 del capítulo 5, centrado en el posicionamiento de las relaciones que co-construimos con los demás, para ser más conscientes de si estas son más de dependencia de los otros, más independientes o bien si las tejemos con un perfil más interdependiente. Entrar a valorar qué tipo de relación es mejor o más útil es absurdo, pues ello vendrá determinado por la situación, la relación que tengamos establecida y el obje-

tivo que queramos conseguir. Los tres puntos pueden ser funcionales; lo importante es saber qué posicionamiento adoptamos y si esa relación es la que deseamos tener –pensando especialmente en aquellas que afectan a nuestros hijos o alumnos–. Por lo tanto, responde con total sinceridad y evita el autoengaño pensando que una es más interesante que la otra.

Para complementar estos conocimientos, te proponemos el desarrollo de la Actividad 2 (ver capítulo 5: "Para trabajar")

Cuestionario del posicionamiento relacional

En este cuestionario se pretende que reflexiones sobre tu posicionamiento en las diferentes relaciones que estableces. El objetivo es ser más consciente de tu estilo de relacionarte en base a la dependencia, independencia o interdependencia que poseas con la otra persona.

Para ello, te pedimos que pienses en una relación que tengas actualmente. También debes responder a las diferentes preguntas que te plantea el cuestionario en función de dicha relación: ¿cómo actuáis tú y tus interlocutores en las diferentes situaciones?

2. La ultramodernidad

Definir nuestra sociedad como ultramoderna (Marina, 2000) puede tener muchos significados. En este apartado, intentaremos aportar de forma sintética nuestra mirada al contexto social de hoy en día para que ayude a entender la necesidad que tiene la educación de dar respuesta a un cambio social muy significativo. Analizando las diferentes opiniones y aportando nuestra experiencia personal, podemos apreciar los cambios que presentamos en la tabla de la página siguiente.

Por lo tanto, una sociedad ultramoderna se caracteriza por los siguientes aspectos:

- Busca la especialización. Los conocimientos son tan amplios y se multiplican de manera tan continua que es necesario convertirse en especialistas de algo muy concreto, aunque sin perder la visión sistémica.
- Intenta tomar perspectiva de las diferentes cosas y situaciones. Las cosas no son como son, sino como las vemos. Una misma situación puede tener múltiples interpretaciones: depende de cómo construyamos el mapa conceptual, tanto individual como social.
- Tiende a la inclusividad de las diferentes formas de pensar y sentir. La diversidad es tan amplia y la globalización tan generalizada que se hace necesario buscar fórmulas que integren las distintas miradas personales, sociales y culturales.

<i>Valores de la modernidad</i>	<i>Valores de la postmodernidad</i>	<i>Valores de la ultramodernidad</i>
Lo holístico	Lo fragmentario	El conocimiento líquido La especialización
Lo absoluto	Lo relativo	Enfocar/perspectiva
La unidad	La diversidad	La inclusividad
El gran relato	El pequeño relato	El relato constructivo
Lo universal	Lo particular	El bien común
El estado	La ciudad, la región, el país	El individuo
Lo objetivo	Lo subjetivo	La perspectiva sistémica
El esfuerzo	El placer	El crecimiento personal
El pasado/el futuro	El presente	El presente sostenible
La razón	La emoción	Equilibrio razón, emoción, actitud
La certeza	La duda	La incertidumbre permanente
La autorresponsabilidad	La responsabilidad diferida	La autorresponsabilidad
Secularización versus religión	Espiritualidad versus religión	El sentido de la vida
El trabajo	El ocio	La autorrealización
El clan	La tribu	Las redes sociales
La dependencia	La independencia	La interdependencia
La utopía	La quimera	El camino como proyecto
La construcción	La deconstrucción	La co-construcción
Familia versus comuna	Familia versus pareja	Diversidad de familia
Lo masculino	Lo femenino	Equilibrio femenino-masculino
Lo leído/hablado	Lo visto	Lo visual y lo táctil
El papel	La pantalla	Diversidad de pantallas

Figura 2. Tabla de valores de la ultramodernidad.

- Busca el relato constructivo: la mirada positiva de las cosas. Delante de las adversidades solo se puede crecer mediante el emprendimiento. Para ello, se precisa una indagación apreciativa de las capacidades y del entorno.
- Valora, por encima de todo, al individuo y su realización como persona, pero sin olvidar la necesidad del bien común porque será este quien le permitirá conseguir su realización personal.
- Amplía miradas mediante la perspectiva sistémica y da más respuestas útiles que la visualización unidireccional de la perspectiva lineal.
- Valora positivamente el crecimiento personal. La persona se posiciona como eje central de la sociedad, con una necesidad de desarrollo vital

como individuo único y diferenciado de los demás, pero también acompañado de ellos. Este factor hace que conseguir la realización personal de todos los individuos en la sociedad sea cada vez más complejo y con más conflictos personales e interpersonales.

- Vive el presente, pero entiende y acepta que este debe ser sostenible. No sirve el “todo vale”.
- Busca el equilibrio entre la razón, la emoción y la actitud. Se necesita equilibrio personal y autoconocimiento de los tres ejes para conseguir la felicidad que tanto buscamos.
- La incertidumbre. Esta ha venido para quedarse y, con ella, la duda. Duda por lo que pasará, por lo que pensaré, por lo que sentiré, etc.
- Recupera y acepta la responsabilidad desde la individualidad: se focaliza la responsabilidad en la persona y en sus decisiones.
- Empieza a priorizar la búsqueda para encontrar un sentido a la vida y a las acciones que realiza cada día. Se preocupa del “ser” y buena prueba de ello es la espiritualidad emergente; es decir, la necesidad del bienestar interior por encima del exterior.
- Obliga a buscar la autorrealización.
- El individuo debe construir y realizar su propio proyecto, pero encajando en la sociedad; por este motivo, establece relaciones de interdependencia.
- El camino de realización personal que define la ultramodernidad es un proyecto de co-construcción continua; es decir, una construcción compartida por significados de las personas relevantes.
- Valora, por encima de todo, las instituciones sociales y la familia, y abre claramente el abanico de la diversidad de estructuras familiares.
- Busca un equilibrio entre la masculinidad y la femineidad y, al mismo tiempo, puntos de aproximación.
- Es una sociedad hiperestimulada donde hay diversidad de pantallas, mucha información e interactividad al alcance de gran parte de ella.

Este enfoque tiene sentido en un contexto como el actual. Esta perspectiva, compartida por una parte emergente de la sociedad, contrasta con las inercias establecidas en la cultura de nuestra sociedad que la educación se encarga, muchas veces, de reproducir. La sociedad avanza hacia un cambio de paradigma; se encuentra en plena crisis sistémica donde yacen implicadas la parte económica, la social y la existencial. Nos está obligando a replantearnos valores, creencias y sistemas de relación que antes considerábamos adecuados, pero que ahora no dan respuesta a las necesidades emergentes de una sociedad que cambia constantemente.

Estos cambios obligan a replantear la estructura y la forma de trabajo del modelo educativo que tenemos en la actualidad. En este contexto social, el coaching –que abordaremos más adelante– toma su sentido en educación. Precisamente, empezaremos hablando de ella.

3. ¿Qué está pasando con la educación?

Cuando damos una conferencia, solemos preguntar inicialmente a los asistentes de la sala: «¿quién es educador?». Curiosamente, solo levantan la mano los docentes. Por tanto, vemos que la palabra “educación” puede crear confusión; quizás deberíamos empezar por explicar qué entendemos por educación.

Desde nuestro punto de vista, la educación es una actividad humana y comunicativa entre personas. Con ella, las personas se transmiten estímulos, motivaciones, orientaciones, ayudas, ideas, pensamientos, conocimientos, habilidades, normas y pautas de conocimiento y de conducta que favorecen su crecimiento y su desarrollo.

Como se puede observar, el término “educación” se conceptualiza de una forma amplia y con una mirada abierta. Toda la sociedad está implicada en ella –quiera o no– porque es imposible dejar de comunicarse. Educamos en todo momento y, por esta misma razón, es mejor saber qué educamos y cómo lo hacemos. A continuación, te proponemos la actividad 3 con la finalidad de generar una reflexión sobre tu posicionamiento cuando educas, para que seas más consciente de los motivos de tus decisiones.

Para complementar estos conocimientos, te proponemos el desarrollo de la Actividad 3 (ver capítulo 5: “Para trabajar”)

Análisis sistémico de valores, normas, lemas y estrategias

Educar implica tomar decisiones continuamente y, para ello, debemos tener un mapa que nos ayude a saber qué debemos decidir. A menudo, las decisiones son inconscientes, pues no hay tiempo para pensar. Por ello, es importante la previa reflexión de ciertos aspectos que, posteriormente, ayudarán a tomar decisiones rápidas.

En esta actividad, te proponemos que construyas tu propio mapa conceptual rellenando la tabla adjunta. En ella, verás que hay cuatro columnas en las que se debe buscar una respuesta en función del “YO, COMO EDUCADOR (padre, madre, docente, monitor, en definitiva, cualquier ciudadano)”, de lo que realmente siento y pienso, y no de lo que creo que se espera de mí como educador.

Partiendo de lo dicho, entendemos que la sociedad es sociedad porque existe la educación, o bien que la sociedad ha creado la educación para persistir. Sea como fuere, la una no existe sin la otra. De la misma forma, el individuo se desarrolla como persona porque existe la educación y a la inversa: *¿Qué fue primero, el huevo o la gallina?*

La educación es un proceso de aprendizaje en el que a través de las interacciones sociales aprendemos las mejores maneras de convivir con el entorno al utilizar nuestras capacidades y nuestros recursos. En definitiva, es un proceso

que no finaliza nunca y que va reproduciéndose generación tras generación. Las personas de nuestro entorno se dedicaron –y se dedican– a enseñarnos, mostrarnos y obligarnos a aceptar ciertas normas, sistemas de funcionamiento, creencias familiares y sociales y habilidades relacionales que cada uno decidimos incorporar, modificar o ignorar. Al mismo tiempo, modificamos, mostramos y enseñamos a las personas de nuestro entorno desde un nivel comunitario hasta un nivel más íntimo. Las personas somos seres sociales y, para poder convivir, es necesario que se dé un proceso de enseñanza y aprendizaje en un bucle continuo, multidireccional y, a menudo, inconsciente. Esto implica poner en práctica conocimientos –que tenemos aunque posiblemente ignoramos– que pueden limitar el desarrollo de nuestras capacidades y las de los demás o, por el contrario, potenciarlas hasta obtener el máximo rendimiento.

Educar también significa ayudar a interiorizar las normas sociales y es un proceso que se va realizando a lo largo de toda la vida. En este sentido, el límite ayuda a interiorizar una norma útil para la sociedad. Aunque es importante marcar unas limitaciones clave para la convivencia social, también es necesario no restringir ni la creatividad personal ni el sentido crítico porque favorecen la flexibilidad y la adaptación a los nuevos entornos. La educación se da a través de diferentes agentes educativos como la familia, la escuela, los agentes sociales, etc., es decir, de aquellas personas que transmiten estos límites establecidos socialmente.

Muchas veces se educa sin saber “que” se está educando y sin saber “qué” se está educando; es decir, pensamos que no estamos educando y no somos conscientes de qué se está transmitiendo. Esta educación inconsciente no tiene en cuenta los objetivos, la calidad, la permanencia ni la metodología de este proceso. Por ello, se hace imprescindible el autoconocimiento de nuestro rol como educadores (valores y creencias limitadoras, prejuicios, normas obsoletas, paradojas, etc.) para potenciar todos aquellos objetivos, metodologías y criterios óptimos en el aprendizaje de nuestros educandos.

Si nos paramos a analizar nuestro sistema educativo –familiar, escolar o social–, otro aspecto a destacar es el abordaje centrado casi exclusivamente en el déficit observado que todavía existe; es decir, en aquello que no funciona o de lo que carecemos. En lugar de partir de la construcción de los aprendizajes efectivos y contextualizados del alumno o del hijo, se ha fijado la mirada en lo que no aprende o no domina. De este modo, si un alumno no aprende ciertos modelos matemáticos, se le considera poco hábil en la materia y se insiste en el refuerzo de ese aprendizaje en concreto. Aun así, no se tiene en cuenta que estas mismas habilidades se puedan mostrar o desarrollar en otras áreas de su vida que, por varios motivos, la escuela puede ignorar en ese momento. Lo mismo sucede cuando un hijo se muestra reservado: tendemos a pensar que es así en todos los contextos.

En los últimos años, el paradigma en psicología sistémica o constructivista se ha dirigido a la intervención sobre los recursos y las capacidades. En lugar

de partir de la carencia, parte de la competencia y de la capacidad. Extrapolando, fomentando y perfeccionando recursos y habilidades, el individuo puede volverse competente en la mayoría de los contextos en los que se encuentre. Si un alumno no aprende ciertos modelos matemáticos, se debe observar si en otros contextos desarrolla dicha competencia y a qué nivel. A partir de este conocimiento, se le acompaña en la metodología de aprendizaje que necesite para extrapolar esta competencia en el ámbito educativo o viceversa.

En este contexto, el coaching ayuda a desarrollar capacidades de la persona al aceptar los límites básicos que la sociedad establece. Lo hace a través de los agentes educativos, con una metodología que da por implícita la responsabilidad del individuo en sus decisiones para construir su proyecto personal según sus necesidades y esencia personales.

4. ¿Qué es coaching? ¿Qué sentido tiene el coaching en la educación?

Era una tarde soleada y la semilla del roble cayó al suelo. Esta semilla contactó con la tierra, con el agua y con los diferentes nutrientes. Las circunstancias le permitieron crecer, pero se topó con grandes dificultades: tuvo que luchar contra el viento y las tormentas. Estas dificultades eran retos del aprendizaje. Gracias a su flexibilidad, pudo crecer. Como el terreno era muy seco, tuvo que luchar para desarrollar unas raíces largas y fuertes para poder tener acceso al agua subterránea en épocas de sequía.

Si prestamos atención a los agentes educativos (docentes, familias, agentes sociales, etc.), se puede palpar la necesidad de cambios metodológicos en el desarrollo de los aprendizajes: pasamos de un modelo donde predomina la importancia de la enseñanza del docente a otro modelo centrado en el aprendizaje de la persona.

Desde hace tiempo, en nuestras formaciones nos gusta explicar la metáfora del perro al que hemos enseñado a hablar. Dice así:

Un maestro de futuros maestros anunció a sus alumnos que el día siguiente traería un perro al que había enseñado a hablar. Todos los alumnos se quedaron expectantes esperando ver qué pasaría el día siguiente. Efectivamente, el profesor trajo el perro al que enseñó a hablar y todos los alumnos se quedaron mirando al animal esperando que empezase a hablar. Finalmente, un alumno, impaciente por no escuchar hablar al perro, le soltó al maestro: «¡Si este perro no habla!», a lo que este le respondió: «Yo te he dicho que le he enseñado a hablar, no que haya aprendido».

Esta metáfora es bastante significativa y destaca que, actualmente, la persona y su aprendizaje son el eje central de los procesos educativos.

En este modelo, el formador toma con más énfasis el papel de acompañante, cuestionador y motivador que el de transmisor de conocimientos. A su vez, el alumno es progresivamente más responsable y activo en su proceso de aprendizaje.

A partir de este cambio, el coaching –educativo– despierta mayor interés en la comunidad educativa. Hablar de este tipo de coaching es hablar de una forma diferente de entender la educación. Las relaciones que se dan entre los diferentes roles pretenden pasar del paradigma del déficit al paradigma de la capacitación. Se trata de un modelo que aporta estrategias en este ámbito y que ayuda a dar respuesta a las necesidades educativas de nuestros hijos o al alumnado del aula. Asimismo, trata de descubrir las capacidades de cada persona y de responsabilizar a la misma para pasar a la acción. En definitiva, su objetivo es optimizar los recursos que cada individuo posee y quiere desarrollar en función de sus intereses personales y del sentido que pretenda dar a su vida.

En el siguiente capítulo, abordaremos de manera más amplia qué entendemos por coaching educativo (CE) y analizaremos con más detenimiento la definición que hemos creado de este concepto. También haremos lo propio con los actores y con las competencias para trabajar como educador-coach.

El coaching educativo es una metodología incluida dentro de las herramientas pedagógicas o educativas disponibles para los educadores. Asimismo, ayuda al crecimiento integral de la persona sin olvidar otras estrategias de aprendizaje y enseñanza de contenidos y metodologías considerados necesarios en la docencia –las tutorías, las clases expositivas, los espacios vivenciales, la práctica reflexiva, el trabajo por proyectos, entre otros– o en la educación –el modelaje, la reflexión, la orientación, los premios/castigos, la reparación, la discusión o la escucha, por citar algunos–.

La base de todo ello está centrada en los procesos de interrelación personal: una buena vinculación emocional entre los participantes de los procesos de aprendizaje aumenta las posibilidades de éxito.

Esta interrelación personal se sustenta en la interdependencia relacional basada en la aceptación mutua y el compromiso. Podríamos definir la interdependencia como una relación que reconoce todas las propiedades, necesidades e idiosincrasias que la persona presenta individualmente. A su vez, esta persona se encuentra en relaciones de reciprocidad. Por tanto, una relación de interdependencia genera lealtades entre los diferentes miembros que la integran y, al mismo tiempo, respeto por sus diferencias. Se da en un contexto de coaching educativo y debe reunir las siguientes características:

- Reconocer al otro como un ser con capacidad para gestionar su vida y para resolver sus conflictos.
- Evitar dinámicas de paternalismo y de sobreprotección.
- Partir de la necesidad que tenemos de relacionarnos con el otro para el crecimiento individual y social.

- Favorecer el crecimiento evitando “alimentarse” de las fragilidades de las personas porque las acepta tal y como son. La relación debe ser de empoderamiento de la persona y no de protección o de dominio.
- Basarse en el compromiso y no en la obligación.
- Implicar el reconocimiento de aprendizaje por ambas partes.
- Ser un tipo de relación para el crecimiento de las personas implicadas –es decir, ser alianzas– y no para el menosprecio o destrucción de nadie –es decir, evitar las coaliciones–.

En este tipo de relaciones, el individuo es persona en tanto que forma parte de este universo como un elemento activo y dinámico donde todos los elementos se influyen mutuamente.

En su evolución, la sociedad ha ido perfilando diferentes formas de relacionarse en momentos sucesivos. En los últimos tiempos se había centrado únicamente en la persona y, en otros momentos, había hecho lo propio exclusivamente en la sociedad. Actualmente, como diría Felber (2012) en su teoría del bien común, tanto las personas como la sociedad demandan un desarrollo enfocado al enriquecimiento mutuo. Cada persona debe poder desarrollar sus competencias al máximo, teniendo en cuenta las limitaciones que le marcan la sociedad, la genética y el universo. En el mismo momento, la sociedad debe poder generar los mecanismos para un crecimiento sostenible. De la interacción entre los diferentes sistemas nacen los valores, las creencias y las relaciones que cada sociedad y cada individuo establecen para cada momento.

El coaching educativo es una herramienta al servicio de la persona y a través de la educación con el fin de desarrollarse plenamente. Esto implica definir los objetivos que uno quiere impulsar, saber qué recursos y competencias debe activar para conseguirlos, valorar las dificultades que van saliendo y superarlas para llegar a la meta.

5. Educación, coaching y desarrollo competencial

A partir de lo explicado anteriormente, podemos deducir que la educación tiene hoy en día un doble reto. A primera vista puede parecer contradictorio, pero en el fondo es complementario para poder conseguir el equilibrio social y personal. Por un lado, tiene el objetivo de conseguir que las personas desarrollen aquellas competencias socialmente establecidas como importantes para entender y saber moverse por el entramado social que estamos continuamente construyendo y, por otro, debe ayudar a las personas a poder conseguir aquellos objetivos deseados en su vida, ya sean personales, profesionales o sociales; todo ello inmerso en un complejo entramado social y relacional.

En definitiva, la educación acompaña a la persona a lo largo de su vida para ayudarle a desarrollar aquellas competencias que necesite para conseguir

los objetivos impuestos por la sociedad para poder convivir y crecer como tal, y lograr las competencias que precise para crecer en sus necesidades y deseos personales que, evidentemente, estarán muy relacionadas las unas con los otros.

El coaching educativo es una herramienta que ayuda a la persona, mediante la compañía del coach, a conseguir dichas competencias. Pero ¿qué queremos decir cuando remarcamos que una persona es competente?, ¿qué entendemos por competencia?

Una persona es competente cuando realiza una intervención eficiente en una situación y en un contexto determinado. El “ser” competente se construye; se da cuando, a partir de una situación determinada, más o menos compleja o más o menos conflictiva, se genera la necesidad de dar una respuesta y querer salir de ella con éxito. Entonces se activan las capacidades innatas que posee cada persona: conocerlas es importante. No todo el mundo posee las mismas, por lo que no todos tenemos las mismas habilidades. Si uno no tiene cierta capacidad, le será imposible desarrollarla; ahora bien, podrá desplegar al máximo las que tenga y conseguir optimizarlas.

Como decíamos, partiendo de dichas capacidades idiosincrásicas, es necesario que se despierte esa actitud por querer ser eficiente y resolver dichas situaciones o conflictos. Esta actitud le obligará a adquirir ciertos conocimientos necesarios para obtener las habilidades específicas que se pondrán en marcha ante estas determinadas situaciones. La competencia es el final del proceso de aprendizaje; allí donde la persona sabe qué debe hacer, cómo hacerlo y cuándo llevar a cabo su acción en un contexto determinado (figura 3).

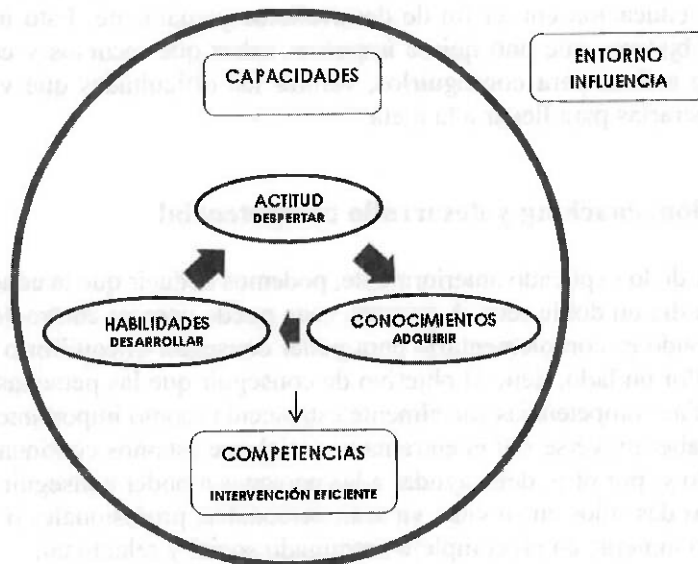


Figura 3. Modelo competencial.

Queremos destacar la posición central de la persona en el desarrollo competencial como responsable y protagonista de sus decisiones y sus actuaciones. Otro elemento significativo es la importancia de su entorno, que ayudará a movilizar sus actitudes, aportará los conocimientos necesarios y posibilitará la adquisición de las habilidades necesarias, ya sea por la reflexión con iguales, por las experiencias vividas o por el efecto de la cultura compartida a través de diferentes medios. Finalmente, cabe destacar que la competencia se demuestra mediante una intervención específica –de forma eficiente–, por eso son importantes los resultados. Ello obliga a definir indicadores o evidencias que sean observables y evaluables, pues son los que nos dirán si se está consiguiendo o no el desarrollo que se ha establecido.

En este contexto educativo es donde el coaching toma relevancia. Se trata de una metodología que empodera a la persona que está en proceso de formación, la responsabiliza de sus aprendizajes, le pauta los objetivos a conseguir y las competencias a desarrollar a través de un plan de trabajo y le establece los indicadores o evidencias que ayudarán a saber si el camino trazado se está consiguiendo.

Todos los elementos del desarrollo competencial buscan desplegar al máximo la esencia y la autonomía del coachee. La educación con un posicionamiento coach propicia que un alumno –con el deseo o la necesidad que tiene de mejorar– desarrolle al máximo sus competencias, sus recursos y sus capacidades.

A través de nuestra experiencia hemos podido constatar que no todos los factores de la figura 3 tienen la misma importancia. Esto se puede representar con una fórmula competencial (figura 4) como la siguiente:

$$\begin{aligned} \text{COMPETENCIA} &= \text{CAPACIDADES} + \text{CONCEPTOS} + \text{HABILIDADES} \times \text{ACTITUD}^2 \\ \text{CO} &= (\text{CA} + \text{C} + \text{H}) \times \text{A}^2 \end{aligned}$$

Figura 4. Fórmula competencial.

La actitud tiene una relevancia muy importante en los cambios que quiera realizar una persona. Por esta razón, el coaching trabaja especialmente en la parcela de la actitud personal en relación con los retos marcados y las posibles dificultades para llevarlos a cabo. La respuesta actitudinal dependerá de la construcción de la identidad que una persona ha realizado de sí misma a lo largo de toda su vida. También dependerá de las múltiples variables que han incidido en ella y que han creado una forma de interpretar la realidad vivida: todo ello configurará una identidad personal con sus fortalezas y sus debilidades que le permitirán hacer frente a sus contrariedades y a sus coherencias. Una estructura formada por creencias que le capacitan o le sabotean sus iniciativas. A este proceso lo denominamos Construcción de la

Identidad Personal (CIP) (Giner, 2011). Es un proceso laborioso en el que confluyen diferentes variables (figura 5).

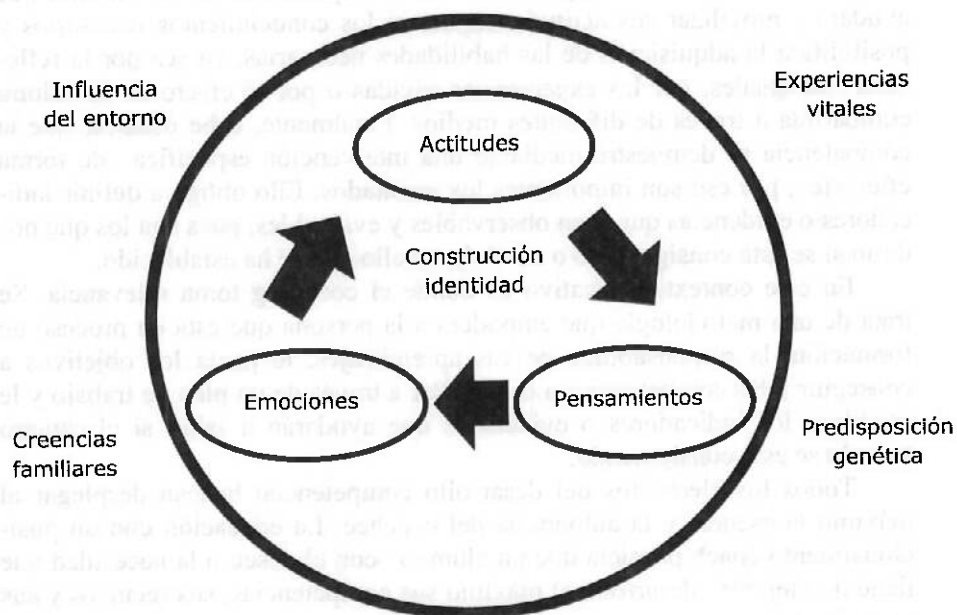


Figura 5. Construcción identidad personal (Giner, 2011).

Según el modelo desarrollado (Giner, 2011), la CIP viene determinada por cuatro categorías de variables diferentes:

1. *La predisposición genética.* Aceptamos que, en mayor o menor medida, las personas tenemos una carga genética que nos aporta unas características innatas únicas; es decir, un código que se activará o no en función del entorno y los estímulos que reciba la persona.
2. *La familia.* La persona se construye poco a poco a través de las creencias, de los valores y de toda la cultura específica que la familia le va traspasando mediante las diferentes relaciones y vinculaciones que se entretejen. Al mismo tiempo, la familia va definiendo el papel o rol que juega la persona dentro de ella. Todo ello en un engranaje de constelación sistémica que condiciona su posicionamiento en el sistema familiar. Se trata de una construcción en su mayor parte inconsciente y se da por capilaridad; es decir, existe una impregnación de dichas creencias incorporadas por la persona como propias. Le guían hacia una forma determinada de entender y de relacionarse con el mundo que le rodea.

3. *El entorno.* Un factor clave en nuestra identidad es el entorno, siempre acompañado con sus potencialidades o limitaciones inherentes –tipo de escuelas a las que se ha ido, relaciones con los compañeros, actividades deportivas, ocio, etc.–. Hay toda una carga de creencias muy significativa dependiendo de dónde se ha nacido, de las personas que uno se va encontrando, de los recursos que están a nuestra disposición, de las creencias y los valores de nuestra comunidad y de todo un sinfín de elementos –a veces muy sutiles, pero muy potentes– que ayudan a generar factores potenciadores o autolimitantes.
4. *Experiencias vitales.* Este apartado incluye aquellas experiencias trascendentes. Por tanto, se trata de acontecimientos especiales que, por su impacto, configuran unas creencias muy potentes en nuestra personalidad y, más especialmente, en el cómo se ha dado respuesta a estos hechos y en el cómo se han solucionado. Por ejemplo: la pérdida de una persona querida, el cambio de país, una agresión violenta, un accidente grave, etc.

Todo este conjunto de variables –las hemos estructurado en cuatro ejes para poderlas entender mejor, pero están interrelacionadas entre sí y se hace difícil separarlas– van construyendo una forma de explicarse el mundo y lo que sucede en su vida. En definitiva, podríamos compararlo con “un mapa que explica cómo es el territorio”. A partir del engranaje de las múltiples experiencias que ha vivenciado, la persona construye una manera de configurar e interpretar la realidad, es decir, el territorio. Cabe decir que habrá configuraciones o mapas que serán más fieles a la realidad o al territorio que otros.

Este conjunto de aprendizajes y de vivencias configuran tres ejes básicos y funcionales de la identidad del individuo que, delante de cualquier situación, toman relevancia y se ponen de manifiesto.

Las creencias o valores

Como hemos mencionado anteriormente, la persona construye una base de creencias y valores personales que configuran su esquema cognitivo para entender la situación en la que se está moviendo; es decir, el mapa que le permitirá moverse por el territorio. Ante cualquier situación y en cada momento, la mayoría de estos mapas se activan de forma inconsciente e instantánea, aunque también existan algunos que lo hagan de manera consciente. A partir de los estímulos externos –auditivos, visuales, etc.–, se activarán las diferentes creencias significativas para cada situación. Estas creencias pueden ser narraciones, pero también imágenes de recuerdos o imágenes construidas simbólicamente mediante las evocaciones de nuestra experiencia. Asimismo, configuran nuestra interpretación de los estímulos externos –

que inicialmente son neutros— para dotarlos de un significado específico. Estos estímulos son las ideas que tenemos de nosotros, de los demás y del mundo que nos rodea. Por tanto, dicha construcción interpretativa es la base de las emociones que se nos despiertan delante de cualquier situación.

Las emociones

Las emociones que se nos despiertan ante las diferentes situaciones son información muy valiosa sobre lo que está sucediendo en nuestro entorno y sobre cómo estamos viviendo lo ocurrido. Las emociones, además de ser la base de las decisiones en las que recaen, pueden condicionar aspectos de mucha importancia en el progreso personal, profesional o social de nuestra vida. Por ello, es fundamental poder desarrollar una buena inteligencia emocional. Generalmente, en nuestra sociedad no nos han enseñado a gestionar las emociones, así que se impone la necesidad de educarlas, especialmente mediante los educadores porque ellos son los responsables de formar a los hijos y a los alumnos. Si no se hace un esfuerzo para romper esta inercia social, siempre estaremos en déficit de competencias emocionales.

La actitud

Sería la decisión que finalmente tomamos delante de una situación y vendría determinada por múltiples variables, tal y como hemos explicado —e iremos explicando— a lo largo del libro. Se puede decir que la actitud es la parte claramente visible, pues a través de ella se muestra nuestra conducta observable y medible. Además, es fundamental en los procesos de coaching: se trata de una actitud que activará o paralizará diferentes iniciativas, proyectos, ilusiones, etc. Por tanto, se hace necesario que el coach pueda hacer una buena valoración de la actitud que toma el coachee ante los retos y los cambios que se puedan establecer.

Dichos ejes —las creencias, las emociones y las actitudes— se retroalimentan mutuamente y condicionan la respuesta personal, profesional o social de la persona en las diferentes situaciones.

Cuando una persona siente la necesidad de desarrollar ciertos cambios, se ve obligada a activar determinadas competencias y, a veces, puede ocurrir que sienta la necesidad de mejorar, pero, por diferentes motivos, no esté dispuesta a realizar el esfuerzo que implica salir de una conceptualización conocida del mundo, aunque sea poco placentera: a esto le llamamos situarse en la zona de confort. Es decir, una zona conocida y predecible donde sabemos lo que va a ocurrir. De esta forma, pongamos por ejemplo, si uno está acostumbrado a pelearse con su hijo para que recoja la habitación, lo normal es continuar peleándose porque está en su zona de confort. El miedo a lo

incierto o el esfuerzo que significa buscar nuevas fórmulas desconocidas hace que la persona se queje de dicha situación, pero no se esfuerce por generar nuevas formas de abordar el problema.

El cambio implica salir de nuestra zona de confort, de nuestra zona donde todo es conocido y nuestras creencias dan respuesta a lo que está sucediendo: realmente se trata de una zona de falsa comodidad. Normalmente, se entra en bucles reduccionistas que limitan la respuesta de acción, como el que se presenta en el caso práctico de este capítulo. Para salir de ese bucle, hace falta ver la necesidad de un cambio real de actitud y, a veces, entrar en espacios de incomodidad personal o relacional.

Para complementar estos conocimientos, te proponemos el desarrollo de la Actividad 4 (ver capítulo 5: "Para trabajar")

El mapa del tesoro

La visualización es una de las técnicas más poderosas que se pueden desplegar en los procesos de coaching. Asimismo, el "mapa del tesoro" es una técnica para desarrollar la visualización de la situación deseada porque es una imagen física o digital que representa tus aspiraciones hechas realidad. Además, funciona de la misma forma que unos planos para construir una casa.

6. Caso práctico

El caso que presentamos a continuación lo situamos en una escuela de una zona urbana de clase media. Concretamente, en un centro de dos líneas. Hay una demanda de asesoramiento de una maestra de 4º de primaria. Narra que tiene una alumna –Marta– que está continuamente provocando a sus compañeros, da respuestas agresivas cuando se le pregunta y no trabajaba nada, ni en clase ni en casa. Cuando le pregunté qué explicación daba a dicho comportamiento, me dijo que, viendo a la familia, se entendía todo. Acto seguido, cuando le pregunté qué había intentado con ella, me dijo que lo había intentado todo, pero que «con esa familia, ¿qué se puede esperar?».

Finalmente, le pregunté qué esperaba de mí. Me dijo: «Espero que puedas hacer algo para solucionar el problema; hables con la niña o con los padres, y puedas buscar una solución para ella». Evidentemente, estaba muy preocupada porque mostraba bastante ansiedad.

Si nos fijamos bien, la maestra quería cambiar la situación, pero la respuesta pasaba por que otras personas hicieran algo porque ella se declaraba incompetente para dar respuesta a esa situación. Sus creencias respecto a la relación familiar de la alumna no le permitían activar nuevas respuestas; las que podía activar pasaban por buscar recursos externos a sus competencias

profesionales y personales. De forma inconsciente, prefería mantener esa situación –conocida y, por tanto, zona de confort– que aventurarse a buscar nuevas formas de relación que le generaban ansiedad.

Por tanto, tenía unas creencias autolimitantes que le dificultaban activar su actitud en búsqueda de nuevas respuestas que la hiciesen sentir que estaba ayudando a su alumna. Desde una perspectiva clásica, donde la persona de soporte externo se presenta como una experta, el posicionamiento de la maestra encaja a la perfección, pues hay una persona que necesita ayuda específica y otra que se presenta como experta y se la da. Es decir, todo el mundo está en zona de confort, pero la alumna va teniendo la etiqueta, cada vez más grande, de “persona con problemas”.

Si lo abordamos desde el modelo del coaching educativo, el trabajo a realizar no es el de experto conocedor de qué respuesta se debe dar, sino el de profesional que cuestiona esas creencias que paralizan a la maestra en este caso, y que le ayuda a activar los recursos para buscar nuevas respuestas con posibilidad de ser implementadas en su relación con la alumna. De este modo, la acompaña a salir de su zona de confort con una actitud proactiva al activar aquellas capacidades que le obligarán a buscar nuevos conocimientos y a poner en marcha nuevas habilidades para sentirse, finalmente, competente.

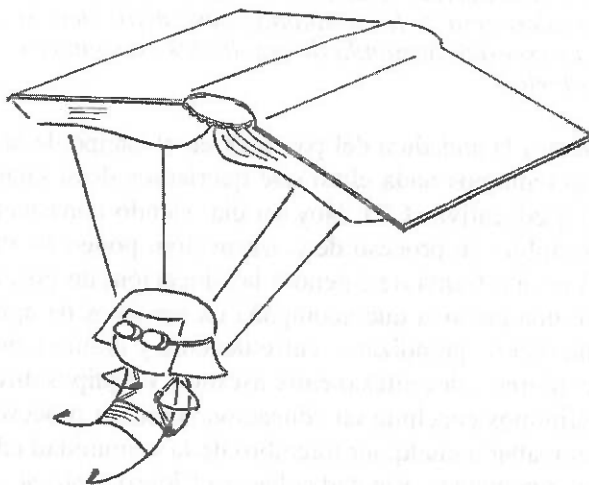
Mi intervención fue en esta línea; es decir, empoderar a la maestra y ayudarla a buscar posibles estrategias que la hicieran sentir que podía ayudar a la niña. Mi pregunta inicial fue: «¿Qué sentido tiene para ti la actitud de Marta?» para seguir con: «¿Qué respuestas concretas has intentado?». A partir de ahí, mi siguiente pregunta fue: «¿Qué otras cosas puedes hacer para buscar la mejor respuesta para ayudar a Marta?».

En este caso, a partir de la conversación, la maestra pudo modificar su actitud gracias al cambio de su mirada y pudo ver que Marta le enviaba un mensaje con el que le pedía ayuda. De esta manera, llegó a la conclusión de que le estaba llamando la atención porque se sentía sola en casa: su madre había empezado a trabajar por las tardes y la dejaba en casa de una vecina. A partir de esta construcción de la realidad, la maestra pudo comprender que podía influir cambiando ciertas cosas de la relación con Marta al intentar establecer un vínculo especial con la alumna y hacerle comprender que no estaba tan sola. Por tanto, la maestra tejió una relación que permitió a la alumna canalizar sus miedos de perder a su madre.

La conversación permitió a la maestra ver una parte de la realidad que no le habían permitido las prisas o la necesidad de cubrir un currículum. Asimismo, pudo activar sus propios recursos para dar respuesta a dicha situación.

CAPÍTULO 2

Coaching educativo



Las palabras amables pueden ser cortas y fáciles de decir,
pero su eco es realmente infinito.

Madre Teresa

1. ¿Qué es el coaching en educación?

Hoy, Martina ha vuelto a casa enfadadísima. El profesor de Química le ha vuelto a suspender el trimestre. ¡A ella! Ha estado estudiando como nunca, intentando responder en clase, sin salir de fiesta ni un solo día, pero como si nada. No es que le tenga manía: es que la ignora.

A la misma hora, Alex entra en su piso después de una compra rápida. Está triste y disgustado. De nuevo, se ha visto obligado a suspender el trimestre a Martina. Su padre ha venido a verle después de clase y no ha sido precisamente amable. ¿Por qué los chicos no pueden,

simplemente, estudiar y comportarse? De esta forma, a Álex le sería más fácil poder aprobarlos sin problema.

Más o menos en el mismo instante, Jorge, el padre de Martina, se tira en el sofá, exhausto. Después de haber trabajado todo el día, ha tenido que ir a enfrentarse con el profesor de Martina. Le ha reprochado que le haya suspendido sin darle un aviso a mitad de trimestre de cómo iban las cosas, que es su obligación. Por otra parte, admite para sí mismo: «Martina es bastante perezosa y le cuesta mucho ponerse a estudiar. Siempre hay que estar detrás de ella; esto deteriora la convivencia en casa y frustra a todos».

Antes de acabar su larga jornada, Claudia, la directora del instituto, mira un instante por la ventana. Prevé otro final de trimestre de padres y madres irritados, docentes que reivindican su derecho a poner a los chicos las notas que se merecen y adolescentes en pie de guerra por la poca tolerancia de la comunidad educativa hacia su desarrollo personal y la excesiva demanda de resultados académicos. No sabe si podrá soportarlo.

Cuando iniciamos la andadura del coaching en el campo de la educación hace diez años, no teníamos nada claro qué queríamos decir cuando hablábamos de coaching educativo (CE). Hoy en día, siendo conscientes de que todavía es una disciplina en proceso de construcción, podemos atrevernos a señalar que el CE es una forma de entender la educación; un posicionamiento relacional entre una persona que acompaña en procesos de aprendizaje y otra que desarrolla dicho aprendizaje –entre docente y alumno, entre padres e hijos, entre formadores y docentes o entre asesores y equipos directivos–.

Por tanto, definimos coaching en educación como un proceso que tiene el objetivo de acompañar a cualquier miembro de la comunidad educativa en su búsqueda de competencias orientadas hacia el logro. Esto se consigue a través de la comunicación, estimulando la motivación y transformando las capacidades en habilidades mediante los conocimientos y una actitud personal proactiva que permita, finalmente, ser competente. El coach y el coachee son los dos protagonistas principales del coaching educativo. Veamos qué funciones desempeñan.

1.1. El coach

Es la persona que acompaña al coachee –o cliente– en el proceso de aprendizaje a través de preguntas dirigidas a una perspectiva adaptativa, real y concreta de sus recursos, capacidades, habilidades y competencias; lo responsabiliza de sus propios procesos. Además, es el responsable de crear un entorno de confianza en el que sea posible valorizar al coachee implicado en el proceso de aprendizaje o crecimiento, desde la aceptación plena de su realidad, de sus objetivos y de sus necesidades.

El coach no adoctrina, no se muestra como ejemplo, no es el protagonista. Debe ser un profesional de la comunicación que sepa realizar preguntas, escuchar activamente y crear espacios vivenciales que despierten en el coachee ganas de buscar. Sabe cuestionar aquellas creencias limitantes que pueden paralizar los procesos de desarrollo y la consecución de los objetivos establecidos.

Asimismo, exigirá la responsabilización del coachee en sus propios procesos. Para ello, le ayudará mediante el compromiso mutuo en la definición de sus objetivos y el diseño de acciones de un plan de trabajo pactado.

¿QUÉ HACE UN COACH?

Principalmente, las tareas que realiza un coach son las siguientes:

- Coopera con el coachee para que pueda definir el contexto en el que se mueve y los objetivos que se quiere proponer. También visualiza sus limitaciones y sus recursos.
- Cuando el coachee piensa que ya ha dado el máximo, el coach le pedirá “un poco más”; debe creer en él y en sus capacidades y, por tanto, puede estimularle a ir más allá.
- Ayuda al coachee a descubrir más alternativas de las que él creía existentes para hacer posibles nuevas realidades.
- Proporciona herramientas, refuerzo y estructura para el crecimiento personal.

1.2. El coachee

Es el protagonista principal del coaching educativo; la persona que se implica en los procesos de cambio; quien da sentido al coaching.

El coaching parte de la concepción de que el coachee es el protagonista de su propia vida y el responsable de establecer sus prioridades y de activar acciones.

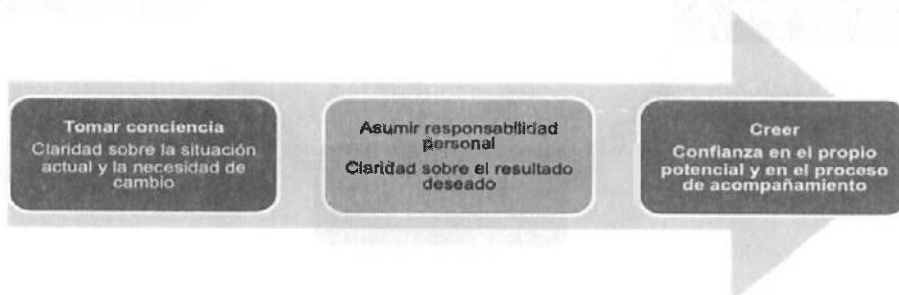


Figura 6. Fases principales del proceso de coaching.

Como vemos en el cuadro, se trata de tomar conciencia, de asumir la propia responsabilidad y de tener confianza en el éxito. Evidentemente, cuando hablamos de educación –por tanto, de una franja de edad muy amplia– se debe situar dicha responsabilidad en las posibilidades reales de toma de decisiones del coachee. No es lo mismo hablar de coaching en un niño de 4 o 5 años, que en un chico de 16 años, en un docente que esté en proceso de construcción de su identidad profesional o en unos padres que quieran desarrollar todo su potencial educativo. Por tanto, las posibilidades de trabajo variarán mucho por el propio desarrollo cognitivo de la persona y por las experiencias vitales de cada persona.

El coaching educativo es una metodología basada en los procesos comunicacionales –como una conversación o un diálogo– donde se da un saber escuchar y un saber preguntar por parte del coach que ayudan a construir el aprendizaje desde la responsabilización del coachee, detectando y superando las creencias limitantes y las resistencias al cambio en un contexto orientado a los resultados.

Consiste, pues, en ayudar a las personas –individualmente o en grupo– a que sepan encontrar sus capacidades mediante la comunicación y convertirlas en competencias. La figura que presentamos a continuación (figura 7) muestra el paso del inconsciente incompetente al inconsciente competente.



Figura 7. Del inconsciente incompetente al inconsciente competente.

Para complementar estos conocimientos, te proponemos el desarrollo de la Actividad 5 (ver capítulo 5: "Para trabajar")

Autocaracterización

Permite ver cómo te defines a ti mismo y en qué términos, aspectos positivos, capacidades, recursos y habilidades pones el acento. La fórmula está basada en la que proponía Kelly (1955/1991): «Quiero que escribas una breve caracterización como si fueras el personaje de una obra teatral. Escribe como lo haría un amigo íntimo que te tenga mucha simpatía, alguien que te conozca mejor que nadie. Asegúrate de escribir en tercera persona».

En primer lugar, debo ser consciente de mi incompetencia; es decir, saber que no soy competente. Si no hay consciencia de mi ignorancia, no hay necesidad de mejora, ni necesidad de aprender ni de cambiar. Este paso es fundamental en el coaching, pues sin él no se puede activar una actitud que posibilite una implicación eficaz. Una persona debe sentir que no es competente en ciertas situaciones y aceptarlo. De esta forma, podrá implicarse en un proceso de mejora y de consecución de objetivos. En este momento es imprescindible una autoevaluación por parte de la persona, así como una evaluación de las personas de su entorno, quienes pueden ver ciertos elementos que a la persona implicada le cuesta visualizar.

Una vez se adquiere la consciencia de las necesidades competenciales a mejorar y uno acepta su ignorancia, se pasa al siguiente nivel. El próximo paso es el de consciente competente; es decir, el de activar respuestas de aprendizaje para desarrollar las competencias deseadas y, con la práctica, interiorizar dichos aprendizajes progresivamente. Esta fase es incómoda, poco espontánea y en la que es fácil que la persona se autoengañe porque las resistencias al cambio pueden ser intensas. A menudo, mantener dicha respuesta exige una constancia y una paciencia que no siempre se tienen. En este momento, el acompañamiento por parte del coach y el compromiso al que se llega es fundamental. El trabajo continuado con los nuevos aprendizajes va a poder anclar las nuevas competencias en la persona. Además, van a lograr hacerle ser competente inconsciente; es decir, que las respuestas deseadas salgan automáticamente.

Esta concepción educativa implica un cambio de posicionamiento en el docente; implica salir del docente que dirige para ser el que escucha, del docente que se centra en el déficit al que ve y potencia las capacidades. En definitiva, ser el docente que cede el protagonismo al alumnado.

Para complementar estos conocimientos, te proponemos el desarrollo de la Actividad 6 (ver capítulo 5: "Para trabajar")

Cómo estableces hábitos y rutinas

Piensa en alguna rutina de tu vida de la que, en su momento, hayas realizado su aprendizaje, pero que hoy en día esté totalmente incorporada a tu forma de vivir. Por ejemplo: aprender a conducir, el uso de una máquina doméstica, una estrategia relacional que hayas desarrollado o cualquier otra actividad.

2. Conceptos básicos

Cualquier integrante de la comunidad educativa puede formar parte de un proceso de coaching. Las competencias a desarrollar en el coaching educativo se relacionan con la gestión adecuada de las propias emociones, la capacidad de autoliderazgo, la mejora de las relaciones interpersonales o la destreza en la determinación de los propios objetivos, entre otras. Tienen como único requisito la disposición al cambio y el compromiso por la mejora continua de los participantes en el proceso.

Aun así, veamos cuál es el papel del coach y las diferencias que puede haber con otros profesionales o personas.

<i>Rol</i>	<i>Acción</i>	<i>Diferencias con el coach</i>
Mentor	Experto o profesional con experiencia que pertenece a una organización. Ayuda al nuevo profesional incorporado a comprender cuestiones organizacionales y personales y a mejorar su desempeño.	El coach no pertenece necesariamente a la plantilla de la organización. Tampoco debe ser un profesional experto en el área de interés del coachee. Se define únicamente como experto en coaching.
Consultor	Experto o profesional externo a una organización que asesora en una materia particular o área de experiencia concreta.	El coach no es necesariamente ajeno a la organización ni asesora sobre una materia particular, sino sobre conocimientos y técnicas que permiten el desarrollo competencial del coachee.
Psicoterapeuta	Profesional cuya finalidad es el tratamiento de enfermedades o síntomas para su alivio o curación.	El coach no se dirige necesariamente a personas que padecen síntomas o trastornos. Su actuación se orienta a personas que quieren mejorar su conocimiento y utilización de los propios recursos y habilidades.
Amigo	Persona muy cercana, pero no necesariamente profesional, que ofrece su apoyo, ayuda, opinión, etc. desde un punto de vista necesariamente parcial.	El coach es un profesional, no pertenece al entorno íntimo de su cliente. Su perspectiva es más imparcial y objetiva, debido a que no tiene vinculación afectiva con el coachee. Se define como un fan del coachee.
Docente	Profesional del mundo de la educación que imparte conocimientos y colabora en el desarrollo personal de sus alumnos. Puede utilizar las herramientas del coaching en su trabajo docente.	El coach no tiene responsabilidad directa en la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y los recursos de los coachees. Esta responsabilidad es exclusiva de los docentes.

Figura 8. Tabla de diferencias entre el coach y otros roles.

Toda metodología debe tener una base teórica en la que respaldar sus intervenciones y el coaching, como disciplina que está emergiendo con fuerza en el entorno educativo, no lo es menos. De manera muy breve, queremos aportar unas pinceladas del marco teórico que sustenta la metodología coach en la educación. Cada uno de estos apartados está estudiado en profundidad por diferentes autores. Por si el lector quiere profundizar en su estudio, los adjuntamos en la bibliografía.

2.1. Modelo sistémico. Homeostasis y cambio

Uno de los principios en los que se sustenta nuestro proyecto de coaching educativo es la teoría sistémica: una teoría que da respuesta a la realidad de la escuela y a su funcionamiento relacional y organizacional.

El modelo sistémico contempla la sociedad como un conjunto de sistemas y subsistemas en constante equilibrio-desequilibrio. Definiremos el término “sistema” como un conjunto de elementos en interacción dinámica donde el estado de cada elemento está determinado por el estado de los otros que lo configuran; es decir, un lugar donde todo está unido entre sí en un equilibrio que está en desequilibrio constante. Engloba la totalidad de las personas así como las interacciones que se dan entre los elementos y su interdependencia. Por tanto, un cambio producido en un miembro afectará a todos los miembros del sistema. Cada uno de ellos adopta un comportamiento que influye en los otros. Todo comportamiento es causa y efecto.

Los sistemas interpersonales (grupos de desconocidos, parejas matrimoniales, familias o las relaciones de coaching) pueden entenderse como circuitos de retroalimentación donde la conducta de una persona afecta a la de otras y, a su vez, esta persona también verá afectada su conducta por la influencia de las otras. Por tanto, el papel del coach afectará inevitablemente a los pensamientos y a la conducta del coachee.

Partiendo del ejemplo inicial, vemos que el sistema presentado tiene un engranaje y que cada decisión de los protagonistas afecta a los demás. En dicho caso, todas las partes se sienten mal, pero no cambian la mirada ni su posicionamiento.

Al equilibrio más o menos constante del sistema le llamamos homeostasis, porque se esté bien o mal, se tiende a no querer cambiar nada. Cuando se quieren cambiar cosas, la tendencia natural de los sistemas a la homeostasis hace que aparezcan resistencias al cambio al intentar evitarlo o frenarlo al máximo. Tal y como se puede deducir por lo expuesto hasta ahora, la homeostasis es una tendencia porque es imposible no cambiar; otra cuestión sería si los cambios son los adecuados o si se dan a un ritmo coherente.

Este equilibrio o desequilibrio de fuerzas que se da en los sistemas no pasa por casualidad, sino por causalidad. Toda conducta tiene un sentido y

una razón para la persona que la lleva a cabo. La cuestión es que, a veces, los demás no encuentran ese sentido porque no encaja en su forma de entender la realidad y, por lo tanto, actúan y se relacionan de forma diferente. Según como sean estos equilibrios, las personas tendrán más o menos tendencia al cambio.

2.2. Responsabilidad: reactividad, resignación y proactividad

La responsabilidad en cualquier situación que nos encontremos es inevitable. Partiendo del modelo sistémico, lo que varía es la aceptación o no de dicha responsabilidad. La respuesta que se da a las diferentes situaciones depende de diversas variables, y el posicionamiento que se adopte puede ser diferente, destacando principalmente la reactividad, la resignación y la proactividad.

Denominaremos perspectiva reactiva a este hecho tan común en nuestra sociedad de “colocar” en otras personas o en aspectos externos –la coyuntura económica, social o laboral, el entorno en el que he crecido, mis límites físicos, etc.– el origen de lo que me preocupa. De esta manera y siguiendo este proceso de pensamiento, no soy yo quien debe resolver el problema, sino los demás; no soy yo quien debe cambiar, sino la situación.

En el ejemplo inicial del capítulo, cada personaje ha culpabilizado a los demás de sus problemas, de las dificultades que ha de enfrentar. Ninguno de ellos se ha parado a pensar en cuál es su cuota de responsabilidad, su grado de compromiso o su participación en los hechos en los que se ve implicado.

Una de las nociones básicas para el conocimiento y el desarrollo de procesos de coaching es la responsabilidad. Como herramienta básica para el cambio, el coaching se basa en la creencia indiscutible de que “tus problemas son tuyos” solo por el hecho de que los tengas tú. Si lo que me preocupa no depende de mí, no puedo resolverlo yo; por tanto, el coaching no tiene sentido. Por ejemplo, si creo que puedo resolver que llueva o no este domingo en el partido, estoy equivocado acerca de mis responsabilidades.

En cambio, si una parte de la responsabilidad es mía y puedo llevar a cabo el cambio, hablaremos de “perspectiva proactiva”; es decir, de cualquier posición personal que implique la aceptación de mi compromiso en la mejora de mis circunstancias y en la resolución de mis problemas. Siguiendo con el ejemplo anterior, puedo prepararme lo mejor posible para que el impacto de la lluvia en el partido sea el menor posible y me perjudique lo mínimo.

Otro posicionamiento es la resignación. Se acepta la responsabilidad, pero la persona se declara incompetente para solucionar el problema y, por tanto, toma una actitud pasiva. Para poder trabajar el coaching con dicha persona, en primer lugar se debe elaborar un cambio de actitud, detectar qué creencias limitantes están paralizando una posible respuesta y, en segundo lugar, ver si es posible acompañarle en un cambio de las creencias.



Figura 9. Ejes de conducta en función de los diferentes posicionamientos.

Elisabet tiene 16 años. Se pasa el día en casa porque “convenció” a sus padres de tomarse un año sabático y no iniciar el bachillerato. Teóricamente, esto le permitía reflexionar acerca de sus opciones de futuro, pero realmente lo único que ha propiciado es que se encierre en su casa “colgada” de los juegos por Internet. Esto ha generado una escalada de desresponsabilización personal: falta de higiene, aislamiento familiar y social y dejadez de hábitos de la vida cotidiana como los horarios de sueño y de comidas. A su vez, se ha generado un bucle de evitación por parte de Elisabet y de presión por parte de los padres. Están preocupados por una situación extrema que ha generado situaciones agresivas, e incluso violentas, perpetradas por la hija hacia ellos.

Claramente, vemos la fluctuación de la actitud de los padres entre el cuadrante “Resignado” y el “Pasivo agresivo” y la de Elisabet, más centrada en el cuadrante “Reactivo agresivo”. El camino a seguir es una aceptación de los cambios acaecidos y una responsabilización por parte de todos (padres e hija) en la toma de decisiones y en el enfrentamiento de las consecuencias de las mismas.

La asunción de acciones respecto a lo que me incumbe me lleva, en último extremo, a la adopción de una postura concreta en la dicotomía víctima-responsable. Solo puedo adoptar una de estas posturas cuando me enfrento a un reto nuevo: o creo que soy capaz de mejorar mis condiciones y de conseguir mis objetivos o creo que son los demás los únicos que pueden hacerlo. En la dicotomía mencionada de víctima-responsable, el rol que yo asuma seguramente determinará no solo las acciones que llevaré a cabo, sino

también los resultados que pueda obtener. Por este motivo, en el desarrollo de procesos de coaching seguimos la máxima de: «Esperemos que el golpe de suerte te encuentre mientras trabajas activamente en tus objetivos».

Solo cuando creemos que somos los responsables y los artífices de nuestra vida y nuestra evolución, somos verdaderamente libres ya que nuestras expectativas se centran, exclusivamente, en lo que somos capaces de hacer o, mejor dicho, en lo que esperamos ser capaces de hacer.

2.3. *Inteligencias múltiples*

Una inteligencia implica la habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada. La capacidad para resolver problemas permite abordar una situación en la que se plantea un objetivo, así como determinar el camino adecuado que conduce a dicho objetivo.

Gardner, 1993

La llegada del siglo XXI obliga a las escuelas y a sus profesionales a cambiar el punto de vista y a centrarse en los aspectos potenciales, y no en los carenciales. El hecho de que las teorías relacionadas con la inteligencia hayan influido notablemente en los currículums escolares tampoco ha ayudado porque los test clásicos solo hacen referencia a la inteligencia lingüística, lógico-matemática y espacial; de manera que los alumnos solo han podido sentirse reconocidos y valorados positivamente si han desarrollado bien sus habilidades en estos tres campos.

Estas teorías cuestionan las visiones tradicionales de la inteligencia porque se centran primordialmente en los aspectos cognitivos y descuidan el papel de la personalidad, las emociones y el entorno cultural en el que se desarrollan los procesos mentales. Gardner, basándose en las mentalidades diferentes que tienen las personas, cree que también poseen diferentes modos de comprender y gestionar la realidad. De esta manera, se identifican ocho formas de inteligencia:

1. Inteligencia lingüística.
2. Inteligencia matemática.
3. Inteligencia espacial.
4. Inteligencia cinético corporal.
5. Inteligencia musical.
6. Inteligencia naturalista.
7. Inteligencia intrapersonal.
8. Inteligencia interpersonal.

Todos nacemos con unas potencialidades marcadas por la genética, pero estas se van a desarrollar de una manera o de otra dependiendo del medio ambiente, de nuestras experiencias, de la educación recibida, etc. Ningún deportista de elite –como Pau Gasol– llega a la cima sin entrenar por muy buenas que sean sus capacidades. Lo mismo ocurre con los matemáticos, con los poetas o con la gente emocionalmente inteligente.

Asimismo, todos los individuos poseen cada una de estas inteligencias en mayor o menor medida, pero difieren en el grado de capacidad y en la naturaleza de la combinación de estas capacidades.

El coaching educativo se suma al cambio de paradigma centrado en los recursos y capacidades impulsado por la teoría de las Inteligencias Múltiples. Por ello, es importante poner de relieve la teoría de Gardner porque nos permite trabajar con el alumno partiendo de sus capacidades y procurando adaptar los procedimientos más adecuados para conseguir que sea competente.

2.4. Educación emocional

Al margen de sus propósitos individuales o de grupo, todo coachee comparte un objetivo común en la administración de sus capacidades comunicativas y en el manejo de sus emociones para lograr una mejor gestión relacional que le permita alcanzar dichos objetivos.

Las inteligencias intrapersonal e interpersonal que desarrolla Gardner son la base de lo que, posteriormente, popularizaría Daniel Goleman como “Inteligencia emocional”. Por ahora, nuestra intención es dejar constancia de la importancia de la educación emocional –especialmente la del educador–, pues consideramos que se trata de una herramienta básica a la hora de educar a nuestros niños. El ser conscientes de nuestras emociones y aprender a regularlas, el tener una buena autoestima, el saber ser empáticos con ellos o el saber gestionar nuestras relaciones con ellos hace que seamos unos educadores más competentes.

Como podemos ver en la figura 10 de la página siguiente, las competencias definidas por el GROPE (Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica) son cinco y pensamos que son clave para poder desarrollar un buen proceso de coaching.

Para un docente o un coach que trabaje en educación, es necesario estar formado y haber realizado un proceso de educación emocional.

Una finalidad importante de este tipo de educación es que el educador-coach tenga herramientas personales para construir una vinculación emocional con el coachee para que le aporte seguridad y le ayude a continuar en sus esfuerzos de aprendizaje.

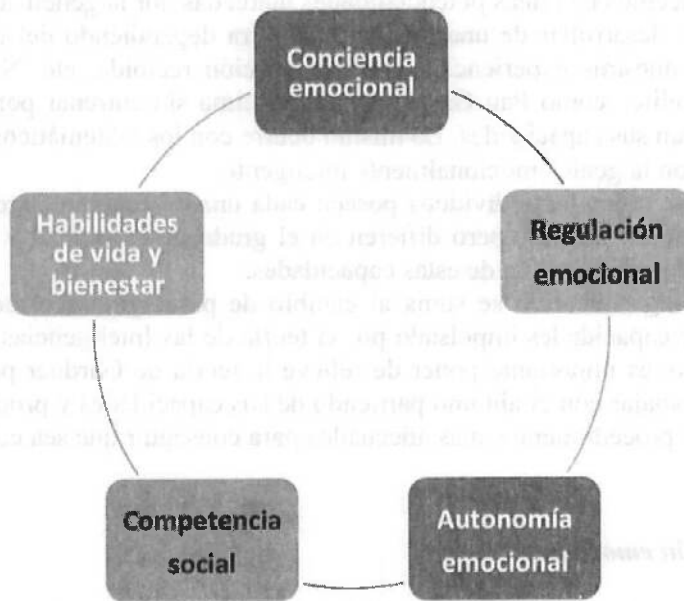


Figura 10. Competencias emocionales (Fuente: GROU).

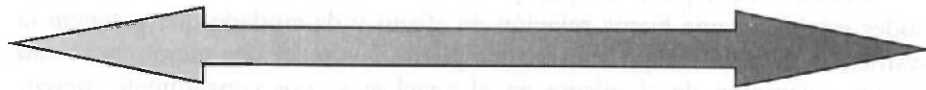
2.5. Vinculación emocional

El concepto de vinculación en la perspectiva del coaching se refiere a la relación que deben establecer el coach y su coachee. El contexto de esta relación —el cómo se desarrolle y el cómo se defina— será determinante en el éxito del proceso.

El coaching es compartir un relato adaptativo y capacitador que empodera al coachee y le hace sentirse dueño de sus objetivos y de sus resultados porque favorece y permite que estos sean realistas, útiles y adaptados a él.

En este ámbito, la expectativa positiva lo representa todo. En un entorno centrado en el déficit y en lo que no funciona, el coach y su proceso significan un paréntesis amable que permite al cliente sentir que es posible resolver lo que le preocupa.

Es necesario tejer una relación especial y específica con el coachee, donde este se sienta único y especialmente valorado. A su vez, los vínculos creados tienen mucha relación con los diferentes aprendizajes. De hecho, una buena vinculación entre coach y coachee aporta seguridad y un bienestar común a este último que sirve de gran ayuda para resolver las dificultades ante la acción de aprender, de memorizar, de crear, de redefinir o de organizar muchísimas más tareas acontecidas en el proceso de aprendizaje.



VINCULACIÓN INSEGURA

Desconfianza hacia el otro
Desconfianza hacia uno mismo
Poca asunción de riesgos
Dificultad para salir de la zona de confort

VINCULACIÓN SEGURA

Confianza en el otro
Confianza en uno mismo
Asunción de riesgos
Facilidad para salir de la zona de confort

Figura 11. Tipos de vinculación y características básicas.

Una vinculación emocional positiva permite relacionarse con aquello que es desconocido de una manera tranquila y protegida al tolerar mejor la frustración y las dificultades y al estimular la creación de procesos simbólicos internos que permiten incrementar la autoconfianza, el pensamiento positivo y la seguridad en uno mismo y en los demás, hecho que propicia una mayor autonomía del coachee.

Un fruto directo de una buena vinculación es el aumento de la resiliencia para hacer frente a los cambios.

2.6. Resiliencia

La investigación sobre epidemiología social realizada por Werner (1992) nos aporta conclusiones muy interesantes al respecto. Werner estudió durante más de treinta años a 500 niños nacidos en medio de la pobreza, en la isla de Kauai (Hawái). Muchos presentaron patologías físicas, psicológicas y sociales en relación con los factores de riesgo, tal y como se esperaba. Sin embargo, observó que muchos otros lograron un desarrollo sano y positivo: estos sujetos fueron definidos como resilientes. El resultado de sus investigaciones concluye que las personas resilientes tenían, por lo menos, una persona (familiar o no) que los aceptó de manera incondicional, independientemente de su temperamento, de su aspecto físico o de su inteligencia. Por tanto, pudieron contar con alguien que reconoció sus esfuerzos y sus recursos: he aquí la gran diferencia. Asimismo, Werner afirma que todos los estudios realizados en el mundo acerca de los niños desprotegidos demostraron que la influencia más positiva para ellos es una relación cariñosa y estrecha con un adulto significativo. En definitiva, las personas necesitamos una autoestima consistente para hacer frente a las dificultades de la vida.

Desde esta perspectiva, entendemos que, principalmente, los miembros de la familia y los docentes pueden brindar el ambiente y las condiciones que promuevan la resiliencia en las personas para alcanzar el éxito académico, profesional y personal.

El coach debe poder aceptar plenamente al coachee con la finalidad de poder establecer una buena relación de afecto y de cuidado que potencie la resiliencia. Dar una respuesta sensible puede favorecer una mejor capacidad de autovaloración de sí mismo en el coachee y, por consiguiente, mayor probabilidad de éxito. En los procesos de aprendizaje basados en el coaching educativo, estamos ofreciendo al coachee un espacio para la capacidad de introspección en el que pueda preguntarse a sí mismo y encontrar una respuesta honesta. Esta le servirá de soporte para plantearse nuevas respuestas y nuevos objetivos y para expresar sus ilusiones, sus dudas o su forma de pensar libremente con la finalidad de organizar sus narrativas y estructurar su plan de acción.

Aun así, hay más factores que potencian la resiliencia. Veamos los componentes de la rueda de la resiliencia que propone Nan Henderson (2003):

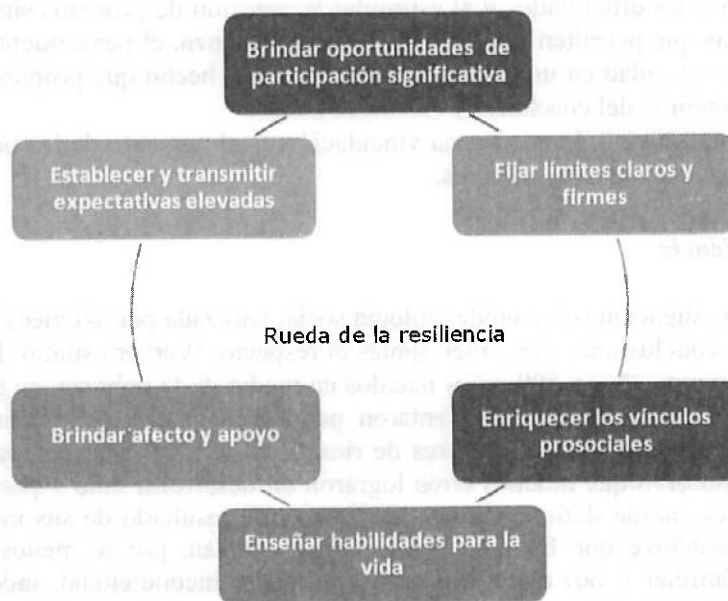


Figura 12. Rueda de la resiliencia de Nan Henderson.

Como resumen de la rueda de la resiliencia, podemos decir que el coaching trabaja diversos aspectos, potenciando la independencia en el coachee; ayuda a promover el conocimiento de las propias capacidades y fortalezas para dar respuesta a los retos que se pueda marcar; facilita una relación de aprendizaje para promover el éxito del coachee, dándole seguridad y propiciando también la iniciativa, una capacidad necesaria para resolver sus propios dilemas de manera autónoma.

2.7. *Coaching y comunicación*

Es imposible no comunicar.

J. Watzlawick

La comunicación es una de las principales características que nos define como humanos y el mecanismo que nos permite la construcción y la explicación del mundo que nos rodea. Nacemos con esta habilidad y la vamos desarrollando en función de nuestras interacciones y experiencias. Requiere un proceso muy sofisticado de codificación y de decodificación de la información en el que interviene la interpretación subjetiva a partir de nuestros valores y creencias adquiridos a lo largo de nuestra vida.

Todas las personas comunicamos y cuanto más dominemos el mecanismo de la comunicación, mejores relaciones tendremos y menos malentendidos deberemos afrontar.

- ¿Cómo debe ser mi comunicación para establecer una relación de coaching?
- ¿Cómo construimos una vinculación segura con el coachee?
- ¿Cómo hago para transmitir confianza a mi coachee?
- ¿Cómo puedo ayudarle a construir su plan de trabajo?

Preguntas como estas nos hacen ver la importancia para el coach de saber gestionar su comunicación y lograr los objetivos del coaching.

Cuando hablamos de comunicación, nos referimos tanto a la verbal como a la no verbal. La comunicación no verbal es la que aporta credibilidad o no a nuestro mensaje: se trata de la principal comunicación de las emociones y, por tanto, de lo que realmente sentimos. Así pues, es necesario que nuestro mensaje sea coherente con nuestras emociones.

DINÁMICA RELACIONAL

Un aspecto de vital importancia en el coaching es que, mediante la comunicación, se establece la relación y esta puede ser simétrica o complementaria. Además, se debe saber en qué posicionamiento se está y, si se precisa, saber cambiarlo.

Una relación simétrica se da cuando los intercambios en la comunicación están basados en la igualdad jerárquica y tienen una relación de igualdad –dos alumnos, dos profesores, dos médicos, padre y madre, etc.–. De todas formas, no es una cuestión de roles, sino de poder: se puede encontrar dos profesores sin una relación simétrica, sino complementaria porque uno tiene más poder que el otro. Se trata de una comunicación en la que la nego-

ciación debe estar siempre presente y debe generar una relación de flexibilidad con el fin de ser funcional. Es un tipo de relación que dificulta un posicionamiento coach, pues recordemos que el cliente es el protagonista y el experto en sus necesidades y en la construcción de sus objetivos.

Una relación complementaria se da cuando los intercambios en la comunicación están basados en la diferencia jerárquica; es decir, cuando una de las dos personas tiene más autoridad y la otra lo acepta. Por tanto, los dos roles son complementarios y no existe el uno sin el otro. ¿Os podéis imaginar a un profesor sin autoridad frente a sus alumnos? o ¿a un médico discutiendo con su paciente sobre cómo debe operarlo? o ¿a un capitán del ejército negociando las decisiones con los soldados? o ¿a un coach que imponga sus decisiones al coachee? Efectivamente, la relación coach-coachee se basa en una relación complementaria donde el coachee tiene más poder que el coach en las decisiones y en el proceso.

Para complementar estos conocimientos, te proponemos el desarrollo de la Actividad 7 (ver capítulo 5: "Para trabajar")

Relaciones simétricas y complementarias

El poder ver cómo nos comunicamos es una fuente muy potente de aprendizaje de uno mismo. Te proponemos que grabes con una cámara diferentes situaciones de tu vida. Si eres docente, una muy buena oportunidad es grabarte mientras impartes una clase. Si eres madre o padre, puedes grabarte en casa interaccionando con tus hijos o tu pareja, aunque también puedes grabarte en las diferentes situaciones que tú creas convenientes.

ESCUCHA

Oír no es escuchar: a menudo se confunden los términos. Oír es la capacidad biológica que poseen algunas especies vivas de ser estimuladas por perturbaciones ambientales de tal forma que generen el dominio sensorial llamado sonido, por lo que se considera un fenómeno biológico por el cual podemos distinguir sonidos en nuestras interacciones con un medio que puede estar constituido por otros seres vivos, personas inclusive. En cambio, escuchar es percibir y no solo oír al interlocutor; es interpretar lo que se escucha, aunque también es el silencio, ese espacio necesario para que en las conversaciones se genere la interacción humana.

En el coaching educativo damos mucha importancia al saber escuchar empáticamente porque el coach está interesado en saber qué mensaje transmite al coachee y cuán importante es su contenido. No sirve estar escuchando y tener la mente en otro lugar. Una escucha empática (Covey, 2007) permite reconocer a la persona que tenemos enfrente y que nos ayude a en-

tender el cambio que quiere llevar a cabo y el esfuerzo que está dispuesto a realizar.

Una herramienta que hemos creado e impulsamos en el coaching educativo es la LAE o Ley del reconocimiento. LAE son las iniciales de tres principios básicos para la práctica de coaching. Veamos la importancia que le otorgamos a cada uno de ellos:

- *Legitimar*. Cuando una persona tiene una necesidad, seguramente tenga también una razón de existir. Por ello, cualquier necesidad, cualquier dificultad o cualquier deseo de cambio de nuestro cliente es legítimo, pues seguro que existe una razón para ello, aunque a veces cueste entenderla.
- *Aceptar*. Como acompañantes en el proceso de cambio, nuestro cliente debe sentir que lo aceptamos plenamente y solo de esta forma se podrá crear la sensación de confianza necesaria en estos procesos.
- *Entender*. Es el principio de un proceso de coaching; sin entender, no podemos acompañar. Solo podremos entender la demanda del coachee si la legitimamos y aceptamos tanto su persona como sus necesidades. Por tanto, escuchar implica estar presente con todos nuestros sentidos e implica también que nos importe lo que nos explica.

PREGUNTAS

Es una de las herramientas más potentes de las que dispone el coach porque obliga a buscar y a construir una respuesta al coachee. Se podría decir que el coach es un artista de la pregunta: debe crear, en cada momento, las más adecuadas para que el coach sepa encontrar la respuesta.

Dependiendo de la persona, una misma interrogación puede causar dos efectos: desplegar una cadena de pensamientos y proposiciones o pasar prácticamente inadvertida.

Según como realicemos la pregunta, esta conllevará una serie de implicaciones añadidas u otras. Así pues, si yo pregunto: «¿Qué has aprendido hoy?», aparte de querer saber qué ha aprendido, doy por supuesto que ha aprendido algo y le obligo a buscar el qué. Aun así, es muy diferente preguntar: «¿Has aprendido algo hoy?», porque aquí estoy abriendo la posibilidad a la no búsqueda de contenidos y a la pereza que tan a menudo acompaña a la persona.

Asimismo, si pregunto: «¿Qué harás para solucionarlo?», por un lado estoy trabajando un pensamiento alternativo en la búsqueda de soluciones; pero, por otro, le estoy diciendo que él solucionará el problema que hemos planteado. De esta forma, lo estoy responsabilizando. Con todo, es muy diferente si pregunto: «¿Puedes hacer algo para solucionarlo?» porque con esta pregunta, aparte de abrir la posibilidad de la pereza humana antes menciona-

da, damos pie a esa desresponsabilización tan común en nuestra cultura juvenil.

Es decir, el coaching se basa en dejar de adoctrinar o de aconsejar para que sea la persona quien decida. Para ello, tomamos como herramienta la pregunta, pensando qué queremos conseguir con ella: ¿entender la demanda que nos hace?, ¿saber cuáles son sus resistencias?, ¿valorar si es real la necesidad de cambio o si es solo una fantasía?, ¿saber si se siente responsable o si quiere que le solucione alguien su problema?

Hablamos del arte en la construcción de preguntas porque son individuales y no hay dos iguales, porque la misma pregunta cobra un sentido y un significado distinto en cada persona. Partiendo de esta premisa, veamos los diferentes tipos de preguntas que se pueden crear y qué objetivos implícitos tiene cada uno de ellos para que nos pueda ayudar en su construcción.

Según la forma, tenemos:

- Preguntas abiertas. Abren la conversación, dan espontaneidad a la respuesta y obligan a una búsqueda amplia. *¿Cómo va todo?*
- Preguntas cerradas. Dirigen la conversación y obligan a concretar la respuesta. *¿Has hecho el trabajo?*
- Preguntas de doble entrada. Dirigen la conversación, pero abren el abanico de respuestas. El coachee siente que decide porque debe hacerlo entre dos posibles respuestas creadas por el coach. Además, ayuda a centrar la comunicación sin perder el poder de decisión del coachee, aunque a menudo la intervención del coach no sea neutra. *¿Qué crees que es mejor, presentarte al examen de selectividad o hacer la prueba de acceso a ciclos formativos?*
- Preguntas circulares. Abren la conversación de forma exponencial, aunque con cierta dirección. Son preguntas que integran la opinión y los pensamientos de otras personas. Ayudan mucho a trabajar las resistencias de los coachees y las hay de dos tipos:
 - Preguntas descriptivas circulares: se utilizan para explorar comportamientos, pensamientos y emociones. *¿Qué crees que está pensando Juan mientras ve a sus compañeros jugar a fútbol, estando él lesionado? ¿Qué le gustaría hacer al profesor cuando Javier se levanta sin permiso? ¿Qué siente Marta cuando suspende y su amiga Lucía saca la mejor nota?*
 - Preguntas reflexivas circulares: ayudan a pensar sobre la relación y en cómo mejorarla activando la creatividad y el mapa de soluciones del alumno. *¿Qué crees que le gustaría oír a Pepe cuando tiene un problema? ¿Cómo crees que la situación X afecta a Mario?*

Según la intención, tenemos:

- Preguntas indagatorias. Buscan el conocer cosas del coachee. *¿Qué pasó exactamente? ¿Qué cosas has intentado hasta ahora? ¿Qué te gustaría conseguir?*
- Preguntas generadoras del pensamiento alternativo. *¿Cuáles son las posibles soluciones? ¿Qué respuestas podrías dar? ¿Cómo podrías llegar a conseguirlo?*
- Preguntas sugerentes. Despiertan alternativas, aunque tienen tendencia a ser directivas y, por tanto, no muy utilizadas en coaching. *¿Te gustaría alcanzar un acuerdo? ¿Cómo verías aprobar todo el curso?*
- Preguntas que ayudan a la clarificación. *Y todo esto, al final, ¿de dónde sale, de tus padres o de tus amigos? Por tanto, si no entiendo mal, ¿tú te sientes enfadada con ella? ¿Qué quieres decir cuando dices X?*
- Preguntas descriptivas. Son concretas y ayudan únicamente a describir con el fin de evitar posibles interpretaciones. *Exactamente, ¿qué ocurrió en ese momento? Dime, ¿de cuántas horas dispones para estudiar al día? Y entonces, ¿qué pasó?*
- Preguntas de extensión. Este tipo de preguntas suele funcionar muy bien porque evitan que no quede nada en el tintero. *¿Y qué más has de decir? Aparte de las que has dicho, ¿hay alguna otra idea más? Por muy loca que sea, ¿qué otra cosa se te ocurre?*
- Preguntas hipotéticas. Ayudan a crear pensamientos de futuro y a imaginar posibles escenarios de cambio. *Si pudieses volver a hacerlo, ¿qué harías? Si pudieses hacerlo a tu manera, ¿cómo te organizarías? Imagínate con 10 años más, ¿de qué te ves trabajando? Imagínate con 10 años más, ¿te ves trabajando o estudiando?*
- Preguntas provocadoras. Inicialmente, ayudan a desbloquear resistencias porque confrontan los miedos al cambio, pero después se debe consolidar la predisposición a este. Normalmente, no se utilizan mucho en coaching. *¿Quieres decir que podrás con ello? ¿Sabrás hacerlo?*
- Preguntas responsabilizadoras. Se emplean mucho en coaching, pues ayudan a responsabilizar a la persona de la toma de decisiones y del proceso. *¿Qué podrías hacer para mejorar la situación? ¿Cómo piensas resolver el problema? ¿Qué decisión vas a tomar?*
- Preguntas de evaluación. Sirven para valorar el proceso y el cumplimiento de los acuerdos establecidos. *¿Has podido cumplir lo pactado? ¿Qué cosas has cumplido de lo pactado? De lo que habíamos pactado, ¿qué cosa te ha costado más?*
- Preguntas de cierre. Sirven para que se lleve a cabo el cierre de la sesión con una pregunta. *¿Te parece que lo hablemos el próximo martes? ¿Crees que por hoy es suficiente? ¿Para la próxima sesión podrás cumplir con lo pactado?*

2.7.1. Parfraseo, clarificación y recapitulación

En ciertos momentos, el coaching va sintetizando la información que ha aportado el coachee. Por un lado, este hecho ayuda al coach a saber si va entendiendo lo que le va aportando y, por otro, ayuda al coachee a escuchar sus pensamientos –a veces expresados de forma dispersa– en boca de otro.

Las principales técnicas empleadas en el coaching educativo son el parafraseo, la clarificación y la recapitulación.

PARAFRASEO

Elaborar un breve resumen, pero preciso, de lo que ha dicho el cliente con el fin de explicar lo que se ha entendido.

Si he entendido bien, lo que me has dicho es...

CLARIFICACIÓN

Dirigir una pregunta al sistema con la intención de comprobar si se ha comprendido correctamente el mensaje de sus participantes.

¿Lo que quieres decirme es...?

RECAPITULACIÓN

Hacer un resumen elaborado del contenido cognitivo y/o afectivo del mensaje que ha emitido el coachee.

Permíteme comprobar si te he entendido bien...

2.7.2. Narrativas: creencias limitantes

El mapa no es el territorio.

Alfred Korzibsky

La famosa frase de Alfred Korzibsky nos sirve para iniciar este apartado, pues en el coaching educativo se parte de la premisa de que la realidad es una construcción que realizamos las personas a modo de interpretación de todo el mundo que nos rodea. Los estímulos que nos llegan a través de los diferentes canales sensoriales permiten que vayamos construyendo ideas, imágenes que nos ayudan a formular hipótesis y formas de entender todo nuestro entorno. Todo ello lo hacemos a través de imágenes y narrativas personales. Por tanto, es una construcción que traza cada persona de la misma “realidad” o circunstancia, y la explicación, el mapa o la narrativa será diferente según sea la vivencia de cada uno.

Si en un momento dado digo “camión”, ¿qué os ha aparecido en la mente, la palabra camión o una imagen de un camión? Supongo que la imagen de un camión. Y ¿cómo era?, ¿qué colores tenía?, ¿era grande o pequeño?, ¿había personas?, ¿estaba limpio? Fijaos que, en toda construcción, hay unos estímulos externos y unos internos. A su vez, existe una interpretación por los estímulos internos ya sean recuerdos, valores o experiencias personales; es decir, diferentes variables que harán que los externos tengan una interpretación específica para cada persona; provocarán sentimientos y, de forma más o menos consciente, harán que tome una actitud hacia dicho estímulo externo.

A esta construcción hecha con los estímulos externos mediante los estímulos internos le llamamos narrativas. Se trata de una forma de explicar las cosas que nos ocurren; a veces, ello puede provocar que la interpretación, el posicionamiento y la actitud sean totalmente diferentes en dos personas que han vivido una misma situación.

Por tanto, las narrativas son la construcción lingüística que las personas realizamos sobre todo aquello que nos acontece. Será diferente en cada persona en función de su construcción personal, tal y como hemos explicado en la figura 5 del capítulo 1.

En coaching educativo es importante poder escuchar las narrativas o construcciones lingüísticas que realiza nuestro coachee sobre los diferentes temas, tanto sus deseos de cambio como los diferentes aspectos que lo acompañan, ya sea porque lo limitan o lo potencian. Muchas veces, es en los temas donde están las dificultades o la llave para llevar a cabo el cambio real.

Si bien es cierto que la persona explica sus necesidades y deseos, también existen creencias que vienen reflejadas por las narrativas y que limitan sus posibilidades reales de cambio. Esto sucede porque una creencia poderosamente anclada en la personalidad no dejará que tengamos ciertas conductas. Aun así, se puede producir este hecho a la inversa: obligar a que las tengamos. Veamos algunos ejemplos:

- *Hay que quedar siempre bien con los demás*

Esta creencia en la que, *a priori*, se puede estar en acuerdo o en desacuerdo en función de lo que la tengamos interiorizada, hará que inhibamos ciertas actitudes cuando el otro no dé su aprobación o intu-yamos que no le gusta nuestra actitud, limitando de esta manera las posibilidades de realizar el cambio deseado.

Otro ejemplo podría ser el siguiente:

- *Luchar por lo que uno quiere es ser egoísta, y hay que ser solidario y ayudar a los demás*

Una creencia como esta –inicialmente muy noble– llevada al extremo puede ser muy tiránica, pues impedirá que luchemos por nuestros deseos e, incluso, por nuestras necesidades.

- ¿Cuándo? En qué momento se da la conducta. También hay que indicar desde cuándo observamos esta conducta en nosotros y desde cuándo la consideramos mejorable.
- ¿Cómo? Cómo se desarrolla esta conducta. Es necesario poner un ejemplo de esa demanda explicada como si de una secuencia de cine se tratase: «Me dicen..., digo..., entonces hago...», etc.
- ¿Para qué? Objetivo que el coachee cree que persigue –aunque sea sin intención– cuando desarrolla esta conducta. *A priori*, es difícil encontrar cuáles son los objetivos o las consecuencias de una conducta que se quiere modificar, pero que existen porque, en caso contrario, el comportamiento no se llevaría a cabo o se extinguiría por sí solo.
- ¿Qué siento? Emociones y sentimientos asociados a la conducta que se quiere cambiar. Se deben tener en cuenta los correlatos físicos, es decir, qué experimenta físicamente el coachee cuando pone en práctica dicha conducta.
- ¿Hacia dónde? Cuál es el comportamiento final que aspira a tener y qué sustituirá esa conducta que quiere dejar atrás.

Obsérvese que en ningún momento le hemos preguntado “¿por qué?”. La causa de la conducta no es relevante en un proceso de coaching que aspira a ser una manera eficaz y rápida de modificar comportamientos. Sería un objetivo más apropiado para un proceso psicoterapéutico porque este abarca una perspectiva más histórica de causas y de motivaciones. En el proceso de coaching es más pertinente la pregunta “¿para qué?” porque nos habla de los fines que tienen las conductas a modificar.

3.3. Diseño de nuevas alternativas

La locura es hacer la misma cosa una y otra vez
esperando obtener resultados diferentes.

Albert Einstein

En esta etapa, el coachee debe percibir la situación con todos sus matices, contemplarla desde diferentes puntos de vista a través de las preguntas que el coach le plantea y apreciar aspectos que hasta ahora le habían sido ocultos. Para poder ver, imaginar o crear nuevos panoramas, deberá superar la sensación de vergüenza, los posibles sentimientos –habituales en esta fase– de impotencia, de vulnerabilidad o de ignorancia y el temor a ser juzgado, rechazado o ridiculizado.

Teniendo en cuenta esto, el coach deberá desplegar una postura de respeto inquebrantable y generar un clima de confianza en la competencia del coachee para llevar a cabo este proceso. Por tanto, ahora es el momento de repasar las creencias y los valores aprendidos, junto con su congruencia y su

utilidad en el presente. El objetivo final de esta etapa es que el coachee se haga responsable de la solución y se libre de la culpa, de la sensación de fracaso y de la impotencia para sustituirlas por una motivación hacia el cambio.

En esta fase, la persona deberá seleccionar los objetivos que quiere conseguir: deberán ser concretos y medibles. Por su parte, el coach ayudará a que el coachee se plantee objetivos personales, profundos, positivos, realistas, congruentes y ecológicos.

En este tramo del recorrido, algunas de las herramientas utilizadas son la detección y la generación de creencias autopotenciadoras, el espacio de intercambio de habilidades y de conocimientos, el establecimiento de metas, el chequeo ecológico, el GROW, los objetivos SMART, entre otras.

Un aspecto a destacar en este punto son los requisitos imprescindibles para la redacción correcta de los objetivos que deben:

- Poder ser iniciados y mantenidos bajo mi responsabilidad.
- Expresarse en forma de verbo en infinitivo.
- Ser concretos en espacio, en tiempo y en materia; es decir, deben responder a las preguntas dónde, cuándo y cómo.
- Ser medibles; es decir, deben indicar cuándo sabrá exactamente el coachee que ha conseguido su objetivo.
- Expresarse en forma positiva. La pregunta es: ¿qué es lo que quiero exactamente? Debe indicarse específicamente lo que se quiere, no lo que no se quiere.
- Acompañarse de dos o tres acciones concretas que lleven a conseguirlo.
- Ser demostrables en forma sensorial: visual, auditiva, kinestésica. ¿Cómo sabrá que su objetivo se ha cumplido? Se sabrá cuando responda las preguntas: ¿qué verá?, ¿cómo se verá?, ¿qué oírá?, ¿qué tendrá, tocará y sentirá?
- Especificar qué necesita el coachee para poder llevar a cabo sus objetivos: capacidades, habilidades y condicionantes.
- Especificar qué le impide llevar a cabo sus objetivos: capacidades, habilidades y condicionantes.

Una vez definidos los objetivos, el coachee deberá responder a las siguientes preguntas que constituyen el “chequeo ecológico”:

- ¿En qué te beneficiaría si lo consiguieras?
- ¿Qué podrías perder al conseguirlo? (Siempre se pierde algo)
- ¿Cómo afectaría a tu entorno si lo tuvieras?
- ¿Cómo afectaría o cambiaría tu vida el conseguirlo?

Un último paso en la definición de los objetivos es la concreción de los indicadores. A menudo, los objetivos son excesivamente generales como para

poder valorar con objetividad si se han conseguido o no. Por ello, en el CE es imprescindible elaborar los indicadores competenciales o resultados de aprendizaje; es decir, afirmaciones sobre qué se espera que un coachee pueda ser capaz de llevar a cabo después del proceso de coaching. Se centran en aquello que el coachee ha aprendido y que puede demostrar en un entorno real. Estos indicadores se tendrán que definir en función de cada persona y los objetivos que se haya establecido; por ello, siempre se tendrán que construir de forma personalizada.

Resultados de aprendizaje o indicadores competenciales son dos enunciados que definen un mismo concepto. Por un lado, los primeros están más vinculados al campo académico, pues se entendería que son los resultados observables del proceso de aprendizaje en el que el alumnado demuestra su competencia adquirida. Por otro, los segundos están más vinculados al campo profesional, a las conductas que demuestran que la persona tiene una actuación competencial delante de las diferentes situaciones que se presentan. Por tanto, utilizaremos indistintamente un término u otro.

Para complementar estos conocimientos, te proponemos el desarrollo de la Actividad 11 (ver capítulo 5: "Para trabajar")

Establecimiento de metas

Esta técnica te permite concretar los objetivos que deseas conseguir, darles una forma adecuada y asumible, determinar las acciones que necesitarás llevar a cabo para conseguirlos y conocer qué capacidades deberás poner en práctica para ello.

Para complementar estos conocimientos, te proponemos el desarrollo de la Actividad 12 (ver capítulo 5: "Para trabajar")

Diseñar los objetivos con la técnica SMART

Es el momento de definir los principales objetivos que te vas a marcar en el proceso de coaching. A través de este ejercicio, te proponemos que los diseñes pensando en las características de la técnica SMART. Los objetivos deben ser concretos, interesantes sin ser frustrantes, medibles en el tiempo, en sus diferentes fases y en el producto final y estar orientados a los resultados. Además, debes poder saber cuándo los has conseguido.

3.4. Práctica de nuevas alternativas

Si quieres que algo se haga, encárgaselo a una persona ocupada.

Proverbio chino

En este nivel, el coachee pone en práctica las actividades derivadas de sus objetivos a través del cuestionamiento y la superación de sus limitacio-

nes. Para facilitar esta etapa del proceso, el coach entra en sintonía con el coachee y empatiza con las dificultades del proceso y con los éxitos que se van logrando, siempre con una actitud sincera de respeto y de humildad porque el coachee es el auténtico experto en su desarrollo, en sus pensamientos, en sus sentimientos y en sus actuaciones. El objetivo final es el cambio permanente, el “clic” que permite que la situación ya no sea vista nunca más del mismo modo. Así pues, se produce un cambio en la forma de entender el mundo y esto se refleja en alteraciones en los tres niveles:

1. Cognitivo: ¿En qué he cambiado?
2. Emocional: ¿Cómo me siento con estos cambios?
3. Conductual: ¿Qué estoy implementando?

Es necesario hacer un seguimiento y una evaluación continua del proceso que se está siguiendo, con sus éxitos y sus dificultades, con sus emociones positivas y sus emociones negativas; todo ello contrastado mediante los indicadores o resultados de aprendizaje que se han establecido conjuntamente con los objetivos.

Es posible que el coachee tenga tendencia al autoengaño, ya sea falseando éxitos no adquiridos o no valorando los objetivos conseguidos. En esta fase, la función es contrastar su narrativa con los datos objetivos; por este motivo, es importante definirlo y concretarlo de la manera más objetiva posible en su inicio.

Asimismo, puede aparecer cierta desazón por no conseguir los objetivos. En este caso, es importante replantearse qué ha ocurrido: quizás se ha sido muy atrevido con los posibles cambios y ha pesado más el deseo del cambio que la posibilidad real de este, por lo que se deberá volver a reprogramar el plan de trabajo.

3.5. Corrección y reprogramación

Da igual. Prueba otra vez. Fracasa otra vez. Fracasa mejor.

Samuel Beckett

A menudo, en el campo educativo, decimos que uno programa para poder cambiar *a posteriori* esa programación. Aunque, a veces, sí la seguimos perfectamente, con frecuencia nos vemos obligados a realizar cambios sobre la marcha, hecho que en el coaching también sucede. La ventaja es que, en este momento, el coachee está comprometido con el cambio: al tener claridad sobre lo que quiere llegar a ser, trabajará en consecuencia para conseguirlo, podrá reconocer el coste del proceso y su recompensa. Por su parte, el coach debe alentarle en todo momento y debe ayudarle especialmente a

entender que esta etapa es un paso más en la experimentación del cambio y que seguramente incluirá descuidos, errores, dificultades no previstas, etc., todas ellas consustanciales al proceso y representantes de una oportunidad de aprendizaje que le permite pulir la nueva conducta.

La definición y la consecución de objetivos expresa “lo que se quiere llegar a ser” y “cómo ser” en constante proceso de crecimiento y de cambio. El coachee deberá replantearse dichos objetivos en el camino, modificándolos –o reformulándolos en último extremo– si es necesario. La representación de la espiral de mejora continua o ciclo de Deming expresa de manera clara los pasos de esta fase. Este ciclo incorpora los siguientes elementos:



Figura 17. Ciclo de mejora continua de Deming.

La última fase se centra en el momento de modificar y reprogramar para volver a actuar.

3.6. Consolidación de los cambios

La última fase consiste en la consolidación del cambio y es entonces cuando el coachee generaliza los cambios a todas las situaciones de su vida.

El proceso de coaching aquí presentado se centra en un cambio en el “ser”. Eso implica que, cuando el coachee ha logrado modificar una creencia arraigada que se traduce en un cambio conductual y añade un nuevo paradigma más saludable y gratificante para sí mismo a su repertorio conductual, ese cambio se generalizará a otros aspectos de su vida y le producirá un mayor nivel de satisfacción y de felicidad.

Como era de esperar en esta fase, la evaluación de resultados toma relevancia, pues la metodología coach está basada esencialmente en la obtención de resultados únicamente por parte del coachee y de las personas cercanas a él. A veces, se puede realizar una evaluación 360°, en la cual el coachee es evaluado por personas que trabajan o dependen de él (subordinados), por personas para las cuales él o ella trabaja (superiores) y por compañeros de su mismo nivel jerárquico. Este tipo de evaluación permite valorar los logros obtenidos porque existen casos en los que el coachee no es consciente de todos los cambios que ha generado. En cambio, otras veces puede llegar a ver una roca donde hay un grano de arena. Para ello, se pueden realizar cuestionarios, entrevistas, grupos de conversación o de discusión.

4. Plan de trabajo: objetivos, actuaciones, recursos y evaluación

Para complementar estos conocimientos, te proponemos el desarrollo de la Actividad 13 (ver capítulo 5: "Para trabajar")

El modelo GROW

Es un modelo desarrollado por John Whitmore (2003) y tiene el objetivo de dotar de estructura las sesiones de un proceso de coaching. Debes centrarte en los objetivos que quieres conseguir, la realidad de la cual partes, las opciones que tienes para llegar a tus metas y la resolución, en forma de Plan de Acción, Mejora y Seguimiento.

El plan de trabajo que proponemos en estas páginas se denomina Plan de Acción, Mejora y Seguimiento e incluye:

- La descripción de la situación actual del coachee tal y como se ha definido de manera consensuada durante el proceso entre coach y coachee o coachees.
- Los objetivos que el coachee se plantea.
- La descripción de las estrategias y de los recursos que el coachee pondrá al servicio del logro de los objetivos marcados.
- Los indicadores de evaluación que permitirán conocer el nivel de logro de cada uno de los objetivos en cada momento.

- La temporalización que se ha pactado para la consecución de los objetivos.

Para poder desarrollar los objetivos de forma adecuada al propósito del coaching, es preciso que estos sigan los siguientes preceptos.

EJEMPLO DE PLAN DE ACCIÓN, MEJORA Y SEGUIMIENTO

Los padres de Martina necesitan ayuda. Su rendimiento no mejora y esto hace sufrir a la propia Marina y a su familia, quienes ya no saben qué hacer para ayudarla en sus estrategias de estudio.

5. Modelado y automodelado como herramientas de trabajo

El 90% del trabajo del coaching es lo que llamamos “recoger información”. Precisamente para separar “mí mapa” del “mapa de la otra persona”, no podemos dar por supuesto informaciones, conductas o causas en la otra persona, sino que debemos trabajar con “el mapa” del otro. Una de las herramientas más interesantes para recabar información de la otra persona es el modelado: un instrumento de la programación neurolingüística (PNL) para la comprensión de mí mismo/a y de los demás. En esencia, es un proceso que consiste en “incorporar ideas”. Al modelar, el coachee copia comportamientos, emociones y pensamientos que considera eficientes para conseguir sus objetivos y que recoge de otras personas o de sí mismo en contextos diferentes al del cambio. En lugar de interpretar y juzgar las acciones de uno mismo o de los demás, el arte del coaching es modelar y comprender cuáles son los procesos internos causantes de la conducta competente. Pongamos algunos ejemplos:

- Si el coachee ve que es eficaz educando en un contexto como el aula y, en cambio, se siente incompetente educando a sus propios hijos, en lugar de sentirse incapaz, puede intentar modelar; es decir, copiar aquello que hace en el aula y traspasarlo al ámbito familiar. El coachee se beneficia de ello al adquirir una nueva capacidad que, con el tiempo, incorporará y hará plenamente suya en un contexto diferente al habitual, dándole un estilo personal y propio.
- También es posible que el coachee pueda, por ejemplo, identificar formas de liderazgo grupal en un miembro de su equipo y modele este comportamiento aplicándolo en situaciones propias. En primera instancia, el modelado es una copia del comportamiento deseado; pero, posteriormente, se incorporará y será una herramienta más de su maleta personal y profesional.

Por lo tanto, el modelado implica alcanzar dos resultados simultáneos: conseguir un resultado específico y, al mismo tiempo, aprender explícitamente a hacerlo. Esta característica hace del modelado una de las formas más eficaces de “aprender a aprender”.

Cuando hablamos de comportamiento, el modelado implica observar y construir un mapa de los procesos que subyacen a un comportamiento observado. Asimismo, consiste en crear un mapa pragmático o “modelo” de una conducta específica que cualquiera que se sienta motivado puede utilizar para reproducir o simular algún aspecto de este rendimiento; también consiste en definir los elementos esenciales del pensamiento y de la acción requeridos para producir una respuesta o un resultado específico.

En el modelado de una persona, podemos analizar diferentes aspectos o niveles de distintos sistemas y subsistemas en los que funciona.

Uno de los instrumentos más útiles para poder modelar nos lo ofrece Robert Dilts (2004) con su desarrollo de los “niveles neurológicos”. Este modelo plantea que existe una jerarquía en los niveles mentales. Del más inconsciente al más consciente, encontramos:



Figura 18. Niveles neurológicos de R. Dilts.

1. *Entorno.* Contexto donde se ejecutan las conductas: el entorno social y geográfico de una persona, las condiciones, el entorno natural, el lugar de trabajo...
2. *Conductas.* Acciones que llevamos a cabo cuando aplicamos nuestras capacidades o nuestras habilidades en la consecución de un logro de-

terminado o en la satisfacción de una necesidad o de un deseo. Las conductas nos permiten alcanzar los objetivos propuestos y, a medida que son reiteradas, sirven como fundamento de nuestra actitud. Podemos distinguir cinco tipos diferentes de conducta:

- Proactiva (orientada a la consecución de objetivos propios).
 - Colaboradora (orientada a la ayuda).
 - Reactiva (no surge desde la motivación interna, sino como respuesta a demandas externas).
 - Pasiva (surge de la aplicación de la ley del mínimo esfuerzo y de una actitud expectante).
 - Negativa (surge de la oposición y de la crítica hacia los demás o hacia las circunstancias).
3. *Capacidades*. El desarrollo de una persona, tanto en sentido evolutivo-biológico como transpersonal, se basa en la adquisición de nuevas capacidades que son, en definitiva, aptitudes o habilidades que nos permiten alcanzar nuevas metas.
 4. *Valores*. Son generalizaciones sobre conceptos que consideramos fundamentales en nuestra vida y que actúan como guías en la vida de las personas. Existen de muy diferentes tipos: amor, honradez, libertad, responsabilidad, amistad, respeto, paz, compasión, etc. Cada uno tiene un sistema jerárquico de valores y, en muchas ocasiones, seguir uno de ellos nos hace entrar en conflicto con otros de rango inferior o superior.
 5. *Creencias*. Son aseveraciones que realizamos sobre el mundo y sobre nuestra propia persona. En ocasiones, se fundamentan sobre experiencias reales, pero otras veces son aprendidas de modelos que hemos considerado superiores (padres, educadores, los medios de comunicación, etc.). Junto con los valores, son los verdaderos motores de nuestra vida y los pilares de nuestra motivación interna, pues activan nuestras capacidades y nuestros recursos para pasar a la acción. Al mismo tiempo, también pueden suponer obstáculos en la acción al impedirnos acceder a recursos que se encontrarían disponibles de otro modo.
 6. *Identidad*. Responde a la pregunta «¿quién soy?» y «¿quién son los demás?». Es el nivel en el que se estructura, de un modo consistente y coherente, nuestra particular manera de ser y de funcionar en el mundo, y nos distingue del resto de los miembros de nuestra especie. Explica por qué reaccionamos de un modo u otro, qué pensamos, qué nos emociona, qué nos desagrada, etc.; en definitiva, explica quiénes somos.
 7. *Transpersonal (sistémico y/o trascendente)*. Surge de la conciencia de formar parte de un sistema más amplio que acoge los aspectos esenciales de nuestro ser en una instancia superior. Desde esta instancia surgen fuertes impulsos de desarrollo personal que pueden ser vividos

de diferentes modos (religión, ecología, familia, filosofía, trascendencia, altruismo, etc.) y aportan un propósito concreto a nuestras vidas.

Dilts distingue la conducta como el producto, el resultado final de la interacción de una serie de procesos internos (inconscientes). Entender cuáles son los procesos internos ayuda a identificar las causas de nuestras conductas; esta identificación se realiza a través del lenguaje y del modelado.

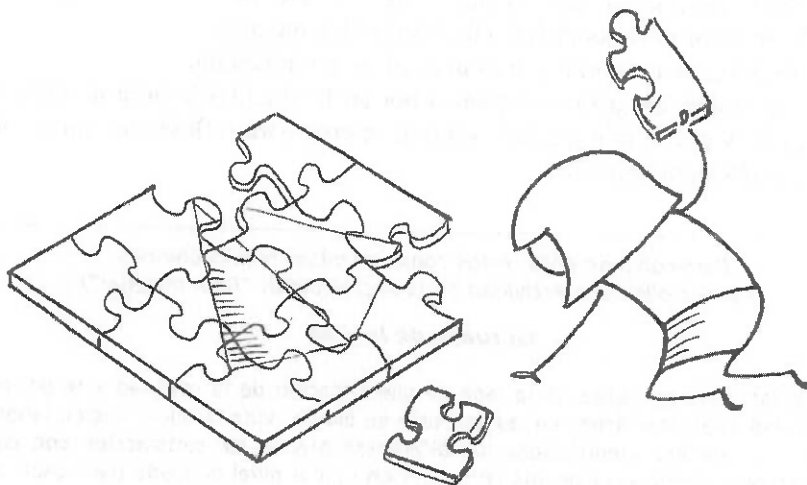
Para complementar estos conocimientos, te proponemos el desarrollo de la Actividad 14 (ver capítulo 5: "Para trabajar")

Definición y contexto de la demanda

En las preguntas correspondientes a esta actividad, podrás contextualizar tu demanda para poder desarrollar el Plan de Acción, Mejora y Seguimiento más eficiente y con mayores probabilidades de éxito.

CAPÍTULO 4

Ámbitos del coaching educativo



1. Coaching para docentes

La educación no es la respuesta a la pregunta.
La educación es el medio para encontrar
la respuesta a todas las preguntas.

William Allin

María es directora en un instituto público que se caracteriza por una gran diversidad de alumnos y de situaciones. A menudo, le piden reuniones, intervenciones, preparaciones de proyectos, desarrollo y coordinación de actividades, etc., pero le es imposible poder realizar todo eso en su horario de trabajo. Por este motivo, muchas veces se encuentra trabajando en el centro y

en casa fuera del horario establecido. Este hecho le provoca una gran tensión personal y familiar; asimismo, se siente mal al ser incapaz de fijar unos límites y decir "no" a determinadas propuestas o a determinadas personas. Cuando lo comenta en las reuniones de claustro, todo su equipo se muestra evasivo y no acepta su malestar, denostando su propio esfuerzo y haciéndole propuestas ambiguas cuya responsabilidad sigue recayendo en ella. No logra conseguir que su equipo la apoye y se siente frustrada y agotada.

Algunos de los docentes que han intervenido en la formación o en la adquisición de las herramientas del coaching educativo han hablado de:

- Fomentar la capacidad para valorar el equipo humano con el que se trabaja.
- Dar la posibilidad de conectar corazón y cerebro.
- Contribuir al conocimiento de los propios recursos.
- Proporcionar empuje, ganas de cambio y renovación.
- Expresarse en grupos pequeños por su facilidad a la hora de comunicarse y por el clima adecuado que se crea para reflexionar, para compartir y para aprender.

Para complementar estos conocimientos, te proponemos el desarrollo de la Actividad 15 (ver capítulo 5: "Para trabajar")

La rueda de la vida

Esta herramienta se utiliza en la fase de identificación de la realidad y te permite analizar las diferentes áreas en las que esta se divide: vida familiar, social, laboral, salud, etc. Una vez identificados los diferentes niveles de satisfacción con cada área concreta, puedes hacer una comparación con el nivel deseado para cada una de ellas.

Actualmente, en una sociedad que viene marcada por la complejidad, ser docente es un reto, como comenta Edgar Morin (2000). Estamos en un entorno donde se multiplica el conocimiento en poco tiempo, así como su forma de transmitirse. Por ello, a día de hoy, el reto no es el acceso a la información, sino su selección y su gestión. También sucede que se parcializa más el conocimiento porque es más difícil llegar a tener una visión global de las cosas y se hace más necesario el poder vivir en la incertidumbre: lo que sabemos hoy, puede y es probable que mañana ya esté superado; hay que saber renovarse.

A ello se le añade una sociedad en constante cambio y cada vez más rápida, donde la persona se construye y se deconstruye cada vez más deprisa (Bauman, 2006) con todo lo que ello implica, especialmente la dificultad de las relaciones. Cada uno quiere su autonomía, y la defiende ante todo:

deseamos ser más libres y más independientes, lo que lleva cada vez más a la soledad, a no necesitar al otro para hacer nuestra vida. Sin embargo, esta soledad no nos gusta, y sentimos la necesidad de conservar unos lazos que den seguridad, pero difíciles de compaginar porque despiertan sentimientos ambivalentes. Todo esto también afecta a la educación, a sus estructuras de organización, a sus relaciones, a su metodología y, en general, a todo su entorno. En la actualidad, el desempeño docente también está marcado por su complejidad; el docente trabaja con la responsabilidad importantísima de ayudar a crecer a los niños, a los adolescentes y a los jóvenes.

Además de los cambios sociales, existen unas nuevas normativas marcadas por la administración que quieren adaptarse a las necesidades de la sociedad emergente. Leyes como la LOMCE en la educación obligatoria o la normativa del espacio europeo de educación superior en la universidad –el famoso Plan Bolonia– incorporan nuevas formas de trabajar y obligan a una reconstrucción de la identidad profesional del docente.

Por tanto, es difícil definir a este perfil profesional porque se modela en función del contexto en el que está trabajando. Lo que parece claro es que la figura del docente va decantándose hacia un profesional menos directivo, más dinamizador, más reflexivo y más capacitador. Es decir, le han cambiado las normas del juego y se siente desorientado, así que necesita adaptarse a una nueva realidad que puede ser muy gratificante, aunque en la actualidad haya docentes que no lo vean así.

1.1. ¿Para qué el coaching para docentes?

Las tareas que el docente tiene encomendadas van mucho más allá del traspaso de conocimientos de ciertas áreas: implican una construcción relacional basada en una vinculación emocional en la que se ponen en juego creencias, valores, emociones y actitudes. Este vínculo hace posible la relación de acompañamiento y de ayuda basada en la enseñanza y en el aprendizaje en el marco escolar. Por tanto, no podemos separar la parte profesional de la personal porque debemos tener en cuenta que el docente es la principal herramienta de trabajo.

Todos sabemos que su labor puede ser extremadamente compleja. Nos podemos encontrar ante ciertas situaciones en las que se deben tomar decisiones difíciles que pueden hacer dudar, pero que, a su vez, evitan perder la posición profesional. Podríamos hablar de numerosos ejemplos: ¿qué sucede cuando un alumno falta al respeto; cuando una reunión se convierte en una batalla? Estas situaciones complicadas hacen que el docente deba buscar su identidad como profesional de la educación, pero serlo implica:

- Complejidad.
- Saber gestionar la incertidumbre.

- Tomar decisiones.
- Un código ético.
- Compromiso.

Esta construcción de identidad profesional obliga a encontrar un equilibrio entre la demanda que realiza la sociedad al sistema escolar, y las creencias y los valores que uno mismo tiene. En este sentido, el coaching educativo acompaña al docente en busca de su identidad como profesional de la docencia y le ayuda a aspirar a la excelencia educativa, aunque a veces esta no se traduzca en los mejores resultados académicos.

Este acompañamiento debe ser sistémico. Como dicen Giner y Puigardeu (2008), hay unos ámbitos de intervención educativa ineludibles: los alumnos, la participación en los equipos docentes (claustro y dirección), la vinculación con los compañeros, el establecimiento del grupo clase, la relación con las familias y el trabajo en red con los servicios externos.

El coaching se fundamenta en un alto grado de sentido común. Por este motivo, es de gran utilidad en la gestión del aula porque el profesorado mejora las habilidades de escucha y de comunicación, herramientas básicas en esta gestión para poder acompañar a cada alumno desde su motivación y su implicación.

El coaching educativo ofrece una visión positivista de la vida y de la profesión de educador. Está provisto de recursos para la protección de la autoestima del docente y le ayuda a compaginar la faceta personal y la profesional para el éxito de su tarea.

Para complementar estos conocimientos, te proponemos el desarrollo de la Actividad 16 (ver capítulo 5: "Para trabajar")

Dibujar: colaborar, competir, liderar

A través de este ejercicio, te proponemos que observes cómo trabajas en un entorno de cooperación necesaria. El análisis se relaciona con el hecho de ver cómo te desenvuelves liderando, siendo liderado, improvisando el resultado junto con el compañero, etc.

1.2. ¿Cuándo hacer coaching con docentes?

La labor docente es profesional, creativa, vigorosa, ilusionante y vocacional. Aun así, con el tiempo se puede vivenciar como ingrata, poco comprendida, desvalorizada por la sociedad y con una carga emocional que puede generar insatisfacción. En determinados contextos, como el de la etapa de secundaria, ser docente supone un grado de conflictividad que puede reper-

cutir en la vida personal del profesorado, pero también conlleva un alto grado de satisfacción personal por su contribución a la mejora de la sociedad, al apoyo a los alumnos para que piensen por sí mismos y al acompañamiento en su desarrollo afectivo e intelectual.

Responder a las nuevas necesidades mencionadas requiere de otros recursos para que la gestión de las aulas, las relaciones entre el profesorado, entre el alumnado y con las familias se puedan aprovechar y vivenciar como oportunidades de crecimiento y desarrollo.

Para complementar estos conocimientos, te proponemos el desarrollo de la Actividad 17 (ver capítulo 5: "Para trabajar")

Viviendo el liderazgo

En esta actividad, nuestra propuesta es que aprendas a vivir tu forma de liderar, de gobernar tu vida y, eventualmente, algún aspecto vital de los demás. De la misma manera, te invitamos a que vivas experiencias de liderazgo de los demás sobre ti; es decir, cómo aceptas, toleras, fomentas o rechazas el liderazgo ajeno.

Para definir con una palabra qué implica ser docente diremos que el término que más se acerca es el de "estar": estar para poder acompañar, para ayudar, para poner límites, para guiar, para dar afecto, para orientar y para responsabilizar. En definitiva, estar para generar un clima relacional positivo en el que el alumnado pueda crecer intelectual y emocionalmente de una manera satisfactoria.

El hecho de tener juicios y creencias limitantes sobre nosotros mismos —muchas veces lo hacemos sin tener ni siquiera evidencias de ello— va configurando nuestra experiencia e incluso nuestra identidad. Pasar de la incompetencia inconsciente a la competencia inconsciente (figura 7, capítulo 2) requiere un trabajo cuyo objetivo primordial es hacer un análisis de la manera de comunicar del coachee. Lo que comunicamos de forma verbal y no verbal, incluyendo lo que queremos decir y lo que no, es el resultado final de una serie de procesos internos que se configuran inconscientemente. A esta zona inconsciente también podemos acceder para mejorar o para cambiar aquello que es oportuno, con la finalidad de conseguir los objetivos que nos planteamos en cada momento.

Nosotros "somos" en función de cómo nos comunicamos con nosotros mismos y con el mundo. La buena noticia es que esta comunicación puede ser mejorada al optimizar la gestión de nuestros pensamientos, de nuestras sensaciones y de nuestra conducta. Para esta gestión, el coaching tiene unos instrumentos valiosísimos.

El coaching mantiene una mirada apreciativa y constructiva para potenciar las creencias personales que sean útiles para cada uno. El trabajo a realizar se centra en la perspectiva individual y/o grupal, ambas complementarias. Pero,

¿qué competencias debe desarrollar un docente? Hay mucha literatura sobre sus competencias. De hecho, su formación inicial está muy dirigida desde las universidades, con unos contenidos generales y específicos. Aun así, ¿son suficientes?, ¿dan respuesta a las necesidades reales de un futuro profesor?; ¿qué necesita desarrollar un docente que esté trabajando? Todo ello sin olvidarnos del tema de la actitud: ¿podrá cambiar o desarrollar ciertas competencias cuando se lo proponga?

1.3. ¿Cómo hacer coaching con docentes?

Para complementar estos conocimientos, te proponemos el desarrollo de la Actividad 18 (ver capítulo 5: "Para trabajar")

Similitudes y diferencias

En este espacio, te vamos a proponer que pienses en tres personas –vivas o muertas, reales o ficticias– que hayan influido en tu vida o hayan sido relevantes para ti; personas que hayan constituido un modelo de conducta, de pensamiento o de gestión de sus emociones.

1.3.1. Intervención a nivel individual con el docente

La propuesta dirigida a docentes que se elabora desde el coaching educativo es la revisión sistemática de su práctica profesional; es decir, un espacio donde uno se sienta escuchado y que, a su vez, le facilite el hecho de tomar conciencia de la situación planteada y de los elementos que están interviniendo para poder dar la respuesta más adecuada teniendo en cuenta el estilo personal. Tal y como se hace en otras profesiones –el mundo médico, el mundo social, etc.–, proponemos un espacio de supervisión ya que según Runcan (2013): «La supervisión es necesaria en todos los campos de actividad que involucre seres humanos en dificultad». Así pues, la supervisión que proponemos desde el coaching educativo tiene en cuenta estas vivencias y abarca todas las dimensiones que puedan afectar a un docente en su práctica: el yo del docente (autoconocimiento), el alumnado y sus familias (análisis en profundidad del tipo de alumnado y familias del centro), el equipo de docentes (grado de cohesión y mapa relacional), el centro escolar (ubicación, línea educativa, etc.), el sistema educativo (contexto legal, social, etc.) y su posicionamiento en torno a estos ejes.

1.3.2. Formación puntual para grupos de docentes

Trabajando en grupos, en talleres, seminarios, cursos, jornadas y asesoramientos, los docentes consiguen alcanzar los conocimientos al compartir

experiencias y estrategias. Asimismo, disponen de un mayor acceso a las diferentes fuentes de información. En la gestión del clima grupal, se trabajan aspectos referentes a la autoestima, a la motivación, a la tolerancia, etc., en los que los resultados son, por encima de todo, el fruto de un proceso co-construido entre los asistentes.

La finalidad de estas formaciones en grupo es tomar conciencia de uno mismo para profundizar en el propio autoconocimiento, analizar la experiencia docente e ir encontrando las respuestas a aquellas cuestiones mencionadas anteriormente, así como las técnicas y los recursos personales que pueden ir mejor a cada uno. Sin embargo, las formaciones que integran el coaching educativo como metodología de trabajo son un espejo para el aprendizaje porque entienden la finalidad y las herramientas de esta metodología.

El objetivo primario es saber un poco más sobre la tecnología del coaching y sobre las posibilidades que se pueden desarrollar para la actividad docente a partir de la experimentación y de la vivencia. Aunque se trabaje desde tres miradas diferentes, siempre estarán interrelacionadas. En primer lugar, existe el yo como persona; en segundo, el cómo me relaciono/comunico; por último, las técnicas y las herramientas para desarrollar algunas habilidades como docente.

En la primera fase, se construye el marco conceptual del coaching para docentes. Posteriormente, se realizan talleres vivenciales de construcción personal; es decir, se da tiempo para escucharse a sí mismo y para compartirlo con los compañeros. De este modo, se trabaja la comunicación consciente e inconsciente, el poder de las palabras, la comunicación empática, el *rapport* y el análisis relacional.

Las actividades de *outdoor training* son una parte básica del aprendizaje vivencial-experiencial en las que se trabaja el lenguaje directivo para buscar las formas más eficaces, más eficientes y más elegantes para dirigir. También se aprende a atender a los propios miedos y a entender que estos son un aviso por la falta de seguridad en algún ámbito determinado. Precisamente, esta advertencia ayuda a identificar, a atender y a buscar una necesaria sensación de seguridad.

1.3.3. Acompañamiento desde los equipos de apoyo

Los equipos de apoyo están configurados por diferentes expertos que asesoran y aportan estrategias para que el docente pueda dar respuesta a la diversidad. A la hora de abordar el trabajo en la escuela, existen servicios educativos que han aplicado el coaching educativo cuyos resultados han sido claramente positivos, pues activan los recursos y la implicación del docente en los casos que se puedan plantear.

1.3.4. Formación de postgrado

El coaching educativo que se trabaja en una formación de postgrado abre la puerta a una reflexión en profundidad sobre la propia experiencia porque toma conciencia de sus fortalezas y de sus debilidades e inicia un cambio sostenido que acabará revirtiendo en su praxis y en el bienestar de su entorno personal y familiar.

Existen másteres o postgrados donde se trabaja el coaching. Por su esencia son generalistas y, por tanto, abiertos a aportar herramientas para trabajar en contextos educativos. Entre estos cursos, destacamos los dos siguientes:

1. *Máster en Coaching sistémico*, de la UAB. Trabaja en los contextos reales de los clientes. Es vivencial y se ocupa especialmente de la construcción del perfil del coach. A su vez, aporta herramientas para su intervención.
2. *Máster en Coaching y liderazgo personal*, de la UB. Aporta una metodología coach para trabajar en procesos de cambio. Es generalista, pero tiene seminarios específicos de coaching educativo.

2. Coaching para el alumnado

Hasta este momento, lo habitual en nuestro mundo educativo ha sido ir mostrando el camino a nuestros alumnos desde la instrucción al impartir conocimientos y al tratar de obtener, de memorizar y de manipular la información. De manera secular, la sociedad ha supuesto que el centro educativo garantizaba que los alumnos se llevaran un cúmulo de conocimientos a su paso por la institución. A día de hoy, esto no deja de estar presente en la enseñanza de las matemáticas, de las lenguas, de la tecnología y del resto de materias. Por lo tanto, al alumno le exigimos la capacidad de escuchar, de memorizar, etc.

Actualmente, la escuela se está empezando a guiar por las competencias que hablan de aprender a aprender, de autonomía e iniciativa personal, social y ciudadana: competencias que son transversales entre la escuela, la familia, la vida cotidiana de nuestros alumnos y el entorno informal de aprendizajes, ya sea dentro o fuera del contexto educativo. Se nos plantea, pues, la necesidad de enfocar al alumno desde un ángulo diferente, no como depositario de conocimientos, sino como creador de sus propios contenidos; este hecho solo es posible si lo vemos como un sujeto con sus propias capacidades, que evoluciona de manera dinámica y que lleva a cabo conexiones con todo aquello que va aprendiendo para desarrollar sus competencias. Si al alumno se le puede reconocer algo que es capaz de hacer, la posibilidad de ampliar conocimientos se multiplica a partir de la toma de conciencia de sus capacidades.

Hay una frase de Oliver Wendell James que ejemplifica lo que estamos comentando: «La mente de uno mismo, una vez golpeada por una nueva idea, nunca vuelve a su dimensión original». Precisamente, hablando de evaluación de capacidades, Brazelton (1980) fue el primero en acuñar con éxito el concepto de competencia en el bebé al definirlo como un ser tremendamente competente; es decir, lleno de capacidades para desenvolverse en su contexto. Un bebé es capaz de succionar automáticamente el pecho de la madre; aunque necesite a un adulto que le acompañe en el proceso para que sus competencias triunfen, también está capacitado para mostrar emociones y para cubrir necesidades mediante el llanto.

Para complementar estos conocimientos, te proponemos el desarrollo de la Actividad 19 (ver capítulo 5: "Para trabajar")

La mano de la confianza

Esta actividad enfocada al trabajo con menores permite situarte en la esfera de las personas próximas al coachee en las que este confía y con quienes puede conectar en la comunidad educativa para satisfacer sus diferentes necesidades y para conseguir sus objetivos.

2.1. ¿Para qué el coaching para el alumnado?

Realizar una búsqueda de capacidades hace que los alumnos demuestren que son extremadamente competentes en su vivencia diaria en el centro escolar, además de demostrar que son capaces de resolver todo aquello que se les presente. Parafraseando a Ausloos (1998), podríamos decir que un alumno tan solo puede plantearse problemas que él mismo es capaz de resolver mediante unos conocimientos previos que deberá potenciar. Con la búsqueda de recursos en los propios alumnos, proponemos una arqueología conjunta en la que estos buscan el desarrollo de sus competencias desde la propia responsabilidad con el acompañamiento de los profesionales de la comunidad educativa, de otros alumnos, de su familia y del resto de la sociedad. Por tanto, hablamos de una búsqueda de capacidades conjunta que lleva a desarrollar unas habilidades que le permiten tener éxito, tanto en el plano académico como en el personal.

Teniendo en cuenta los ámbitos de la intervención educativa (Giner y Puigardeu, 2008), veamos quién participa en la búsqueda de capacidades y en qué medida lo hace.

- *El alumno.* Se trata de la persona que posee las capacidades y, por tanto, el sujeto principal de la intervención. Asimismo, es quien debe benefi-

ciarse al poner en práctica sus propios recursos para alcanzar metas y objetivos en su vida académica y personal.

- *Los docentes.* Son la clave en el proceso de reconocimiento de las capacidades del alumno. Tanto si las conoce como si no, el docente es un catalizador de la investigación y acompaña al alumno de manera sutil en esta búsqueda. Como buen coach, va dando pistas y haciendo preguntas para hacer que vayan emergiendo las capacidades.
- *Los compañeros y el grupo clase.* Pepler y Craig (1999) dicen que «los compañeros son el problema, pero sobre todo son la solución». El grupo clase tiene mucha potencia por sí mismo –hecho conocido por las instituciones escolares–, pero en la búsqueda de capacidades tiene todavía un papel más activo porque hay actividades que fomentan la consolidación de los compañeros como piezas clave en el conocimiento y en el reconocimiento de las aptitudes de todos sus miembros.
- *Las familias.* Son miembros de primera fila en la comunidad educativa y una valiosa fuente de información y de *feedback*. Conforman el “equipo de investigación” de recursos y de habilidades junto con los docentes y los compañeros: son el entorno más inmediato de los alumnos.
- *Los servicios externos y la comunidad.* Estos dos elementos suelen abarcar aspectos específicos de la vida de los alumnos, ya sea directamente a través de ellos, del centro escolar o de la familia. Cuando se consigue establecer un vínculo específico suponen una buena fuente de información en la búsqueda de talentos.

Al trabajar desde el posicionamiento en la toma de conciencia de las propias capacidades, posibilitamos el hecho de poder convertirlas en competencias. En este sentido, debemos realizar un plan que ayude en el día a día a perfeccionar el acompañamiento del docente y de la comunidad educativa en general.

Tener en cuenta a quienes intervienen y poder crear vínculos emocionales positivos implica reconocer un trabajo en red que empieza a cobrar importancia en las instituciones escolares. De este modo, han surgido propuestas de trabajo multidisciplinar que han ido desde un caso concreto hasta actuaciones preventivas generales o hasta la creación de circuitos y de protocolos para solucionar dificultades presentes en los centros educativos.

El coaching educativo es una herramienta que puede ayudar a llevar a cabo la acción tutorial, tanto la grupal como la individual. Ayuda a lograr los siguientes objetivos:

- Cohesión grupal.
- Mejorar la adquisición de los resultados educativos.
- Gestionar el grupo-clase con sus dinámicas relacionales y posibilidades de interacción.

- Velar por el desarrollo integral del alumno.
- Seguimiento del proceso de aprendizaje
- Orientación personal, escolar, académica y profesional.
- Educación en valores.
- Desarrollo personal.

Para complementar estos conocimientos, te proponemos el desarrollo de la Actividad 20 (ver capítulo 5: "Para trabajar")

La estrella del éxito

Se basa en la búsqueda interna de aquellas actividades en las que sientes que tienes éxito o los demás te lo reconocen. Esto te permitirá ampliar la mirada e ir rescatando tu propio potencial.

2.2. ¿Cuándo hacer coaching con el alumnado?

Se trabajará con todas las estrategias comunicativas presentadas y, además, nos gustaría complementarlo con dos conceptos que consideramos muy útiles:

- *La metacomunicación.* Es una técnica dirigida a la mejora de las relaciones y se refiere a la comunicación en un nivel relacional, pero no en base a sus contenidos. Asimismo, comprende el informar acerca de emociones, de sentimientos, de percepciones, de intuiciones, de confusiones, etc. y acerca de cuál es la relación en la que se mueven los contenidos comunicacionales. Además, tiene como objetivo disminuir los malos entendidos que se generan en las interacciones humanas.
- *El rapport.* Para comunicarse de manera más eficaz, es esencial desarrollar la habilidad del *rapport*, que consiste en mostrar armonía con el interlocutor en el acto comunicativo. Explicamos esa conexión –a veces decimos “química”– a partir de la percepción inconsciente de gestos, posturas, expresiones, ademanes, etc. que revelan la sintonía que establecemos en la relación comunicativa. No hace referencia ni al contenido de la comunicación, ni a la estructura, ni a las palabras, sino al modo en el que se dicen. Por tanto, podemos considerar que estos elementos son nuestros canales de comunicación inconsciente. Nos gusta esa metáfora del *rapport* que lo entiende como una danza elegante en la que una persona responde paso a paso a la otra. Podemos elaborar el *rapport* sintonizando o reflejando el lenguaje corporal o el tono de voz de la otra persona, “uniéndonos a su baile”: esto crea un puente entre nuestra percepción y la suya, aporta confianza y es la base de una comunicación efectiva.

Para crear *rapport* de una manera consciente en tu relación con los demás, puedes seguir las siguientes consignas:

- Sintoniza o refleja las posiciones corporales de la otra persona: posición de la cabeza, de las piernas o de los brazos. Fíjate cómo la persona sujeta sus manos y también en los tipos de gestos que utiliza.
- Sincronízate con su comunicación paraverbal: tono, timbre y volumen de la voz.
- Utiliza parte de su lenguaje (expresiones o palabras características) con el que se pueda identificar.

En el día a día del centro educativo y en los diferentes entornos de relación de los alumnos –los pasillos, el patio, la sala de profesores, el comedor, las entradas, las excursiones, etc.– se generan muchas situaciones que permiten extraer información muy diversa sobre ellos; se muestran de manera diferente en este tipo de contextos porque el objetivo que se persigue es distinto al del aula. Precisamente en estos espacios más informales, los adultos de la comunidad educativa pueden fijarse y observar las habilidades no descubiertas hasta entonces de los niños, de los adolescentes y de los jóvenes. Muchas veces, los propios alumnos no son conscientes de estas habilidades y el adulto-coach puede ayudarles a descubrirlas y hacerles conscientes de ellas.

Para complementar estos conocimientos, te proponemos el desarrollo de la Actividad 21 (ver capítulo 5: "Para trabajar")

Estilos comunicativos

En esta actividad, te proponemos que repases el estilo comunicacional de, al menos, tres personas de tu entorno más cercano. Observa cómo metacomunican a partir de las preguntas que te proponemos.

2.3. ¿Cómo hacer coaching con el alumnado?

¿Cómo? Mediante el uso de las preguntas que le hagan pensar. Ni es tan fácil, ni es tan complicado: requiere un entrenamiento como coach.

2.3.1. Individualmente

Se trata de un acompañamiento individual al alumnado para optimizar su desarrollo competencial y para lograr el máximo de autonomía y de responsabilidad en su proceso de desarrollo personal y formativo. Este acompa-

ñamiento lo puede llevar a cabo un tutor-coach, un coach-educativo, un psicólogo-coach u otro profesional de la comunidad educativa.

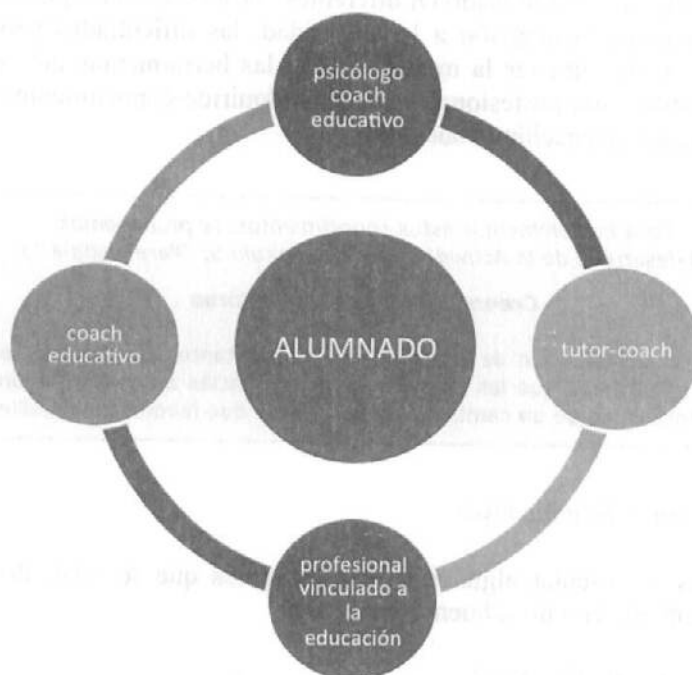


Figura 19. Profesionales del coaching educativo.

Evidentemente, el trabajo que ejercerán los diferentes profesionales con el alumnado es distinto puesto que intervienen variables como la formación competencial o el rol profesional. Desde nuestro punto de vista, veamos cuáles son las principales diferencias:

- *Coach educativo.* Es un profesional acreditado en coaching educativo. Ha realizado una formación competencial completa y sabe cómo acompañar en procesos de cambio y de mejora personal y grupal.
- *Tutor-coach.* Es un docente que tiene conocimientos y competencias en coaching educativo. Interviene con el alumno en diferentes situaciones docentes y, en determinados momentos, utiliza la metodología y las estrategias del coaching educativo con su alumnado.
- *Psicólogo-coach educativo.* Es un coach educativo, pero con una formación inicial en psicología y acreditado por el COPC. Ha realizado una formación competencial completa y sabe cómo acompañar en procesos de cambio y mejora personal y grupal.

- *Profesional vinculado a la educación.* Los centros escolares tienen varios profesionales –en servicios externos o propios del centro– que intervienen en el alumnado en diferentes cuestiones como pueden ser la orientación, la atención a la diversidad, las dificultades personales, etc.; pueden utilizar la metodología y las herramientas del coaching educativo. Son profesionales que han adquirido conocimientos y competencias en coaching educativo.

Para complementar estos conocimientos, te proponemos el desarrollo de la Actividad 22 (ver capítulo 5: "Para trabajar")

Creencias autopotenciadoras

A partir de la identificación de las creencias autolimitantes con las que te puedes identificar, te pedimos que las transformes en creencias autopotenciadoras, asumiendo la posibilidad de un cambio de pensamiento que favorezca la resiliencia.

2.3.2. En proyectos educativos

Vamos a presentar algunos de los proyectos que se están llevando a cabo actualmente con unos buenos resultados:

EL PROYECTO "ESCÚCHAME"

La experiencia social de todo alumnado se origina en las familias y en las escuelas al ser conscientes de que los niños y los adolescentes disponen de ámbitos educativos diversos y variados (Giner y Saumell, 2010). En función de las relaciones que se den en estos ámbitos, el alumno encontrará la fortaleza para enfrentarse a las contrariedades y a las situaciones estresantes; es decir, estamos hablando de vinculación emocional y de resiliencia.

A consecuencia de la idea anterior nace "*Escolta'm*" (Escúchame), un proyecto coordinado desde el ICE de la UB que incluye a todos los actores de dentro y de fuera de la escuela. En él, se potencia una mirada desde la resiliencia que permite alejarnos del modelo de déficit y acercarnos a un modelo proactivo basado en el bienestar. El hecho de encontrarnos en un espacio agradable hace que nos sintamos más cómodos y más confiados para poner en marcha nuestras emociones positivas: no hay que defenderse porque es un espacio de tolerancia, de acompañamiento y de confianza. De esta forma, estamos creando una base segura para trabajar el coaching educativo mediante la escucha empática de los alumnos. El trabajo consiste en llevar a cabo una tutoría personalizada: el tutor tiene una hora a la semana para hablar con grupos de tres alumnos. Su función es acompañar el discurso de sus alumnos e incentivar la aparición de nuevas realidades mediante sus propias palabras.

Paralelamente, durante el periodo, son apoyados en su labor por referentes externos al centro a quienes les explican sus vivencias en esa tutoría.

Ante una situación de conflicto, la mirada externa puede ayudar. En este sentido, "Escolta'm" aporta a los docentes y a todos los implicados en él una mirada diferente sobre los alumnos. Este proyecto es una intervención en red ya que considera la interacción del alumnado y de los profesionales implicados un aspecto primordial del proyecto y visualiza el centro escolar y su entorno como un todo, no como la suma de las partes ni como parte de la realidad de las personas que conviven. Asimismo, pretende influir dentro y fuera de esta realidad. Además, incluye a todos los actores promoviendo acciones que posibiliten nuevas formas de ver las cosas en los participantes. Solo desde el análisis de la complejidad escolar podrán surgir capacidades del alumnado que no conocíamos, y este proyecto contribuye a amplificarlas.

PROYECTOS DE VIDA: *MY SELF*

Otro proyecto que incorpora el coach en su línea de trabajo es el Proyecto de tutoría *My Self*, coordinado desde el ICE de la UB.

El objetivo del proyecto es que el alumnado conozca sus propios puntos fuertes (o fortalezas) con el fin de poder fijar objetivos asumibles de cambio personal y académico. Se trata de un proceso de construcción del proyecto vital a partir de un relato personal que rescate y organice sus aspiraciones y sus fortalezas, y le dé sentido a sus fracasos y a sus frustraciones.

Se basa en tres ejes básicos:

1. Identificar y desarrollar las fortalezas del carácter.
2. Potenciar la resiliencia mediante el optimismo y el sentido de autoeficacia.
3. Crear una biografía personal a partir de hitos organizados por las creencias personales que, a su vez, legitiman y refuerzan la posibilidad de cambio y de bienestar.

El proyecto se configura en diez sesiones donde el alumnado establece su biografía y su proyecto de vida en cuatro fases:

1. *Mi Futuro Ideal*. Contactar emocionalmente con los jóvenes, con sus motivaciones intrínsecas y con quien siempre han querido llegar a ser.
2. *Mis recursos actuales*. Identificar los recursos actuales –fortalezas personales y redes sociales de apoyo– que deben explorar y desarrollar para realizar sus sueños personales, y establecer una identidad positiva basada en estos recursos.
3. *Mi historia*. Reconocer experiencias del pasado que les permitan articular una biografía positiva, aunque sin dejar de ignorar otros pasajes.

4. *Construyendo mi proyecto de vida*. Este proyecto debe ser positivo y realista y debe integrar sus ideales, sus recursos personales y su biografía.

PROYECTO *RESEARCH YOURSELF*

Este proyecto para Doctorandos de la UB, coordinado desde el ICE de la UB y con la colaboración del COPC, incorpora el coach en su línea de trabajo. Tiene como objetivo acompañar a los doctorandos en su desarrollo competencial como Doctor mediante la vinculación con un coach para superar las creencias limitantes de un entorno competitivo y exigente.

Se trabajan los siguientes aspectos:

- Inventariar intereses, valores, conocimientos, estilos de aprendizaje y competencias científicas y profesionales.
- Analizar y redefinir los objetivos importantes para el doctorando.
- Revisar los valores y las creencias asociadas a su desarrollo profesional.
- Diseñar el plan de trabajo.
- Reconceptualizar su trayectoria identificando turbulencias y optimizando los cambios.
- Transferencia del talento.

3. Coaching para familias

Para trabajar desde el coaching educativo con la familia, es necesario entender cómo se configura el sistema familiar en sus relaciones. En este libro tan solo queremos aportar algunas pinceladas que ayuden al futuro coach a entender que la familia es un universo muy rico, muy capacitado y con una gran fuerza de acción.

La familia está estructurada en diferentes subsistemas relacionales. Los más usuales son los siguientes:

- *Subsistema parental*, formado por los padres. Principalmente, se encargan del cuidado y de la educación de los hijos. Además, tienen la autoridad en el hogar y son quienes sustentan los dos pilares de la educación:
 - Fijar los límites o las normas del sistema. Hoy en día, una característica emergente en las familias es la dificultad en la concreción de unos límites funcionales y constantes.
 - Aportar la afectividad necesaria. Arrastrados por una sociedad consumista, a veces este aspecto se ha intentado resolver satisfaciendo cualquier deseo al menor o consintiendo conductas poco educativas.

El equilibrio entre ambos puntos asegura un crecimiento armónico y madurativo en la persona; cualquier desequilibrio hacia un lado u otro puede ocasionar conductas poco adaptativas, principalmente en los miembros menores de la familia.

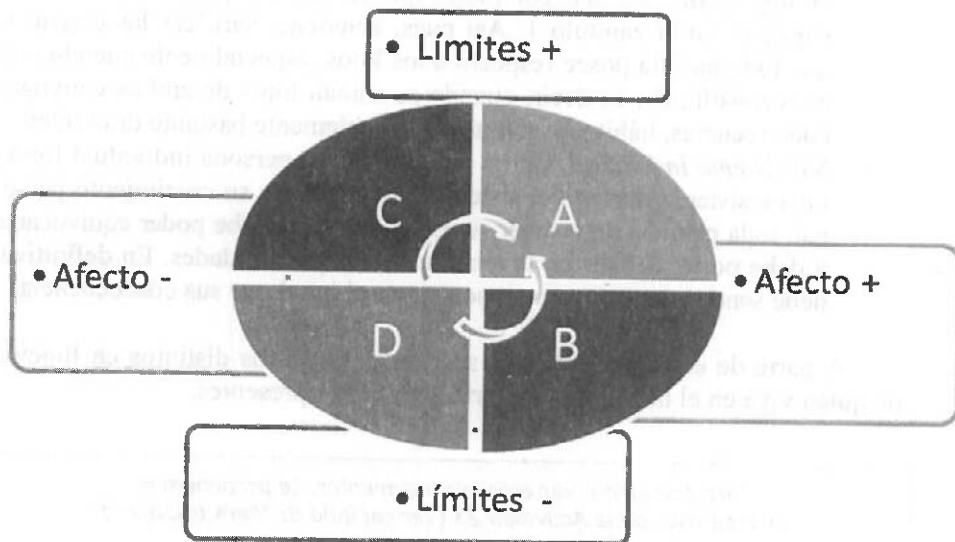


Figura 20. Pilares de la función parental.

Cuando los padres actúan en el cuadrante donde se dan unos límites positivos —es decir, cuando se limitan ciertas conductas respaldadas con un criterio o unos valores coherentes y constantes, y se da una muestra de afecto a la persona, aceptándola plena y genuinamente— es cuando se presentan las condiciones adecuadas para un crecimiento saludable de los menores. En cualquiera de los otros tres cuadrantes y dependiendo del déficit que se dé, la educación del menor se verá cuestionada. Por este motivo, es importante que la propia familia haga un proceso de reflexión sobre sus criterios educativos y sienta que está educando con coherencia y con la finalidad de potenciar aquellas actitudes y hábitos que propicien un mejor equilibrio educativo.

- *Subsistema conyugal*, formado por la pareja conyugal. Esta puede ser la misma que en el subsistema parental o no, pero con unas competencias muy diferentes. Se trata del subsistema que tiene toda pareja para darse reconocimiento mutuo y afecto y para ayudarse en el crecimiento compartido. Normalmente, la mayoría de las normas de relación se pactan de forma inconsciente, generándose ciertas actitudes y ciertos

hábitos. Un proceso de reflexión ayuda a implementar aquellos cambios que los miembros de la pareja conyugal deseen porque puedan hacerles sentir mejor.

- *Subsistema filial*, formado por los hijos. Las relaciones paterno-filiales de hoy en día son más complejas que en tiempos pasados por todo lo expuesto en el capítulo 1. Así pues, conviene clarificar las creencias que toda familia posee respecto a los hijos, especialmente cuando esta es reconstituida; es decir, cuando se suman hijos de ambos cónyuges con creencias, hábitos y actitudes probablemente bastante diferentes.
- *Subsistema individual*. Como ente propio, la persona individual forma un subsistema dentro del sistema familiar. Para su crecimiento personal, toda persona debe tener su espacio propio, debe poder equivocarse y debe poder decidir en la medida de sus posibilidades. En definitiva, debe sentir que sus acciones son suyas al igual que sus consecuencias.

A parte de estos subsistemas, se pueden dar otros distintos en función de quién viva en el hogar y es importante tenerlos presentes.

Para complementar estos conocimientos, te proponemos el desarrollo de la Actividad 23 (ver capítulo 5: "Para trabajar")

Mi escala de valores

Esta actividad analiza los principales valores que te han transmitido las figuras referenciales de tu vida: tu padre, tu madre y la sociedad, para terminar con una reflexión acerca de tu propia escala de valores.

3.1. ¿Para qué el coaching con familias?

Nos referiremos a la familia como un sistema organizado en el que se establece una estructura relacional vital para el individuo. Aporta la identidad a la persona a partir de las relaciones que se establecen y de la comunicación que se da entre sus componentes. Básicamente, tiene tres funciones:

1. Hacer sentir a la persona que es única, importante e imprescindible. Cuando nacemos, la familia nos da el nombre (es decir, nos "identifica"), nos cuida, nos escucha y nos dedica la atención que necesitamos. Nos hace sentir que, entre todas las personas del mundo, somos especiales. Este es un pilar básico para generar un autoconcepto adecuado que nos permita movernos por la vida con soltura y con seguridad.

2. Hacer sentir a la persona que pertenece a un clan, a un grupo al que tan solo pertenecen los miembros de aquella familia. De este modo, se generan unos signos identitarios como lo pueden ser los heraldos de las familias, los rituales y todo el conglomerado de significados alrededor del clan familiar. Estas exclusivas pautas familiares propician sentimientos de pertenencia que proporcionan seguridad y sensación de protección. Además, fomentan la lealtad hacia el clan.
3. Ayudar a entender la sociedad que nos ha tocado vivir con sus normas, sus reglas y sus protocolos. También nos ayuda a comprender la manera de proceder y de modificar esas condiciones que representan el corsé social, con sus inconvenientes y sus ventajas.

La familia lleva a cabo estas funciones mediante valores, rituales y mitos o creencias. Algunos pueden ser limitantes o destructivos, otros enriquecedores y constructivos, pero es importante poder aceptar aquellos que son útiles y funcionales y saber renunciar a aquellos que nos pueden perjudicar. Como explica Minuchin (1997), la disfuncionalidad relacional dentro de la familia suele presentarse cuando los roles (padres, hijos, hermanos, etc.) están confusos, poco claros y mal definidos, y se mezclan las funciones entre ellos. Según Linares (2002), la mayoría de problemas que se dan en la familia tienen su origen en pautas relacionales disfuncionales que pueden generar sufrimiento y desorientación en cualquier miembro de la familia.

El coaching para familias tiene como uno de sus objetivos principales intentar ayudar a las familias a saber encontrar qué creencias y qué valores son útiles y les ayudan a estar mejor, y cuáles es mejor desechar acompañándolos en su búsqueda de estrategias para conseguirlo. Asimismo, se propone incorporar pautas de relación más funcionales entre los miembros de la familia para conseguir una comunicación que mejore la estructura relacional.

Para complementar estos conocimientos, te proponemos el desarrollo de la Actividad 24 (ver capítulo 5: "Para trabajar")

La fotobiografía

Este ejercicio se basa en una reflexión acerca de los aprendizajes realizados en tu infancia y en lo que puedes aprender de ellos al incorporarlos en tu vida. También se basa en saber cuáles debes superar y/o modificar para conseguir tus objetivos actuales.

3.2. ¿Cuándo hacer coaching con familias?

Hoy en día, la familia es reducida: la media de natalidad por matrimonio ha descendido, hay un aumento de familias monoparentales y la familia ex-

tensa (abuelos, tíos, etc.) está más desligada. El núcleo familiar cada vez es más pequeño; es decir, menos miembros a quien poder acudir y menos miembros con quien poder intercambiar o adquirir nuevos valores y formas de relación. Una de las consecuencias más importantes de todo este escenario es la falta de relación: progresivamente se va hablando menos en el seno de la familia. Los espacios reservados para comunicarse e intercambiar los mitos o creencias del clan y las normas familiares y sociales están desapareciendo.

El coaching educativo para familias promueve espacios de comunicación y relación entre los miembros de la familia y entre esta y los integrantes de la comunidad educativa: formadores, otras familias, profesionales de la psicología, monitores, etc. También fomenta las entrevistas interpersonales y la comunicación a través de las TIC: correo electrónico, redes sociales, etc.

En el trabajo que se lleva a cabo en el coaching educativo con las familias, debemos tener en cuenta dos valores fundamentales: el esfuerzo y la responsabilización.

- El esfuerzo es el motor para el avance de nuestra sociedad. Con él se han conseguido los mejores logros y es el inicio de una actitud proactiva y no pasiva. Valorar el esfuerzo es valorar el camino para la consecución de los objetivos, y no tan solo el mero hecho de conseguirlos.
- La responsabilización o el situar la responsabilidad de los propios procesos en uno mismo provoca un posicionamiento proactivo. Como estrategia educativa, es mejor trabajar para la comprensión, la aceptación de la responsabilidad y la búsqueda de soluciones a los problemas generados antes que actuar con coerción o con represión.

El coaching educativo para familias les acompaña para que encuentren las herramientas necesarias para poder educar lo mejor posible a los niños, a los adolescentes y a los jóvenes. No aporta soluciones ni recetas mágicas, sino que ayuda a que la familia encuentre sus propias soluciones. Cada familia es única en sus necesidades y en sus recursos; así pues, las respuestas educativas también deben ser únicas.

Además de todo lo expuesto, existen dos circunstancias o situaciones clave para iniciar un proceso de coaching con la familia.

- Cuando la familia siente que están cambiando las cosas en su seno familiar y quiere hacerlo de forma consciente, sabiendo hacia dónde se quiere ir; es decir, cuando surgen circunstancias de incertidumbre y quiere buscar respuestas que le clarifiquen hacia dónde debe ir.

- Cuando la familia percibe que hay aspectos que pueden mejorar en sus relaciones porque no le aportan una plena satisfacción –ya sea como padres, cónyuges o hijos– y quieren buscar un equilibrio más gratificante.

3.3. *¿Cómo hacer coaching con familias?*

Si pensamos en las relaciones funcionales entre los miembros de una familia, detectamos las siguientes características:

- El núcleo familiar preserva su estructura jerárquica con todos los subsistemas funcionando adecuadamente: el subsistema parental, el filial, el fraterno, etc.
- Hay respeto hacia todos los miembros.
- Cada miembro sabe que es importante para el clan.
- Cada integrante es cuidado y, a su vez, cuida a los demás miembros.
- Se recibe el cariño suficiente.
- Existe la suficiente autonomía personal.

La comunicación interpersonal se halla en la base de todos los procesos de coaching educativo. La familia es quien mejor conoce la realidad que se vive en su seno y quien mejor sabe qué respuesta educativa necesita. Se parte de la premisa de que la familia es competente (Ausloos, 1998), aunque puede que no lo sepa y tenga tendencia a querer desresponsabilizarse. En este sentido, el coaching procura capacitar a la familia y guiarla en los cambios que quiera o sienta que necesita producir a través de la comunicación interpersonal.

¿Cuáles son mis recursos y capacidades en la escucha atenta de mi familia?
 ¿Qué estoy haciendo bien en estos momentos que me permite conocer mejor su realidad? ¿Consigo siempre la suficiente información como para poder ayudarles en sus dificultades? ¿Soy capaz de transmitirles confianza en mí y en mis capacidades? ¿Soy capaz de transmitirles confianza en ellos y en sus capacidades?

Otra característica relevante del coaching educativo en lo que se refiere al entorno familiar guarda relación con la responsabilidad que los padres tienen sobre los hijos. Tal y como comentaba Arango (2007): «El coaching tiene como propósito desarrollar la confianza de la persona en sí misma para que tome decisiones y asuma responsabilidades para así conseguir sus objetivos». En este ámbito debemos tener en cuenta que las responsabilidades de esta persona no son solo hacia sí misma, sino también hacia sus hijos, quienes dependen de ella para poder desarrollar su propia autonomía.

Para complementar estos conocimientos, te proponemos el desarrollo de la Actividad 25 (ver capítulo 5: "Para trabajar")

El escudo personal

La finalidad es hacer una construcción simbólica de los ejes más significativos que configuran la construcción de la persona recogiendo recuerdos, creencias, valores y emociones del pasado, del presente y las perspectivas del futuro en una técnica que tiene en cuenta a la persona en su conjunto.

Identifica las diferentes vivencias y creencias personales que configuran tu vida y defínelas simbólicamente en la construcción de un escudo.

3.3.1. Espacio de acompañamiento a familias

Es un espacio donde se trabaja con el núcleo familiar, ya sea con todos los miembros o con aquellos interesados en cambiar algo, y un recurso que tiene los siguientes objetivos principales:

- Propiciar un espacio donde la familia pueda reflexionar sobre sus necesidades y sus deseos de cambio, y acompañarlos en su implementación.
- Establecer dinámicas relacionales funcionales y enriquecedoras.
- Mejorar la comunicación entre sus miembros y la de estos con la escuela y con la comunidad educativa.
- Extrapolar estas mejoras al ámbito educativo.

La familia inicia un proceso de acompañamiento dirigido por un coach educativo. Las dos partes se plantean las dificultades o los deseos de cambio que se han observado tanto en el ámbito educativo como en el familiar. En estas sesiones, se utiliza la metodología expuesta en el capítulo 3, las estrategias implementadas en el capítulo 2 y las técnicas especificadas en el capítulo 5. Duran una hora y tienen una periodicidad que varía –primeramente quincenal, y después mensual– hasta la consecución de los objetivos marcados en el proceso. Es importante que todos los miembros de la familia consensúen dichos cambios y se sientan implicados.

3.3.2. Coaching familiar grupal: grupos multifamiliares

La realización de un espacio multifamiliar tiene como objetivo conseguir la participación y la reflexión comunitarias, así como una autorreflexión personal y de familia. En el entorno del grupo, las familias comparten las dificultades que tienen en la educación de sus hijos, además de las estrategias y de los recursos que ponen en marcha para su resolución. De este modo, se

generan dinámicas de comprensión y de creación de diferentes alternativas y de diferentes soluciones a las necesidades de las familias asistentes.

La actividad se desarrolla a lo largo de una serie de doce sesiones de trabajo en equipo. El primer paso es crear la comunidad de trabajo; es decir, que los integrantes del grupo adquieran confianza en el coach y pierdan el miedo.

A petición de los participantes, se trabajan los temas que aparecen a partir de un trabajo de detección de necesidades. Generalmente, suelen ser:

- Gestión emocional ante situaciones complejas, trabajando los sentimientos de culpa o de incompetencia parentales.
- Establecimiento de límites.
- Comunicación entre diferentes subsistemas de la familia y sus integrantes (sistema parental, filial, fraterno, etc.).
- Transmisión de valores desde la necesaria construcción de unos valores compartidos como la tolerancia, el esfuerzo o la responsabilidad.
- Detección de creencias autolimitantes como: «Mis hijos nunca aprenderán esto...» o «No soy capaz de imponer nada a mis hijos, nunca lo he hecho y nunca creo que lo pueda hacer...». Posteriormente, se deberá producir una sustitución de estas creencias por otras movilizadoras de recursos que permitan que la familia se sienta competente.

Cada familia elabora una carpeta formativa con las reflexiones que se elaboran tanto en las sesiones como fuera de ellas para que queden registrados los cambios que se van sucediendo. Finalmente, estas carpetas se muestran en público, aportando la valoración personal y recibiendo una valoración del grupo. Las técnicas utilizadas para el desarrollo de los diferentes temas serán siempre vivenciales-experienciales; es decir, generadas a partir de las propias experiencias de los integrantes del grupo.

Con todo, hay que tener en cuenta que las relaciones entre familia y escuela han cambiado mucho. Todos los miembros del sistema se encuentran ante nuevas reglas a las que deben adaptarse y ante la necesidad de cambiar las que no les son útiles para mejorar sus relaciones. En el pasado, hubo una escisión implícita en el reparto de responsabilidades: la enseñanza de conocimientos en los centros educativos y las normas de la convivencia en la familia. Gracias al desarrollo de la Pedagogía Sistémica, hoy en día sabemos que se desarrollan aprendizajes de todo tipo y que se aboga para que las relaciones entre familia y escuela –a veces conflictivas– sean más estrechas y colaboradoras. También se pretende que estas relaciones se unan en la educación con mayúsculas de los hijos e hijas y del alumnado para tener una visión global y completa de los mismos.

Desde la perspectiva del coaching educativo en este ámbito, la familia puede expresar sus dificultades con total libertad, sin miedo a ser juzgada.

Ella misma marca los objetivos que quiere conseguir y realiza su propia búsqueda de los recursos y de las capacidades que puede utilizar para mejorar la educación de sus hijos y las relaciones con la comunidad educativa.

4. Coaching para equipos directivos y gestores educativos

Nos hallamos en una época de cambio relevante en las funciones de la dirección educativa. La organización docente se encamina hacia una profesionalización de sus roles similar a la del resto de organizaciones en la sociedad del siglo XXI. Se propone que la dirección del centro escolar implique un puesto cualificado, un cargo en constante formación en las competencias denominadas *soft*; es decir, en las habilidades psicosociales y relacionales que no pertenecen estrictamente al ámbito técnico. En cierto modo, se propone también que el director ejerza funciones de coach. Se valoran aspectos como la gestión de las emociones, la creatividad, la capacidad de motivar, la intuición, la imaginación, la adaptación a la incertidumbre, etc.

4.1. ¿Para qué el coaching con equipos directivos?

La dirección de un centro educativo requiere personas con voluntad de liderazgo, con ganas de impulsar un proyecto educativo que dé sentido a su trabajo diario. Es por ello que las funciones de la dirección implican un abanico muy grande de competencias que, a menudo, los equipos directivos, y especialmente los más noveles, han de ir adquiriendo sobre la marcha. Destacamos las siguientes:

- Representar al centro educativo y, frente a la sociedad, representar también a la comunidad educativa. Debe tener muy claros cuáles son los objetivos de su equipo y de la empresa que dirige para poder transmitirlos a la sociedad y obtener su ayuda en la consecución de los mismos.
- Dirigir las acciones del centro teniendo en cuenta su filosofía pedagógica y diseñar, junto al equipo y al resto de la comunidad educativa, la programación anual y los planes de desarrollo de las metas planteadas, así como sus mejoras y su renovación periódicas.
- Liderar las actividades del centro con un estilo colaborativo y respetuoso con las competencias de las personas que tiene a su cargo, motivándolas en sus iniciativas y apoyándolas en sus retos legítimos.
- Realizar un intenso trabajo en red con la comunidad educativa: familias, operadores de los recursos sociales, representantes de la sociedad vecinal, administradores, etc.
- Promover la educación en valores.

- Ejercer un rol activo en la resolución de conflictos en el centro a través de técnicas de mediación y de arbitraje, cultivando un estilo empático y asertivo que sirva de ejemplo y aumente la autoestima y la efectividad de todos los miembros. Debe también promover que la misma comunidad se autogestione en la resolución de sus conflictos.
- Desarrollar un proceso de evaluación continua y en 360° de su propio rol, del de las personas que tiene a su cargo, así como el del propio centro educativo.
- Practicar una dirección administrativa que implica la responsabilidad de la gestión económica y laboral, además de la relacionada con el alumnado.

Todas estas competencias están relacionadas con el desarrollo de la inteligencia emocional de las personas que constituyen el claustro docente. Por lo tanto, es importante que la organización educativa tenga en cuenta:

- El autoconocimiento o la inteligencia intrapersonal de las propias capacidades, recursos y habilidades al mostrar autoconfianza y al gestionar las propias emociones de un modo adecuado.
- El conocimiento del otro o inteligencia interpersonal utilizando la empatía para descubrir, potenciar y utilizar al máximo las capacidades, los recursos y las habilidades de las personas con las que te relacionas, ayudándoles en la gestión efectiva de sus emociones y fomentando su autoestima.
- El conocimiento del entorno teniendo en cuenta las amenazas y las oportunidades del contexto comunitario, social y macroeconómico para sacar de él el mejor partido.

El estado emocional del dirigente y sus comportamientos encausan los estados emocionales y los comportamientos de todos los demás.

Los altos niveles de inteligencia emocional crean un clima donde se comparte la información, la confianza, el enfrentamiento al riesgo de forma saludable y el aprendizaje.

Daniel Goleman, Richard Boyatzis y Annie McKee

ESTILOS DE LIDERAZGO

Para complementar estos conocimientos, te proponemos el desarrollo de la Actividad 26 (ver capítulo 5: "Para trabajar")

La telaraña: liderazgo y cohesión de equipos

Esta actividad ayuda a conseguir una mejor relación entre los miembros de un equipo logrando, a su vez, una mayor colaboración con el líder en su tarea.

Profundizaremos en un tema recurrente: la diferencia entre poder y autoridad. El poder se ostenta, la autoridad te la confieren. El líder que crea líderes ejerce la autoridad que le han dado de una manera amable y respetuosa, y pocas veces necesita utilizar su poder ya que consigue alinear los objetivos del equipo con los de la organización y viceversa. No hay un estilo de liderazgo que pueda aplicarse en todas las situaciones; es necesario que el líder adapte los diferentes modos: dirigir, guiar, motivar, delegar, etc. (ver el modelo del liderazgo situacional que promulga Kenneth Blanchard presentado en el capítulo 3), en función de las distintas necesidades, de los objetivos que quiera conseguir y de las posibilidades que la situación le permita o le plantee, incluso simultáneamente.

Por lo tanto, es importante hacer coaching educativo para mejorar el liderazgo del equipo directivo. En este sentido, presentamos algunos libros en la bibliografía para quien quiera ampliar conocimientos sobre las diferentes teorías de liderazgo.

Con todo, queremos destacar tres modelos que pensamos recogen con claridad lo que, a nuestro modo de ver, guía un liderazgo sistémico de un equipo directivo.

Modelo de Gros y sus colaboradores (2013)

Este modelo propone el siguiente trío para tener un liderazgo holístico en los centros educativos:

- *Liderazgo pedagógico.* Liderazgo centrado en la dirección de la mejora de los procesos enseñanza-aprendizaje. Implica la utilización y el fomento de nuevas técnicas, nuevos materiales y nuevas metodologías.
- *Liderazgo distribuido.* Su definición sería la de: «Ejercer el liderazgo en un centro requiere un mínimo de alianzas entre sus miembros y una orientación clara hacia dónde se quiere avanzar». Se apoya en el concepto de que «el líder crea líderes y no seguidores»; es decir, confía en el resto de la comunidad educativa –alumnos, familias, operadores sociales y colectividad– para diseñar los objetivos, planificar las acciones y evaluar los resultados.
- *Liderazgo moral.* Propicia que cualquier miembro de la comunidad educativa se sienta implicado en un proyecto conjunto, en un plan de acción orientado hacia unos valores concretos que determinan a cada centro educativo, a cada comunidad específica.

Para complementar estos conocimientos, te proponemos el desarrollo de la Actividad 27 (ver capítulo 5: "Para trabajar")

DAFO: Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades

Reflexiona acerca de tus debilidades y fortalezas internas y sobre las amenazas y las oportunidades que tu entorno te ofrece. Desarróllalas lo más exhaustivamente posible; puedes consultar a personas de tu entorno personal y profesional.

Modelo de Mihaly Csikszentmihalyi (1997): el flow (o fluir)

El autor define el estado de fluir como esos momentos en los que, concentrados totalmente en la actividad que llevamos a cabo, no somos conscientes del tiempo que pasa, conseguimos nuestro objetivo y nos damos cuenta de ello inmediatamente, pero no sentimos que sea ni particularmente difícil, ni aburrido, ni excesivamente sencillo. Simplemente, perdemos la noción de nosotros mismos. Csikszentmihalyi lo conceptúa como un estado de "éxtasis" en el sentido literal de la palabra griega: la actividad deviene un fin en sí misma y nos sentimos plenos. Es curioso que, como el autor ha analizado, la mayor parte de personas afirma vivir este tipo de situaciones en el contexto laboral.

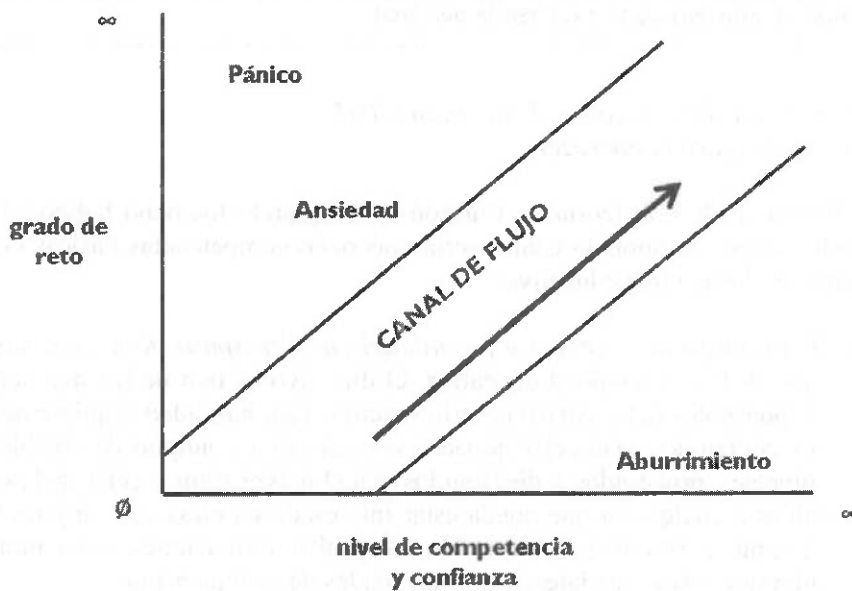


Figura 21. Gráfico del flujo.

Un liderazgo óptimo, positivo y creativo potencia que la organización en su totalidad aumente su capacidad de fluir. El desarrollo de habilidades de fluir es posible, según el autor, si cultivamos los siguientes hábitos:

- *La curiosidad y el interés.* Sorprendiéndote y sorprendiendo a alguien por algo diariamente. Desde la perspectiva del coaching, trabajamos con el concepto de hacer que cada día cualquier persona sea tu maestro en algo que no conozcas y te sorprenda. Presta atención a todo lo que te genere una chispa de curiosidad.
- *Plantear objetivos retadores, pero no frustrantes.* Joe Dispenza, Doctor en física cuántica, afirma que la mente crea la realidad. Él crea su día cada mañana para favorecer que ocurra lo que su mente ha imaginado. También puedes ejercitar el fluir si desarrollas la excelencia en tus actividades: sigue tus biorritmos, incrementa la dificultad de la tarea, relájate, crea espacios de soledad, admite soluciones improbables, etc.

Para complementar estos conocimientos, te proponemos el desarrollo de la Actividad 28 (ver capítulo 5: "Para trabajar")

El sociograma

Elabora el sociograma de tu entorno de trabajo, una representación gráfica de tu equipo. Representa a todo el mundo y sus relaciones, teniendo en cuenta que la información proviene de tu experiencia personal.

*Modelo de Cardona y García-Lombardía (2005):
herramientas para el liderazgo*

Partiendo de esta teoría de Carmona y adaptando los ocho hábitos de gestión, hemos extrapolado cuáles serían las ocho competencias básicas del directivo en los centros educativos:

- *Transparencia, claridad y formalidad en el traspaso de la información.* En la comunidad educativa, el directivo es uno de los mayores responsables del traspaso de información. Esta habilidad requiere que los contenidos sean seleccionados con un criterio amplio de posibles intereses, procesados y distribuidos con el mayor rigor y celeridad posibles a cualquiera que pueda estar interesado en ellos. Esta información puede referirse a: normativa, materiales, formaciones, coyunturas administrativas, sociales, etc. y novedades de cualquier tipo.
- *Establecimiento conjunto de la misión, la visión y los valores.* En este apartado, el líder debe articular una perspectiva conjunta de estos tres

ejes primordiales. Ser competente representa incorporar todas las perspectivas, enriquecerlas, definir las y motivar al equipo en el compromiso con la organización y con la conciencia de hacia dónde vamos y desde dónde partimos.

- *Gestión de los resultados (y no por resultados)*. En lo que concierne al directivo, esta gestión consiste en la determinación de los objetivos, acciones e indicadores de resultado y la evaluación y la reprogramación del proceso para su mejora. Asimismo, consiste en establecer prioridades y en prevenir y resolver las dificultades que puedan surgir en el camino.
- *Delegación eficiente de las tareas*. La delegación de tareas es un arte, pero también una técnica que consiste en delegar tareas completas, exigir responsabilidad en el delegado y, a su vez, dejar espacio a su criterio, a su innovación y a su organización. Se trata de establecer una relación de confianza, sabiendo que la responsabilidad última del proceso se halla en el directivo.
- *La mejora continua como premisa básica*. Se logra al establecer el aprendizaje a todos los niveles: técnico, estratégico, relacional, etc. contribuyendo, con los conocimientos adquiridos, al enriquecimiento de la organización y compartiendo las posibilidades de este aprendizaje con el resto de los profesionales implicados.
- *Gestión impecable de la comunicación y las relaciones*. Con el contacto personal y a través de las redes sociales o de cualquier otro canal, establecer una comunicación abierta y colaborativa con el resto de la comunidad. Además, debe ser respetuosa con cada interlocutor y debe generar un clima de confianza, de apoyo, de respeto y de alegría en el centro educativo, tanto en los momentos críticos como en los periodos de éxito.
- *Hacer equipo*. Como decía Covey (2007), «es el jugar a “todos ganamos” o no jugar». Esta competencia requiere tener en cuenta al equipo en los éxitos y responsabilizarse cuando algo falla. El líder debe generar compromiso, relaciones enriquecedoras y retos suficientes como para mantener la motivación y el espíritu de equipo.
- *La innovación como eje de la mejora continua*. No solo debe innovar el directivo, también lo debe hacer el equipo entero. A través de diversas estrategias, el centro educativo debe renovarse constantemente para mejorar sus resultados, para incrementar el bienestar de sus miembros y para enriquecer a la comunidad a la que pertenece.

En todo momento, el coaching educativo en este ámbito busca la mejora de la calidad educativa a partir de la implicación y de la responsabilización de la comunidad educativa y el bienestar de todos los implicados.

4.2. ¿Cuándo hacer coaching con equipos directivos?

Cuando aparecen la incertidumbre, las dudas, la toma de decisiones, etc., el alumnado puede acudir al profesorado, el profesorado puede acudir al equipo directivo o asesores escolares, pero el equipo directivo, ¿a quién acude?

La soledad del directivo o del equipo directivo de un centro escolar es evidente porque debe asumir decisiones, en momentos difíciles, sin tener todo el poder necesario para ello. A menudo, el equipo directivo se encuentra entre dos aguas, el profesorado y la exigencia institucional y social. Los directores de centros suelen comentar las dificultades por las que pasan, la frustración y la impotencia que sienten.

El trabajo del coaching educativo con equipos directivos se hace evidente en los siguientes momentos:

- Cuando la ansiedad del cargo desborda la capacidad de gestionar las diferentes situaciones.
- Cuando los equipos directivos se inician en su andadura.
- Cuando un centro se implica en proyectos nuevos o en una renovación pedagógica transversal.
- Cuando hay situaciones específicas que bloquean el avance del proyecto educativo del centro.
- Cuando se quiere que los resultados académicos sean más satisfactorios.
- Cuando se quiere mejorar el bienestar de la comunidad educativa.

4.3. ¿Cómo hacer coaching con equipos directivos?

4.3.1. Individual con el directivo

Al acceder a un cargo directivo, un docente muy bueno en su trabajo diario puede ser, inicialmente, un perfecto incompetente. Normalmente, con el tiempo, puede ser que la persona aprenda o puede ser que se inhiba y no saque todo el potencial de liderazgo que tiene; entonces será tildado de mediocre.

La demanda puede ser desde muy general hasta muy específica; pero, a veces, la demanda específica abre frentes muy amplios, y las demandas generales se reducen a un aspecto muy concreto porque la complejidad de un centro es muy diversa. Para ello, es básico conocer el entorno educativo y ahondar en la realidad del directivo para poder concretar la demanda.

4.3.2. Coaching con equipos directivos

En esta modalidad, todo el equipo directivo participa en el proceso de coaching y el lugar puede ser el propio centro, con sesiones programadas en

el tiempo o con una estancia residencial donde el equipo pueda hablar, reflexionar y enfrentarse a sus temores sobre su proyecto fuera del centro.

Los mejores resultados se obtienen cuando se compaginan los dos procesos: actividades de cohesión grupal con actividades para definir el plan de trabajo a seguir. Es necesario cohesionar el equipo directivo para, posteriormente, poder tomar decisiones y estar fuertes para mantenerlas. Por ello, es recomendable hacer un seguimiento de la implementación del plan de trabajo pactado y ver qué dificultades van surgiendo y cómo las van resolviendo.

4.3.3. Coaching con varios equipos directivos

Este espacio busca el acompañamiento mutuo de los directivos de centros educativos. El trabajo a realizar puede variar según el grupo y las necesidades, pero, en general, sigue esta pauta:

- Inicialmente, se crea un clima de confianza a partir de diferentes dinámicas grupales.
- A continuación, se pide a los equipos directivos que participan en el proceso que planteen sus necesidades y los cambios que quieren conseguir al final del proceso.
- Posteriormente, a través de diferentes actividades (ver capítulo 5), se comentan las distintas dificultades surgidas, su comprensión individual y su significado en el sistema. Normalmente coinciden bastante.
- Esto permite dar luz a las emociones paralizantes y buscar las creencias potenciadoras que permitan hacer frente al cambio. La riqueza de los grupos es la cantidad de diferentes ideas y aportaciones que reciben los asistentes.
- En cada sesión, se concretan cambios específicos con indicadores concretos para cada centro, y en la siguiente sesión se evalúan los cambios que se han producido.
- Al final del proceso, se hace una evaluación de la consecución de los objetivos marcados.

La experiencia nos dice que los ritmos, la aplicación y las realidades son diferentes, pero que la riqueza del trabajo grupal aporta luz cuando hay muchas sombras y, a menudo, se ven las sombras cuando ni se sabía que existían.

Finalizaremos este apartado de coaching para equipos directivos con la información del curso Coaching Relacional, que se imparte en el Instituto Relacional Educativo, dirigido específicamente a directivos de escuelas e institutos. El curso evidencia el valor educativo que tienen las relaciones que se establecen entre el equipo directivo y los miembros de la comunidad edu-

cativa de la que forman parte. Además, ayuda a incrementar la habilidad relacional para generar entornos donde la confianza y la inclusión del otro sea el eje en el que se sustentan las relaciones.

5. Coaching para agentes educativos de la red social

5.1. ¿Para qué el coaching con agentes educativos de la red social?

La escuela no está sola en su tarea de atención a sus alumnos. Parece obvio, pero demasiadas veces lo olvidamos. Todo centro escolar está rodeado de múltiples servicios, equipos y asociaciones en los que diferentes profesionales de ámbitos dispares trabajan con nuestros alumnos.

Óscar Puigardeu y Antoni Giner

Cuando nos planteamos el coaching educativo desde una perspectiva sistémica, comprobamos que el alumno, como foco de objetivos y estrategias, está rodeado de una serie de agentes, de operativos y de personas que contribuyen a hacer posible el proceso integral de la educación. Trabajar en coordinación con la red en la que está inmersa la comunidad educativa aporta un valor añadido indiscutible a los resultados que se obtienen, puesto que el círculo se retroalimenta y las personas, los operativos y las instituciones que trabajan coordinadamente con la escuela, con los alumnos, con los padres, con los directivos, con los docentes, etc. se ven beneficiados también con el uso de estas sinergias.

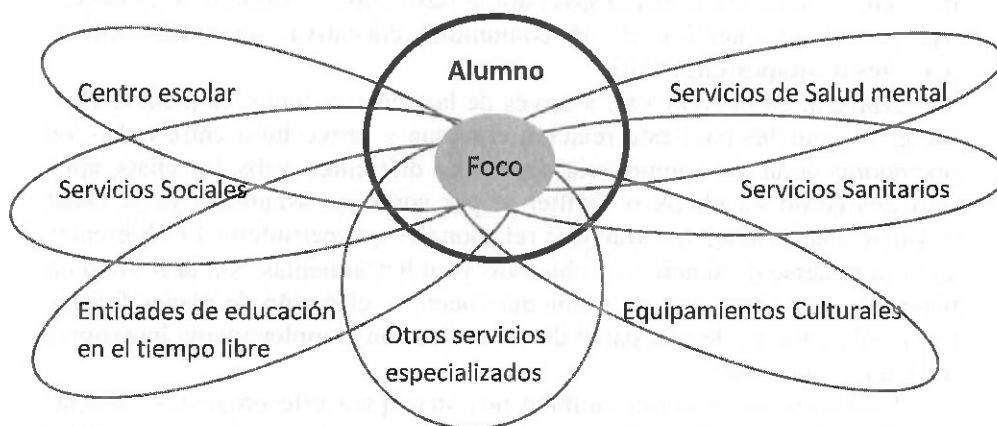
Al hablar de la red social, nos referimos, principalmente, a operativos como:

- Asociaciones de madres y padres (AMPAS).
- Profesionales y centros de actividades extraescolares.
- Clubes de tiempo libre o *esplais*.
- Servicios médicos generales y de salud mental.
- Bibliotecas.
- Equipos de educación social.
- Servicios sociales.
- Casas de colonias.
- Escuelas de música.
- Equipamientos culturales: salas de museos, exposiciones, centros de conferencias, etc.
- Asociaciones de vecinos.
- Equipos de atención psicopedagógica.
- Escuelas de idiomas.

- Centros de informática, para el aprendizaje o el uso.
- Consejos ciudadanos de las sedes del distrito.
- Servicios de logopedia, nutrición y dietética, aprendizaje especial, etc.
- Cualquier otro que esté interviniendo con la comunidad educativa.

Si pensamos que podemos colaborar de manera unitaria al desarrollo humano de las personas que están en procesos educativos formales e informales, emitiremos mensajes coherentes y análogos (la importancia de la cultura, el respeto al medioambiente, la necesidad de la cooperación, etc.). Esto contribuirá a paliar posibles mensajes contradictorios que pueda recibir la persona desde los medios de comunicación u otros agentes sociales.

Trabajar junto con la red social y comunitaria vinculada a cada colectividad educativa permitirá abaratar costes de intervención, acortar el tiempo en la consecución de los objetivos educativos y optimizar los recursos porque serán utilizados para grandes grupos, en lugar de ser distribuidos de una manera unipersonal o en grupos pequeños.



● Espacio propio del trabajo en red que no anula la necesidad del trabajo específico de cada uno de los equipos.

Figura 22. Interdependencia social. Puigardeu y Giner. Revista OGE.

5.2. ¿Cuándo hacer coaching con agentes educativos de la red social?

En general, se piensa en la intervención en red cuando aparecen dificultades o problemas con un determinado alumno o con un grupo de ellos. Desde nuestro modelo, proponemos el trabajo continuo con el resto de operativos sociales y comunitarios porque esto permitirá tejer políticas de intervención

comunes que puedan prevenir estas dificultades, y no sea necesario actuar cuando ya se hayan producido.

Tomando como eje el centro educativo, el equipo de docentes y el directivo pueden entrelazar las intervenciones y recoger las diferentes propuestas, de manera que todos los operativos y agentes “vayan a una”, colaboren entre ellos y consigan los objetivos que todos se plantean de una manera más económica en tiempo, en dinero y en recursos.

En esta realidad, el coaching educativo propone un trabajo interdisciplinar, pero de responsabilización de cada agente educativo. Asimismo, aporta herramientas de trabajo que ayudan al equipo.

5.3. *¿Cómo hacer coaching con agentes educativos de la red social?*

La acción más importante –y también la más habitual– se da telefónica o presencialmente a través de los centros educativos: los diferentes operadores se reúnen, eventualmente, en la escuela, en los centros de servicios sociales o en equipamientos dispuestos para la resolución de dificultades planteadas por algún miembro de la comunidad educativa: alumnos, familia, docentes o equipos directivos.

Aun así, en el siglo XXI, a través de las redes sociales, es posible establecer los canales para esta relación continua y provechosa entre todos los operadores de la red comunitaria. Desde las diferentes webs, los chats, aplicaciones como Facebook o Twitter y, por supuesto, whatsapp ya se están llevando a cabo muchas estrategias relacionales que permiten a los diferentes agentes ponerse de acuerdo en objetivos y en herramientas. Sin la presión de tener que responder ante un problema concreto, el diseño de planes futuros es posible a través de este canal de comunicación completamente incorporado a la cotidianidad.

La acción comunitaria también nos sirve para este propósito: Asociación de madres y padres, de vecinos, educadores sociales, consejos ciudadanos, comisiones de trabajo de cada distrito, etc., se reúnen regularmente para desarrollar políticas comunes y líneas de trabajo que facilitan una acción educativa útil y satisfactoria. La participación en estas redes contribuye a conseguir los objetivos principales de una educación contemporánea y respetuosa para con las capacidades de los alumnos y del resto de los miembros de la comunidad educativa.

Para complementar estos conocimientos, te proponemos el desarrollo de la Actividad 29 (ver capítulo 5: "Para trabajar")

Espacio de intercambio de habilidades y de conocimientos

Es una propuesta de espacio donde el participante puede mostrar sus dotes y habilidades en el área que domina. El objetivo es que la comunidad educativa pueda ampliar la mirada y contemplar a los niños, a los adolescentes y a los jóvenes desde sus competencias, a la vez que se refuerza su autoestima. La actividad se puede realizar en la escuela, en un espacio de aprendizaje extraescolar, en un centro cívico, en la calle, en equipamientos municipales, etc.

6. Caso práctico

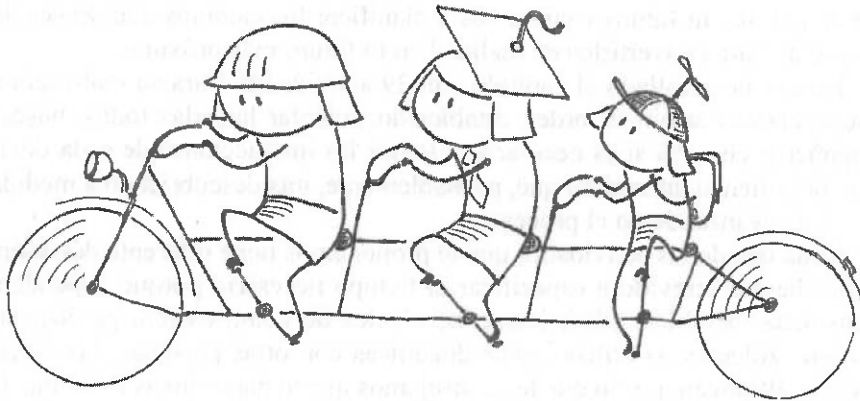
Este caso moviliza a toda la comunidad educativa: todos están de acuerdo en que Javier es muy inteligente y capaz, pero presenta un comportamiento intolerable en clase y poco adaptado en las interacciones sociales. Su rendimiento académico es poco eficiente y la familia habla de confrontación continua. No ha podido vincularse afectivamente a un solo grupo en su tiempo de ocio, lo que le hace más vulnerable a determinados grupos marginales.

Cuando el coach tiene que enfrentarse a este caso, ve clara la necesidad de un trabajo sistémico; es decir, que implique a todo el colectivo educativo.

- Como es una petición que parte de la familia, el primer abordaje se hace con ella y así pasamos de la queja y la autocompasión a una demanda definida y concreta. A partir de aquí, se construye el plan de trabajo para dar respuesta a las necesidades de la familia con respecto a Javier, que incluye un cambio de patrones actitudinales de los diferentes miembros del grupo familiar y un trabajo que introduzca a Javier y a los profesionales implicados en su educación.
- El siguiente paso es proponer a Javier un proceso de coaching personalizado con el fin de abordar sus inquietudes académicas y su malestar personal. El objetivo es responsabilizar al coachee de su propio proceso y acompañarle en la adquisición de habilidades para consigo mismo (competencias emocionales) y con los demás (competencias relacionales).
- En una reunión con la tutora de Javier y el orientador del centro, se destaca una característica importante en este caso: las altas capacidades de Javier, junto a una actitud provocativa, e incluso sarcástica, hacen que los compañeros y los docentes le rechacen, iniciando un bucle muy poco funcional. Los profesionales destacan la dificultad y la poca preparación de los docentes para trabajar las altas capacidades como una diversidad más.
- Para conseguir una intervención eficiente y de prevención en casos similares, en seguida surge la necesidad de adoptar determinados cambios de estructura. Para ello, es necesaria la intervención del equipo directivo porque puede promover una formación adecuada para el profesorado y unos cambios estratégicos en la organización y metodológicos en el aula que propicien el trabajo con alumnos de altas capacidades.

CAPÍTULO 5

Para trabajar



Una mente que ha sido ampliada por nuevas ideas,
nunca podrá recobrar su forma original.

Albert Einstein

Responde a estas preguntas:

- *¿En qué aspecto consideras que la perspectiva del coaching puede enriquecer tu actividad profesional, tu papel de padre o madre, tu rol como alumno, tus relaciones con tu equipo de trabajo, etc.?*
- *¿En qué ámbito, con qué personas y en qué momentos consideras que puede ser más difícil la aplicación de esta metodología? ¿Cuándo es inadecuada?*
- *¿En qué ámbitos, con qué personas y en qué momentos está más indicado?*
- *¿Cuáles son las estrategias y los recursos (pensamientos, emociones y acciones) relacionados con el coaching educativo que crees que ya estás usando en tu vida? ¿Cuáles crees que te gustaría incorporar a partir de ahora?*

Para poder entender el coaching educativo, hay que vivenciarlo. Cuando un aprendizaje está acompañado de vivencias emocionales, es significativo y los cambios son más profundos y permanentes. Además, si después se debe transferir dicho aprendizaje al aula, al hogar o donde sea, haberlo vivido uno mismo posibilita entender mejor la actividad y saber qué se espera del trabajo realizado o las dificultades con las que se va a encontrar; es decir, debe poder transmitirlo y llevarlo a cabo de una forma óptima. Por ello, hemos creado un capítulo con doble mirada; por un lado, es un banco de recursos para trabajar el coaching educativo; por otro, es un espacio donde te proponemos realizar un trabajo personal para vivenciar esta tipología de coaching.

Te proponemos empezar un camino que haga un recorrido por tu vida: saber qué creencias te acompañan, cómo has construido tu pasado, qué imagen tienes de ti y de tu entorno, cómo ves tu presente y, sobre todo, cómo quieres que sea tu futuro y cómo vas a planificar los cambios que desees de tu presente para convertirlos en realidad en tu futuro más próximo.

Hemos desarrollado el capítulo con 29 actividades. Para su realización, te aconsejamos seguir el orden establecido, intentar hacerlas todas, buscar compañeros de tarea si es necesario y seguir las instrucciones de cada dinámica, pues tienen un sentido que, probablemente, irás descubriendo a medida que vayas avanzando en el proceso.

Cada una de las actividades que te proponemos tiene diferente duración. No nos hemos atrevido a especificar el tiempo necesario porque dependerá de distintas variables: edad, intereses, niveles de comprensión, predisposición, etc. Además, si utilizas estas dinámicas con otras personas, las variables se multiplican, por lo que te aconsejamos que te hagas tuyas cada una de estas dinámicas antes de utilizarlas.

ACTIVIDAD 1

El libro de bitácora

Escoge una libreta que sea de tu agrado y conviértela en tu libro de bitácora. Será el libro donde anotarás tu proceso de coaching. Sirve para seguir de cerca los procesos de cambio personal: nos centraremos sucesivamente en cada etapa, en los objetivos de cada fase y en los procedimientos que llevamos a cabo para conseguirlos. Esta libreta te acompañará a lo largo de todo el libro.

- Define de manera muy clara y concisa aquello que quieres cambiar con frases afirmativas y proactivas.
- Apunta qué se puede activar inicialmente para avanzar hacia ese objetivo. Los pasos deben ser pequeños, nunca grandes cambios. La lentitud es muy importante.
- Progresivamente, se irán buscando nuevas actividades para conseguir el objetivo deseado. Siempre se apuntarán las experiencias vividas en el libro y las emociones que se han sentido, incluyendo cómo estas se han gestionado.
- Al acabar el proceso, se responderán las siguientes preguntas:
 - ¿Qué has aprendido durante el proceso?
 - ¿Qué es lo que te ha resultado más difícil? ¿Qué has aprendido de esto?
 - ¿Qué es lo que te ha resultado más fácil? ¿Qué has aprendido de esto?
 - ¿Qué has aprendido de ti mismo y de tu forma de hacer?
 - ¿Cómo y dónde puedes aplicar estos aprendizajes?
 - ¿De qué nuevas posibilidades dispones ahora?
 - ¿De qué manera has ido cumpliendo con tus objetivos y necesidades?

ACTIVIDAD 2

Cuestionario del posicionamiento relacional

En este cuestionario se pretende que reflexiones sobre tu posicionamiento en las diferentes relaciones que estableces. El objetivo se basa en ser más consciente de tu estilo de relacionarte en base a la dependencia, independencia o interdependencia que poseas con la otra persona. Para ello, te pedimos que pienses en una relación que tengas actualmente. También debes responder a las diferentes preguntas que te plantea el cuestionario en función de dicha relación: ¿cómo actuáis tú y tus interlocutores en las diferentes situaciones?

Piensa en una relación concreta y actual que tengas con una persona y contesta las siguientes preguntas:

<i>Preguntas</i>	<i>Marca la respuesta</i>
1. Tengo la sensación de que esta persona: A. Acepta mi forma de ser y de actuar. B. Mi forma de ser y de actuar no es relevante para ella. C. Condiciona y/o cuestiona mi forma de ser y de actuar.	
2. En esta relación: A. Siento que tengo que proteger a esta persona, y/o siento que ella tiene que protegerme a mí. B. No tengo sentimientos de protección hacia ella ni ella los tiene hacia mí. C. La protección es una alternativa que potencia mi autonomía.	
3. Cuando lo necesito: A. No le suelo pedir ayuda. B. Siento la libertad de pedirle ayuda sin problemas. C. Siento que esta persona está obligada a ayudarme.	
4. Cuando me pide ayuda: A. Siento la libertad de ayudarle. B. No me afectan sus problemas. C. Siento que estoy obligado a ayudarle.	
5. Es una relación: A. Que me limita. B. Que me ayuda y me permite ser yo mismo. C. Que no me aporta nada.	
6. Cuando aparecen diferencias: A. Acepto plenamente las diferencias y las vivo como un motor de crecimiento. B. Siempre acabo o por ceder o por entrar en conflicto. C. Se limitan a cuestiones instrumentales o de intereses.	



ACTIVIDAD 2 (cont.)

<i>Preguntas</i>	<i>Marca la respuesta</i>
7. Cuando decido distanciarme de esta persona: A. Me siento culpable. B. No me afecta. C. Me siento libre de distanciarme o acercarme.	
8. En esta relación: A. Me siento con plena libertad de hacer lo que quiero en cada momento. B. Me siento coaccionado a la hora de tomar decisiones. C. Siento que quiero tener en cuenta a esta persona a la hora de tomar mis decisiones.	
9. La relación con esta persona: A. Implica compartir responsabilidades. B. O me hace responsable de ella o la hace responsable de mí. C. No implica responsabilidades.	
10. Mis opiniones: A. Condicionan a menudo su conducta. B. Influyen en su conducta, pero no la determinan. C. No tienen relevancia en sus decisiones.	
11. Que crezca como persona: A. Es responsabilidad suya. Mi relación con ella no influye para nada en ello. B. En parte, depende de la interacción que creemos entre los dos. C. Es responsabilidad mía.	
12. El compromiso con esta persona es: A. Total. Tengo una vinculación emocional muy importante. B. Relativo. El vínculo emocional con ella es muy débil. C. Seguro. El vínculo emocional que tengo me permite ser autónomo.	
13. Las decisiones que tomo: A. Se basan exclusivamente en mi criterio. B. Están condicionadas por lo que diga esta persona. C. Tienen en cuenta la opinión de esta persona.	
14. Si desapareciese esta relación: A. Mi vida cambiaría poco o nada. B. La vida se me haría insoportable. C. Mi vida cambiaría, pero seguiría adelante.	
15. Mi futuro depende: A. De las decisiones que yo tome teniendo en cuenta las opiniones de esta persona. B. De las decisiones que tome yo mismo/a. C. De las decisiones que tome esta persona.	



ACTIVIDAD 2 (cont.)

Corrección

La corrección del cuestionario es muy sencilla: le daremos un valor de "1" a cada respuesta que hayamos dado y procederemos a anotar esa puntuación en el mismo ítem de la tabla adjunta que se encuentra más abajo. Posteriormente, sumaremos los valores conseguidos en cada columna y así podremos obtener un perfil de la relación que tenemos con esta persona, ya sea de tendencia más independiente, más dependiente o más de interdependencia.

<i>Independencia</i>		<i>Dependencia</i>		<i>Interdependencia</i>	
<i>Ítem</i>		<i>Ítem</i>		<i>Ítem</i>	
1b		1c		1a	
2b		2a		2c	
3a		3c		3b	
4b		4c		4a	
5c		5a		5b	
6c		6b		6a	
7b		7a		7c	
8a		8b		8c	
9c		9b		9a	
10c		10a		10b	
11a		11c		11b	
12b		12a		12c	
13a		13b		13c	
14a		14b		14c	
15b		15c		15a	
<i>Total</i>		<i>Total</i>		<i>Total</i>	

Valoración

Las clasificaciones nos ayudan a interpretar y a entender la realidad que nos rodea. No hay un tipo de relación "pura", sino tendencias de relación.

Se debe tener en cuenta que la valoración es totalmente subjetiva. La interpretación que se puede dar de los resultados obtenidos es orientativa y puntual para esa persona en ese preciso momento, pues las relaciones evolucionan y cambian en función de diversas variables.

Lo importante es que las respuestas del cuestionario y las posteriores reflexiones ayuden a entender nuestro posicionamiento. Partimos de la base de que no hay un tipo de relación que sea bueno o malo, sino más o menos útil y funcional. De este modo, si se trata de una relación dependiente, esta puede ser útil y puede ayudarnos a crecer y a desarrollarnos en este momento, pero quizás dentro de un tiempo necesitamos que sea más interdependiente para poder seguir evolucionando y ser más autónomos.

ACTIVIDAD 3

Análisis sistémico de valores, normas, lemas y estrategias

Educar implica tomar decisiones continuamente y, para ello, debemos tener un mapa que nos ayude a saber qué debemos decidir. A menudo, las decisiones son inconscientes, pues no hay tiempo para pensar. Por ello, es importante la previa reflexión de ciertos aspectos que, posteriormente, ayudarán a tomar decisiones rápidas.

En esta actividad, te proponemos que construyas tu propio mapa conceptual rellenando la tabla adjunta. En ella verás que hay cuatro columnas en las que se debe buscar una respuesta en función del “YO, COMO EDUCADOR (padre, madre, docente, monitor, en definitiva, cualquier ciudadano)”, de lo que realmente siento y pienso, y no de lo que creo que se espera de mí como educador.

Responder por orden de importancia.

- *Valores*. En esta columna, escribe cuatro valores que para ti son importantísimos e irrenunciables.
- *Normas*. En esta columna, escribe las cuatro normas que te impones como educador y que no piensas dejar de hacer.
- *Lemas*. Busca cuatro lemas o creencias que te ayuden como educador para saber qué hacer en cada momento.
- *Estrategias*. Piensa en cuatro recursos educativos que utilizas a menudo y que sabes que conectan con tu forma de ser.

<i>Valores</i>	<i>Normas</i>	<i>Lemas</i>	<i>Estrategias</i>
1.	1.	1.	1.
2.	2.	2.	2.
3.	3.	3.	3.
4.	4.	4.	4.

ACTIVIDAD 4

El mapa del tesoro

La visualización es una de las técnicas más poderosas que se pueden desplegar en los procesos de coaching. Asimismo, el “mapa del tesoro” es una técnica para desarrollar la visualización de la situación deseada porque es una imagen física o digital que representa tus aspiraciones hechas realidad. Además, funciona de la misma forma que unos planos para construir una casa.

Cómo hacer un mapa del tesoro (las siguientes opciones no son, en absoluto, excluyentes; se pueden combinar):

- Dibujando o pintando.
- A través de un collage utilizando imágenes y palabras cortadas de revistas, libros, tarjetas, fotografías, etc.
- Utilizando *scrapbooking* –técnica inglesa para decorar que utiliza tijeras con formas–, cúter, pegamento, guillotina, perforadoras, cartulinas, papeles decorados, sedas, cintas, pegatinas, adhesivos 3D, remaches, sellos y tinta, rotuladores, purpurinas, etc.
- Utilizando todos los recursos digitales que tengamos a nuestra disposición.

* Aviso para los perfeccionistas: el mapa del tesoro es una obra de arte en sí misma; es la expresión de nuestra realidad deseada. No debe tener características artísticas ni estéticas concretas.

Básicamente, el esquema del tesoro debería mostrarse en tu escena ideal, con tus objetivos completamente realizados.

ACTIVIDAD 5

Autocaracterización

Permite ver cómo te defines a ti mismo y en qué términos, aspectos positivos, capacidades, recursos y habilidades pones el acento. La fórmula está basada en la que proponía Kelly (1955/1991): «Quiero que escribas una breve caracterización como si fueras el personaje de una obra teatral. Escribe como lo haría un amigo íntimo que te tenga mucha simpatía, alguien que te conozca mejor que nadie. Asegúrate de escribir en tercera persona».

(Nombre) es:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ACTIVIDAD 6

Cómo estableces hábitos y rutinas

Piensa en alguna rutina de tu vida de la que, en su momento, hayas realizado su aprendizaje, pero que hoy en día esté totalmente incorporada en tu forma de vivir: por ejemplo, aprender a conducir, el uso de una máquina doméstica, una estrategia relacional que hayas desarrollado o cualquier otra actividad.

- ¿Cuándo fuiste consciente de que debías/querías aprender esa actividad o rutina?
- ¿Cuál fue el detonante que te llevó a implicarte?
- ¿Hubo alguna persona que te ayudó a tomar conciencia de esa necesidad? ¿Cómo lo hizo?
- ¿Qué habilidades y qué estrategias decidiste poner en marcha?
- ¿Cuáles fueron las principales dificultades? ¿Cuál fue el motivo de que continuaras aprendiendo?
- ¿Qué emociones se despertaron cuando iniciaste el proceso de aprendizaje?
- ¿Qué ocurre cada vez que realizas dicha rutina o actividad?
- ¿Qué sientes?
- ¿Crees que lo puedes hacer mejor o de forma más satisfactoria si cambias alguna cosa? Si la respuesta es sí, ¿qué te impide implementarla?

ACTIVIDAD 7

Relaciones simétricas y complementarias

El poder ver cómo nos comunicamos es una fuente muy potente de aprendizaje de uno mismo. Te proponemos que grabes con una cámara diferentes situaciones de tu vida. Si eres docente, una muy buena oportunidad es grabarte mientras impartes una clase. Si eres madre o padre, puedes grabarte en casa interaccionando con tus hijos o tu pareja, aunque también puedas grabarte en las diferentes situaciones que tú creas convenientes.

La grabación ha de ser lo suficientemente extensa como para que te olvides de que te estás grabando porque puede condicionar tu discurso si estás pendiente de la grabación. Con una hora de duración puede ser suficiente.

Posteriormente, realiza el visionado teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

1. ¿Cuántas veces soy directivo en mi comunicación?
2. ¿Cuántas veces la otra persona hace lo que yo le pido?
3. ¿Cuántas veces la otra persona es directivo conmigo?
4. ¿Cuántas veces hago lo que la otra persona me pide?
5. ¿Puedo llegar a ser amenazador para la otra persona?
6. ¿Me veo amenazado por la otra persona?
7. ¿Qué emociones me despierta el visionado?

Probablemente saques una imagen poco objetiva y generalizable, pero orientativa, de tu posicionamiento. Busca aspectos que te gustaría cambiar, propone cambios a corto plazo durante un breve periodo de tiempo (por ejemplo, un mes), vuelve a hacer otra grabación y compara. Repite el proceso cada mes durante seis meses para poder anclar las nuevas estrategias. Después, te recomendamos que lo repitas pasados otros seis meses y también es recomendable que alguna persona de tu confianza pueda ver la grabación y que, posteriormente, cuando ya la hayáis analizado individualmente, compartáis opiniones sobre las respuestas que habéis dado a las preguntas.

ACTIVIDAD 8

Creencias y cultura popular

La cultura es un reflejo de la sociedad y como miembros de la sociedad no estamos exentos de recibir su influencia, ni de ejercer nuestra influencia sobre ella. De este modo, el sistema se retroalimenta de forma dinámica e indefinida.

En esta actividad, te proponemos revisar tus creencias a partir de ciertos refranes que hayas recogido y que, de una forma u otra, te ayudan o frenan para realizar aquellos objetivos que te puedas marcar.

Lee la siguiente lista de refranes; reflexiona sobre cada uno de ellos y valora del 1 al 10 en qué grado crees que es cierto lo que dice.

1. A Dios rogando y con el mazo dando.
2. Ande yo caliente y riase la gente.
3. De la calle vendrá quien de tu casa te echará.
4. A grandes males, grandes remedios.
5. Piensa mal y acertarás.
6. Más vale aprender de viejo que morir necio.
7. Quien calla otorga.
8. Tanto hace por su fama, quien te envidia, como quien te alaba.
9. Baila y bebe, que la vida es breve.
10. Al mal tiempo buena cara.
11. Trabajar y no medrar es gran pesar.
12. Los últimos serán los primeros.
13. Son más los días que las alegrías.
14. Coser y cantar todo es empezar.
15. Es mejor volverse atrás que perderse por el camino.
16. Más vale pájaro en mano que cientos volando.
17. Casa sin hijos, higuera sin higos.
18. De tal palo tal astilla.
19. En casa del herrero, cuchillo de palo.
20. Los niños dicen al jugar lo que oyeron en el hogar.
21. Nada mejor en la vida que una familia unida.
22. A buena hambre no hay pan duro.
23. El que tiene padrino se bautiza.
24. Ojos que no ven, corazón que no siente.
25. Quien bien te quiere te hará llorar.

La creencia va asociada a otras creencias. Piensa en cada uno de estos refranes y valora en qué te beneficia o te perjudica en tu vida dicha creencia, qué implicaciones directas o indirectas tienen en tu vida, en las decisiones y en los deseos que quieres lograr. Finalmente, valora también si te gustaría cambiar dicho pensamiento. Si es así, ¿crees que puedes cambiar esa creencia y modificarla fácilmente? o ¿crees que está fuertemente anclada en tu pensar y será difícil cambiarla? Todas las creencias tienen su sentido –o lo han tenido–; lo importante es saber si todavía son útiles para ti o no.

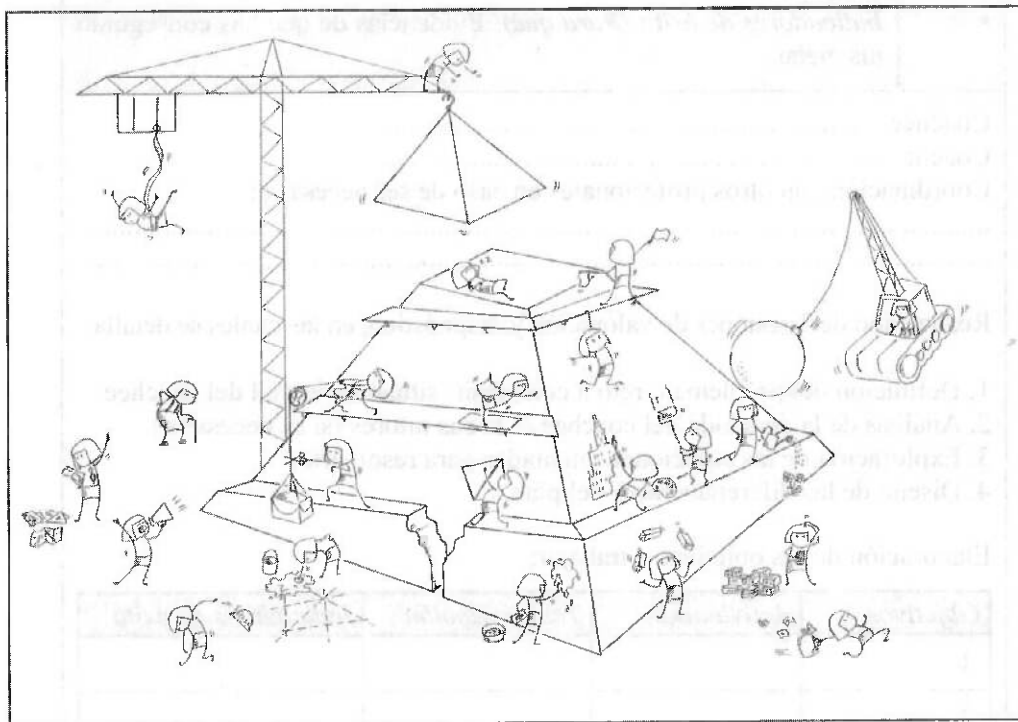
ACTIVIDAD 9

Programa de trabajo, de mejora y de seguimiento																	
<ul style="list-style-type: none"> • • • • 	<p><i>Metas (Qué)</i>. En infinitivo, en positivo y enmarcadas en el momento presente.</p> <p><i>Actividades (Cómo)</i>. Tres acciones que deberás realizar para conseguir las metas.</p> <p><i>Temporización (Cuándo)</i>. Plazo de consecución de cada una de las acciones.</p> <p><i>Indicadores de éxito (Para qué)</i>. Evidencias de que has conseguido tus metas.</p>																
<p>Coachee:.....</p> <p>Coach:</p> <p>Coordinación con otros profesionales en caso de ser necesario:</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>Realización de 3 sesiones de valoración y diagnóstico, en las cuales se detalla:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Definición del problema o reto a conseguir: situación inicial del coachee. 2. Análisis de la demanda del coachee o de sus tutores (si es necesario). 3. Exploración de las soluciones intentadas para resolverlo. 4. Diseño de las diferentes fases del plan. <p>Elaboración de los objetivos a trabajar:</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-top: 5px;"> <thead> <tr> <th style="width: 20%;"><i>Objetivos</i></th> <th style="width: 25%;"><i>Actividades</i></th> <th style="width: 25%;"><i>Temporización</i></th> <th style="width: 30%;"><i>Indicadores de éxito</i></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;">1</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">2</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">3</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>Valoración final del proceso de coaching educativo:</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>En, a</p> <p><i>*Se adjunta el documento de compromisos firmados por el coach y el coachee.</i></p>		<i>Objetivos</i>	<i>Actividades</i>	<i>Temporización</i>	<i>Indicadores de éxito</i>	1				2				3			
<i>Objetivos</i>	<i>Actividades</i>	<i>Temporización</i>	<i>Indicadores de éxito</i>														
1																	
2																	
3																	

ACTIVIDAD 10

La pirámide

Estos nubios están construyendo una pirámide. Verás que cada uno desarrolla un rol diferente. Determina cuál es el aspecto positivo de cada uno de los roles y qué utilidad puede estar cubriendo respecto a la meta que se han planteado.



ACTIVIDAD 11

Establecimiento de metas

El establecimiento consciente y minucioso de metas permite:

- Plantearse metas factibles, dejando a un lado aquellas que podemos calificar solo de ilusiones o sueños cuya realización no nos planteamos realmente.
- Considerar todas y cada una de las acciones que nos pueden llevar a su consecución.
- Evaluar el tiempo y el esfuerzo reales que nos va a llevar conseguir nuestras metas.

Esta técnica te permite concretar los objetivos que deseas conseguir, darles una forma adecuada y asumible, determinar las acciones que necesitarás llevar a cabo para conseguirlos y conocer qué capacidades deberás poner en práctica para ello.

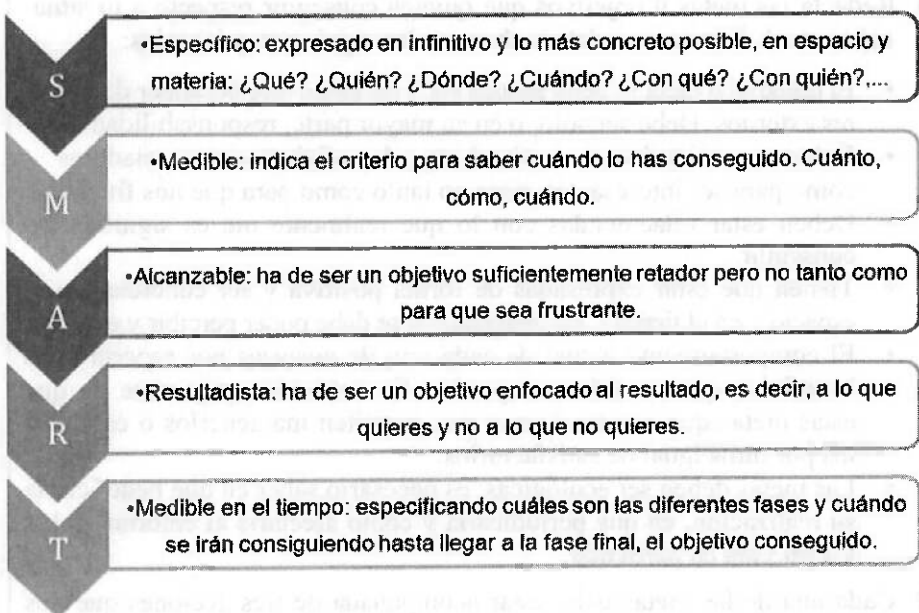
1. Redacta las metas u objetivos que quieres conseguir respecto a tu situación actual. Estas metas deben observar los siguientes principios:
 - El objetivo o meta lo debo asumir yo, y no tengo que depender de factores externos. Debe ser solo, o en su mayor parte, responsabilidad mía.
 - Deben ser estimulantes, motivadoras y lo suficientemente retadoras como para ser interesantes, pero no tanto como para que nos frustren.
 - Deben estar relacionadas con lo que realmente me es significativo conseguir.
 - Tienen que estar expresadas de forma positiva y ser concretas en el espacio y en el tiempo. Su consecución se debe poder percibir y evaluar.
 - El comportamiento actual de cada uno de nosotros nos reporta unos beneficios que no debemos perder. Es necesario asegurarse de que estas metas que nos marcamos nos permiten mantenerlos o cambiarlos por otros igual de satisfactorios.
 - Las metas deben ser ecológicas: es necesario saber en qué beneficiaría su realización, en qué perjudicaría y cómo afectaría al entorno global y a mi vida en particular.
2. Cada una de las metas debe estar acompañada de tres acciones que nos llevarán a conseguirlas. Dichas acciones han de estar enunciadas en positivo y especificando el momento en el que se llevarán a cabo.
3. Finalmente, para cada una de las acciones se deben especificar las capacidades y/o habilidades que precisaremos para conseguirlas.

ACTIVIDAD 12

Diseñar los objetivos con la técnica SMART

- S *Specific* (Específicos).
- M *Measurable* (Medibles).
- A *Achievable* (Alcanzables).
- R *Result oriented* (Realistas).
- T *Time phased* (Medibles en el Tiempo).

Es el momento de definir los principales objetivos que te vas a marcar en el proceso de coaching. A través de este ejercicio, te proponemos que los diseñes pensando en las características de la técnica SMART. Los objetivos deben ser concretos, interesantes sin ser frustrantes, medibles en el tiempo, en sus diferentes fases y en el producto final y estar orientados a los resultados. Además, debes poder saber cuándo los has conseguido.

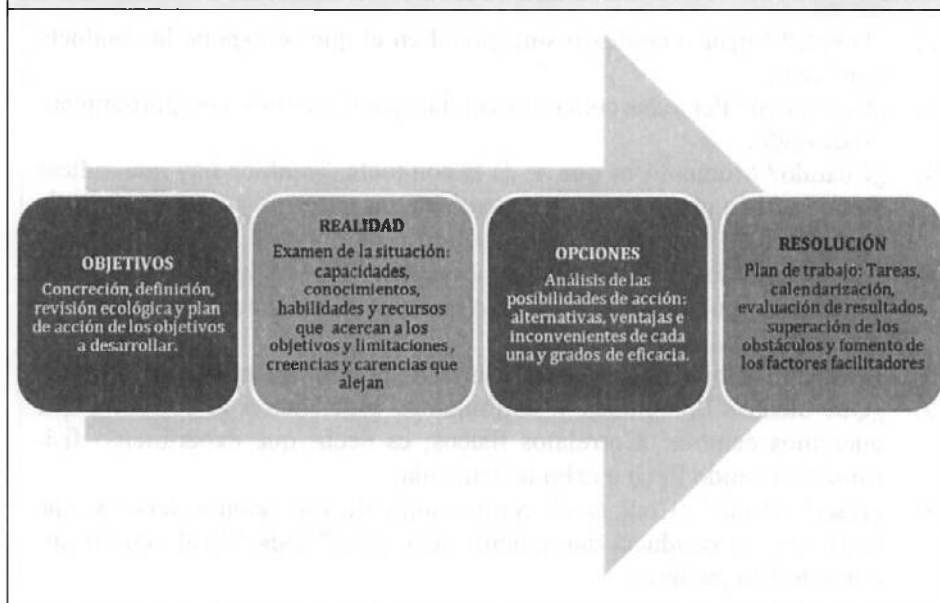


ACTIVIDAD 13

El modelo GROW

Es un modelo desarrollado por John Whitmore y tiene el objetivo de dotar de estructura las sesiones de un proceso de coaching. Debes centrarte en los objetivos que quieres conseguir, la realidad de la cual partes, las opciones que tienes para llegar a tus metas y la resolución, en forma de Plan de Acción, Mejora y Seguimiento.

Analiza los siguientes aspectos, centrándolos en tu situación actual:



ACTIVIDAD 14

Definición y contexto de la demanda

En las preguntas correspondientes a esta actividad, podrás contextualizar tu demanda para poder desarrollar un Plan de Acción, Mejora y Seguimiento más eficiente y con mayores probabilidades de éxito. Para determinar exactamente tu demanda como coachee, responde a las preguntas:

1. ¿Qué? Conducta específica que quieres modificar. Mínimo en 150 palabras.
2. ¿Dónde? Lugar o contexto situacional en el que se expone la conducta a trabajar.
3. ¿Con quién? Personas concretas con las que tienes este comportamiento no deseado.
4. ¿Cuándo? Momento en que se da la conducta. También hay que indicar desde cuándo observamos esta conducta en nosotros y desde cuándo la consideramos mejorable.
5. ¿Cómo? Cómo se desarrolla esta conducta. Pon un ejemplo explicado como si de una secuencia de cine se tratase: me dicen..., digo..., entonces hago..., etc.
6. ¿Para qué? Objetivo que crees tener cuando desarrollas esta conducta.
7. ¿Qué siento? Emociones y sentimientos asociados a la conducta que queremos cambiar. Correlatos físicos; es decir, qué experimento físicamente cuando llevo a cabo la demanda.
8. ¿Hacia dónde? ¿Cuál es el comportamiento que aspiras tener y que sustituirá esa conducta que quieres dejar atrás? Especificalo en un mínimo de 150 palabras.

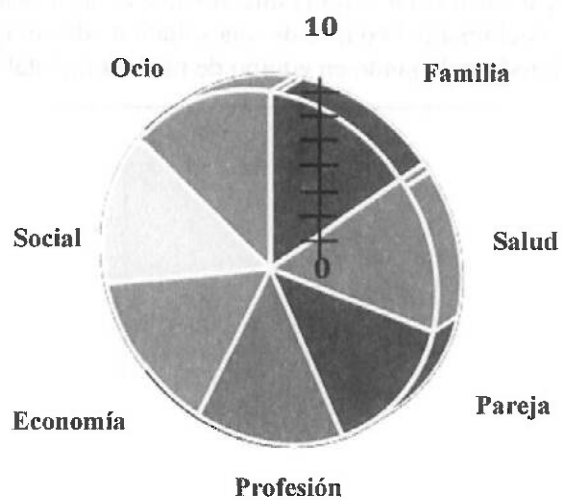
* Observa que en ningún momento le hemos preguntado “¿por qué?”. La causa de la conducta no es relevante en un proceso de coaching que aspira a ser una manera eficaz y rápida de modificar comportamientos. Sería un objetivo más apropiado para un proceso psicoterapéutico porque abarca una perspectiva más histórica de causas y de motivaciones. En el proceso de coaching es más pertinente la pregunta “¿para qué?” porque nos habla de los fines que tienen las conductas a modificar.

ACTIVIDAD 15

La rueda de la vida

Esta herramienta se utiliza en la fase de identificación de la realidad y te permite analizar las diferentes áreas en las que esta se divide: vida familiar, social, laboral, salud, etc. Una vez identificados los diferentes niveles de satisfacción con cada área concreta, puedes hacer una comparación con el nivel deseado para cada una de ellas.

- Para cada una de las siguientes áreas, identifica el nivel de satisfacción que tienes entre 0 y 10. El centro del círculo representa el 0 y el exterior el 10.
- Une los diferentes puntos hasta cerrar el círculo.
- En un color diferente, identifica el nivel de satisfacción que desearías para cada área.
- Une también los diferentes puntos hasta cerrar el segundo círculo.



ACTIVIDAD 16

Dibujar: colaborar, competir, liderar

A través de este ejercicio, te proponemos que observes cómo trabajas en un entorno de cooperación necesaria. El análisis se relaciona con el hecho de ver cómo te desenvuelves liderando, siendo liderado, improvisando el resultado junto con el compañero, etc.

Necesitarás que alguien te acompañe en este ejercicio; asimismo, deberás tener a mano tres hojas en blanco, un lápiz y un trozo de cuerda. Debes atar tu mano predominante a la mano de tu compañero, de manera que queden unidas y no se puedan soltar. De este modo, debéis dibujar juntos:

1. Un árbol
2. Una casa
3. Un caballo

A partir de estos tres ejercicios, haz una reflexión acerca de cómo te has sentido haciéndolos, si has llevado o no la iniciativa, si te has resistido, si estás o no conforme con el resultado o ha sido una solución “de compromiso”, si te has sentido cómodo trabajando en equipo de manera inevitable, etc.

ACTIVIDAD 17

Viviendo el liderazgo

En esta actividad, nuestra propuesta es que aprendas a vivir tu forma de liderar, de gobernar tu vida y, eventualmente, algún aspecto de la vida de los demás. De la misma manera, te invitamos a que vivas experiencias de liderazgo de los demás sobre ti, es decir, cómo aceptas, toleras, fomentas o rechazas el liderazgo ajeno.

Para esta actividad precisarás un compañero (o víctima propiciatoria) y una venda grande para poder tapar los ojos sin que se vea nada a través de ella. Primero, uno de los dos se tapa los ojos con la venda y el otro le guía por un algún lugar sorteando los diferentes obstáculos que pueda encontrar en el camino. El ejercicio consta de las siguientes fases:

- En un primer momento, la persona que guía el ejercicio puede tocar al que lleva la venda para evitar que tropiece y conseguir que llegue al otro lado.
- Después, quien guía el ejercicio puede indicar, sin tocar al que lleva la venda, los diferentes obstáculos para evitar que tropiece y conseguir que llegue al otro lado.
- Finalmente, el que guía solo puede dar unas indicaciones expresas al que lleva la venda –derecha / izquierda– para evitar que tropiece y conseguir que llegue al otro lado.
- El ejercicio continúa intercaldando los papeles, de manera que el guiado hace de guía y viceversa.

Reflexión en torno a mi propio liderazgo:

- ¿Cómo me comunico con las personas a las que lidero?
- Como líder, ¿creo seguidores o líderes?
- ¿Cómo manejo mis emociones?, ¿y las de los demás?
- ¿Innovo? ¿Cómo manejo la incertidumbre?

ACTIVIDAD 18

Similitudes y diferencias

En este espacio, te vamos a proponer que pienses en tres personas –vivas o muertas, reales o inventadas– que hayan influido en tu vida o hayan sido relevantes para ti; personas que hayan constituido un modelo de conducta, de pensamiento o de gestión de sus emociones. Pensando en ellas, rellena el siguiente cuadro especificando al menos tres características para cada celda. Una vez realizado el ejercicio, anota en tu cuaderno de bitácora aquellas reflexiones y aquellas emociones que hayas vivenciado.

<i>Persona</i>	<i>En qué se parece a mí</i>	<i>En qué se diferencia de mí</i>
1.	* * *	* * *
2.	* * *	* * *
3.	* * *	* * *

ACTIVIDAD 19

La mano de la confianza

Esta actividad enfocada al trabajo con menores permite situarte en la esfera de las personas próximas al coachee en las que este confía y con quienes puede conectar en la comunidad educativa para satisfacer sus diferentes necesidades y para conseguir sus objetivos.

- Dibujar y recortar la propia mano con la muñeca incluida.
- Dibujar una pulsera sobre la mano o hacerla con lana, goma eva, etc. y ponerla en la mano. Se puede adornar la pulsera como se prefiera.
- Escribir en la pulsera o encima de ella la palabra “confianza”.
- Elegir cinco personas de la comunidad educativa (escuela, profesionales implicados en el centro, etc.) en las que se tenga confianza y escribir su nombre (uno por dedo). Si no llega a cinco personas, escribir el nombre de las que haya; si hay más de cinco, poner solo cinco. No hay que hacerlo en un orden concreto.
- Confeccionar un anillo, adornarlo con pegatinas, borlas de lana, etc. y ponerlo en el dedo de la persona a quien se le tenga más confianza.



ACTIVIDAD 20

La estrella del éxito

Se basa en la búsqueda interna de aquellas actividades en las que sientes que tienes éxito o los demás te lo reconocen. Esto te permitirá ampliar la mirada e ir rescatando tu propio potencial.

É Espacio familiar

X Red social de amigos, compañeros...

I Espacio Individual

T Trabajo escolar

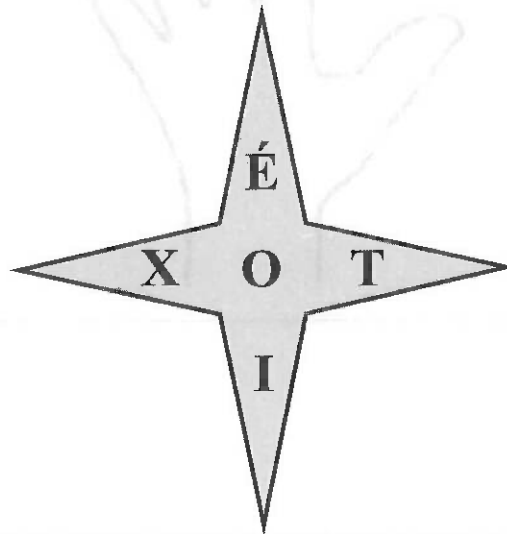
O Ocio

Fase individual:

- Se entrega una estrella a los alumnos para que, en cada una de las puntas, rellenen aquello en que destacan en la escuela, en su vida, en su casa y con sus amigos.
- Cada uno de los alumnos explica su estrella.

Fase grupal:

- Se coloca un mural en el que se ven las diferentes estrellas de cada uno de los compañeros.
- Se pueden comentar en grupo y ver las similitudes y las diferencias.



ACTIVIDAD 21

Estilos comunicativos

En esta actividad, te proponemos que repases el estilo comunicacional de, al menos, tres personas de tu entorno más cercano. Observa cómo metacomunican a partir de las preguntas que te proponemos.

- ¿Cómo lo hacen?
- ¿En qué contextos es más fácil?
- ¿Cuándo lo haces tú?
- ¿Con quién te es más sencillo metacomunicar?
- ¿Te ayuda a resolver tus dificultades y los malos entendidos de la comunicación?

ACTIVIDAD 22

Creencias autopotenciadoras		
<p>A partir de la identificación de las creencias autolimitantes con las que te puedes identificar, te pedimos que las transformes en creencias autopotenciadoras, asumiendo la posibilidad de un cambio de pensamiento que favorezca la resiliencia.</p>		
	<i>Creencias autolimitantes</i>	<i>Creencias autopotenciadoras</i>
1.	Cuanto menos problemas dé, mejor se comportarán los demás conmigo.	1.
2.	Los traumas de mi pasado me afectarán de por vida.	2.
3.	Los demás son mejores que yo y pueden superar más fácilmente los obstáculos.	3.
4.	Es más fácil evitar ciertas responsabilidades y dificultades en la vida que afrontarlas.	4.
5.	Es mejor lo malo conocido que lo bueno por conocer.	5.
6.	Necesito ser aprobado por prácticamente todo el mundo.	6.
7.	Tengo que contar con la aprobación de las personas importantes de mi vida.	7.
8.	Tengo que ser el mejor.	8.
9.	La desgracia humana se origina por causas externas y tenemos poca capacidad o ninguna para controlarla.	9.
10.	Nunca podré tener la imagen que desearía.	10.
11.	Nadie pide mi opinión.	11.
12.	No soy capaz de lograr mis objetivos en el tiempo establecido.	12.
13.	No tengo suficiente fuerza de voluntad para conseguir mis objetivos.	13.
14.	Piensa mal y acertarás siempre.	14.
15.	Para saber que soy valioso debo ser competente y capaz en todos los aspectos.	15.
16.	Preocuparme por los problemas de los demás es mi responsabilidad.	16.



ACTIVIDAD 22 (cont.)

<i>Creencias autolimitantes</i>		<i>Creencias autopotenciadoras</i>
17.	Cuando pienso que algo va bien, casi siempre empeora.	17.
18.	Nada de lo que vale la pena requiere un gran esfuerzo.	18.
19.	Si cambio, los otros no lo entenderán.	19.
20.	Si cambio, nadie lo verá.	20.
21.	Si delego, las cosas estarán fuera de control y no saldrán bien.	21.
22.	Si me muestro tal como soy, me vuelvo vulnerable.	22.
23.	Si lo consigo yo, no es tan importante.	23.
24.	Si me implico, me harán sufrir.	24.
25.	Si muestro mis verdaderos sentimientos, los otros podrían dejar de quererme.	25.
26.	Si muestro mis verdaderos sentimientos, los otros podrían emitir juicios en contra.	26.
27.	Si soy demasiado bueno, la gente se aprovechará de mí.	27.
28.	Si quieres que algo salga bien, hazlo tú mismo.	28.
29.	Soy así, no puedo cambiar.	29.
30.	Soy más simple que la mayoría.	30.
31.	Soy una persona poco interesante.	31.
32.	Todo lo que vale la pena requiere un gran esfuerzo.	32.
33.	Yo no hablo porque que nadie me escucha.	33.
34.	No lo hago porque no sirvo.	34.
35.	No basta con querer una cosa, hay que tener suerte para conseguir tus propósitos.	35.

ACTIVIDAD 23

Mi escala de valores

Esta actividad analiza los valores principales que te han transmitido las figuras referenciales de tu vida: el padre, la madre y la sociedad, para terminar con una reflexión acerca de tu propia escala de valores.

Valores principales que me ha transmitido mi padre (o la figura que lo representa):

-
-
-
-

Valores principales que me ha transmitido mi madre (o la figura que la representa):

-
-
-
-

Valores principales que me ha transmitido la sociedad a la que pertenezco:

-
-
-
-

Mi propia escala de valores:

-
-
-
-

ACTIVIDAD 24

La fotobiografía

Este ejercicio se basa en una reflexión acerca de los aprendizajes realizados en tu infancia y en lo que puedes aprender de ellos al incorporarlos en tu vida. También se basa en saber cuáles debes superar y/o modificar para conseguir tus objetivos actuales.

- Selecciona doce fotos de tu infancia, entre tu nacimiento y los 11 años.
- Pégalas en unas hojas y, para cada una, la edad aproximada que tenías en la foto y qué estaba sucediendo en ese momento (por ejemplo, una celebración de cumpleaños).

Reflexiona entorno a los aprendizajes, las experiencias traspasadas y la herencia recibida de las personas significativas de tu infancia. Céntrate en lo que hoy en día es satisfactorio para ti y todavía puede ser útil.

ACTIVIDAD 25

El escudo personal

La finalidad es hacer una construcción simbólica de los ejes más significativos que configuran la construcción de la persona recogiendo recuerdos, creencias, valores y emociones del pasado, del presente y las perspectivas del futuro en una técnica que tiene en cuenta a la persona en su conjunto.

Identifica las diferentes vivencias y creencias personales que configuran tu vida y defínelas simbólicamente en la construcción de un escudo.

Es una técnica que exige implicación personal y un proceso de autorreflexión, y demanda una búsqueda de narrativas personales que definen quien somos.

El proceso a seguir es el siguiente: primero hay que imprimir el escudo en blanco en una hoja DIN-A4, insertando en los diferentes espacios los siguiente contenidos:

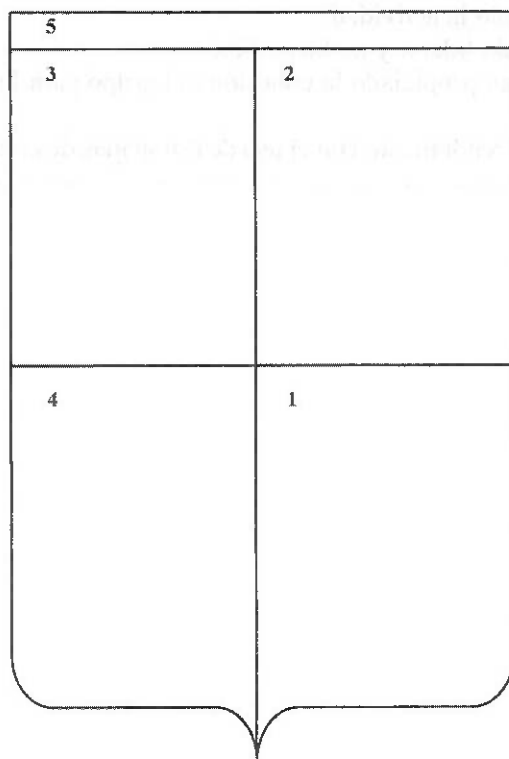
1. En el cuadrante inferior derecho del escudo: dibujo simbólico que creamos nos representa a nosotros mismos. Puede ser un objeto, un animal, una cosa conocida o un dibujo abstracto. Se pueden utilizar colores y/o texturas diferentes. Se puede realizar al principio, durante la realización del escudo o al final del mismo. Además, se puede ir enriqueciendo cuando se crea necesario.
2. En el cuadrante superior derecho del escudo: en este espacio se deben situar aquellos elementos más significativos que muestran nuestro pasado; aquellos hechos que han configurado de una forma más destacada nuestra identidad como persona. Es un espacio para escribir o dibujar aquellas experiencias, vivencias o situaciones que nos han sucedido a la largo de nuestra vida, y que han forjado nuestras creencias, nuestros valores, nuestras emociones y han condicionado y condicionan nuestras actitudes. Aquí se puede hacer un relato breve, un esquema, o bien unos dibujos para aquellos que les sea más fácil.
3. En el cuadrante superior izquierdo del escudo: en este espacio se deben situar aquellos elementos más significativos que muestran nuestro presente. Se trata de explicitar cómo es nuestra vida hoy, con sus cosas positivas y sus cosas negativas. Se debe intentar plasmar en este espacio cómo es mi vida actualmente, sin intentar esconder aquellas cosas que me molestan o me duelen. Aquí se puede hacer un relato breve, un esquema, o bien unos dibujos para aquellos que les sea más fácil.



ACTIVIDAD 25 (cont.)

4. En el cuadrante inferior izquierdo del escudo: en este espacio, hay que situar aquellos elementos más significativos que muestran nuestra visión del futuro. Se trata de poder plasmar aquellas creencias de futuro que tenemos de nosotros y de nuestro entorno. Se deben identificar aquellos aspectos que se creen de relevante importancia para nuestro futuro. Aquí se puede hacer un relato breve, un esquema, o bien unos dibujos para aquellos que les sea más fácil.
5. Finalmente, hay que identificar un lema que marque especialmente nuestra vida y que nos acompañe normalmente en aquello que hagamos. Utilizaremos la parte superior del escudo; hay que escribirlo ahí. Una vez realizado, se deja en un sitio visible durante unos diez días, se mira asiduamente y se añade, si hace falta, aquellas cosas que vaya evocando nuestro pensamiento.

Pasados los diez días, se guarda en nuestra carpeta de crecimiento personal. Pasado un mes, se vuelve a sacar y se escribe en nuestro libro de bitácora qué sensaciones nos despierta nuestro escudo y qué pensamientos se movilizan.



ACTIVIDAD 26

La telaraña: liderazgo y cohesión de equipos

Esta actividad ayuda a conseguir una mejor relación entre los miembros de un equipo, logrando, a su vez, una mayor colaboración con el líder en su tarea.

Materiales:

- Una cuerda gruesa y larga.
- Bridas de plástico.

Se elabora una telaraña con la cuerda y las bridas. Todos los miembros del grupo deberán atravesarla sin tocarla. Para conseguirlo, cada persona deberá contar con la colaboración de los demás miembros.

Las reflexiones posteriores se relacionan con:

- ¿Cuáles han sido las estrategias que el grupo ha puesto en marcha para conseguir su objetivo?
- ¿Quién ha liderado la actividad?
- ¿Quién ha querido liderar y no ha podido?
- ¿Qué factores han propiciado la cohesión del grupo para llegar a la meta propuesta?
- ¿Ha mejorado el rendimiento con el uso de estrategias de cohesión grupal?

ACTIVIDAD 27

DAFO: debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades

Reflexiona acerca de tus debilidades y fortalezas internas y sobre las amenazas y las oportunidades que tu entorno te ofrece. Desarróllalas lo más exhaustivamente posible; puedes consultar a personas de tu entorno personal y profesional.

Debilidades: Puntos débiles internos que restan para la consecución de tus objetivos. Aspectos que reducen o limitan la capacidad de desarrollo eficaz y eficiente de la persona u organización. Un análisis cuidadoso de los componentes negativos de:

- La situación interna de la persona u organización en su vertiente micro, teniendo en cuenta la situación de la organización en su entorno más directo en relación con colaboradores, con administraciones, con la posible competencia, etc.
- La situación del coachee en relación con la organización y con las personas que la integran.

Fortalezas: Puntos fuertes internos que ayudan al logro de las metas, de las capacidades, de los recursos, de las posiciones y de las ventajas para el desarrollo personal u organizativo. Un análisis cuidadoso de los componentes positivos de:

- La situación interna de la persona u organización en su vertiente micro, teniendo en cuenta la situación de la organización en su entorno más directo en relación con colaboradores, administraciones, posible competencia, etc.
- La situación del coachee en relación con la organización y con las personas que la integran.

Amenazas: Factores externos que impiden o dificultan el logro de los objetivos. Hechos o situaciones del entorno externo que pueden ser obstáculos para que se puedan conseguir las metas. Un análisis cuidadoso de los componentes negativos de la situación interna en su vertiente macro, teniendo en cuenta la situación económica, social, política, cultural, de sector, de consideración social de la profesión mundial y de país, etc.

Oportunidades: Coyunturas externas que podrían potenciar el conseguir los objetivos organizacionales. Hechos o situaciones del entorno externo que favorecen alcanzar las metas. Un análisis cuidadoso de los componentes positivos de la situación interna en su vertiente macro, teniendo en cuenta la situación mundial en la vertiente económica, social, política y cultural del país, y también de sector, de consideración social de la profesión, etc.

ACTIVIDAD 28

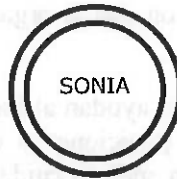
El sociograma

Elabora el sociograma de tu entorno de trabajo, una representación gráfica de tu equipo. Representa a todo el mundo y sus relaciones, teniendo en cuenta que la información proviene de tu experiencia personal.

- Pon el nombre de cada persona en el interior de un círculo.



- Indícate a ti mismo con un doble círculo en medio del sociograma.



- Con la distancia entre tú y tus compañeros determina si hay o no relación personal. Si no hay relación, hay que poner los círculos lejos. Si hay relación, deberás ponerlos cerca y explicitar de qué tipo:



Indica una relación buena pero distante



Indica una relación buena y estrecha



Indica una relación mala y distante



Indica una relación mala pero estrecha



Indica una relación de apoyo, tutoría, etc.

ACTIVIDAD 29

Espacio de intercambio de habilidades y conocimientos

Es una propuesta de espacio donde el participante puede mostrar sus dotes y habilidades en el área que domina. El objetivo es que la comunidad educativa pueda ampliar la mirada y contemplar a los niños, a los adolescentes y a los jóvenes desde sus competencias, a la vez que se refuerza su autoestima. La actividad se puede realizar en la escuela, en un espacio de aprendizaje extraescolar, en un centro cívico, en la calle, en equipamientos municipales, etc.

Ejemplos:

- Certamen literario.
- Concierto de Navidad, coral, etc.
- Presentación oral de un tema de libre elección.
- Padrinos de lectura.
- Feria de ciencias.
- Lipdub.
- Intercambios estudiantiles para el aprendizaje de idiomas.
- Confección de una revista.
- Concurso de *graffiti*.
- Edición de reportajes en vídeo sobre temas de interés.
- Exhibición deportiva.
- Creación de una emisora de radio escolar.
- Espacio de debate.
- Concurso de dibujo o pintura.
- Creación de un blog.
- Obra teatral.
- Preparación colectiva de celebraciones: Navidad, Pascua, día del libro, verbenas, Día del Padre o la Madre fiestas mayores, aniversarios, etc.

GLOSARIO DE TÉRMINOS

Autoconcepto: Nos referimos a la autoconciencia de un individuo, a las creencias y a las emociones que una persona identifica en sí misma. El autoconcepto se forma a partir de la autoimagen (física, relacional, social, etc.), del autoconocimiento y de la autoestima.

Coach: Profesional responsable de la dirección y de la gestión del proceso de coaching. Es una persona formada y cualificada que acompaña al coachee o al grupo de coachees en la consecución de sus propósitos, diseñando y llevando a cabo con ellos las diferentes fases del proceso, y desempeñando su rol de observador, motivador, provocador, seguidor, retador, evaluador, etc.

Coaching educativo: Práctica profesional que tiene como objetivo acompañar a alumnado, a docentes, a equipos directivos, a familias y a personas implicadas en la comunidad educativa en su búsqueda de las competencias orientadas hacia el logro. Esto se consigue estimulando la motivación y transformando las capacidades en habilidades mediante los conocimientos y una actitud personal proactiva.

Coachee/s: Es la persona o grupo de personas implicadas en un proceso de coaching para descubrir y para aprovechar lo mejor de sí mismo, a través de las preguntas y de las actividades que el coach le plantea. Se potencian sus capacidades, sus habilidades y sus recursos con el fin de conseguir sus objetivos, responsabilizándose de las consecuencias de sus acciones y de sus reacciones.

Conducta proactiva: Corresponde a la conducta de las personas que se responsabilizan de su vida y de sus propios procesos y obran en función de lo que consideran correcto, subordinando los impulsos a los valores. Son las conductas que llevan a cabo aquellos que asumen la necesidad de realizar acciones para conseguir los objetivos o las metas que se proponen.

Conflicto: Desacuerdo explícito o implícito entre dos o más personas que genera malestar y tensión, y afecta negativamente a la relación entre esas personas y los objetivos y resultados que se esperan de esa relación.

Creencias: Representan las opiniones y los puntos de vista personales que tenemos sobre las diferentes facetas de nuestra vida y forman nuestra manera de entenderla. Proviene de nuestra experiencia vital y las consideramos verdades incuestionables. En función de cómo las formulemos y las vivamos, pueden limitar o potenciar nuestras capacidades.

Determinación de objetivos: Este es uno de los procesos fundamentales: establecer de una manera realista y clara cuáles son los retos que el coachee quiere asumir. Se acompaña del chequeo ecológico, que permite determinar la validez de los objetivos y su capacidad para desarrollarse y asumirse.

Evaluación 360°: Sistema que implica el análisis del comportamiento, de las capacidades, de las habilidades, etc. de la persona o del grupo de personas por parte de los superiores, de los subordinados, de los pares (colegas) y de los clientes internos y externos. Tiene como objetivo que el evaluado obtenga un *feedback* lo más completo posible de la organización en la que trabaja.

Indicadores de resultado: En todo momento es imprescindible comprobar si nos acercamos o nos alejamos del objetivo marcado. Esto permitirá tomar acciones correctivas y así contribuir a la obtención de los logros que se quieren obtener.

Liderazgo: Es la habilidad –es decir, la capacidad desarrollada– de motivar, dirigir, gestionar, crear, acompañar y valorar el desempeño de una persona o de un grupo de personas.

Metacomunicación: Es la comunicación referida a la comunicación misma. Se refiere a cómo debo interpretar lo que me están diciendo, cómo entender el contenido de la comunicación, sobre todo teniendo en cuenta la relación que tengo con la otra persona.

Observación: Herramienta fundamental en los procesos de coaching, que incluye: la observación de cómo el coachee adopta diferentes perspectivas sobre el trabajo que quiere desarrollar en el proceso, las creencias limitantes y autopotenciadoras que el coachee presenta, las soluciones intentadas para conseguir el objetivo que se pretende y las nuevas alternativas que se le ocurren durante el desarrollo del coaching, entre otras.

Plan de trabajo: Es la representación plástica del proceso de coaching y consiste en un documento que refleja sus sucesivas fases: demanda, determinación de objetivos, especificación de actividades e indicadores de resultado y evaluación procesual, y final.

Preguntar: Actividad fundamental en los procesos de coaching. Permite que sea el propio coachee el que encuentre la solución a sus dificultades o la manera de incrementar sus capacidades. A través de diferentes tipologías de pregunta (abierta / cerrada, lineal / circular, reflexiva / estratégica) potencia la capacidad del cliente de percibir su realidad desde una perspectiva capacitadora, ayudándole a establecer alternativas de respuesta creativas e innovadoras.

Resistencias: Cuando los objetivos están determinados y el plan de trabajo diseñado, el coach acompaña al coachee en las dificultades que suelen aparecer en la puesta en práctica de las actividades del plan de acción. Estas llamadas resistencias forman parte del proceso y ayudan al coachee a conocer y a utilizar mejor las estrategias que domina para vencerlas.

Responsabilidad: Capacidad de responder, de asumir nuestra cuota de participación en cada situación de la vida. Desde la perspectiva del coaching, se opone a la posición de víctima; es decir, se opone a colocar la competencia de una situación en otras personas o en otras variables delegando toda posibilidad de acción para el cambio.

Soluciones intentadas: Son todas aquellas estrategias que el coachee ha puesto en marcha previamente al proceso de coaching para conseguir los objetivos que se plantea y que no han dado el resultado deseado.

Valores: Son los principios que nos permiten orientar nuestro pensamiento y nuestra conducta. Se basan en las creencias fundamentales que hemos aprendido y que, junto a nuestro criterio, nos ayudan a estimar y elegir unas ideas, opiniones y juicios por encima de otros o un comportamiento en lugar de otro. Además, nos proporcionan una pauta para diseñar planes y para formular propósitos personales y colectivos.

BIBLIOGRAFÍA Y RECURSOS

- Alegret, J. (2008). La relació entre pares i mestres: una pintura sobre seda. *Guix*, 345, pp. 71-77.
- Arango, P. (2007). *Coaching educativo* en <http://aecop.net/2007/10/coaching-educativo>.
- Armstrong, T. (2006). *Inteligencias múltiples en el aula. Guía práctica para educadores*. Barcelona: Paidós.
- Ángel, P. y Amar, P. (2006). *Guía práctica del coaching*. Barcelona: Paidós.
- Ausloos, G. (1998). *Las capacidades de la familia*. Barcelona: Herder.
- Bauman, Z. (2005). *Vidas desperdiciadas*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2006). *Vida líquida*. Barcelona: Paidós.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Madrid: Praxis-Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Blanchard, K. y Johnson, S. (2002). *El ejecutivo al minuto*. Barcelona: Debolsillo.
- Borras, O. (2013). *La fórmula. De l'adolescència a l'èxit i la felicitat*. Alzira: Bromera.
- Bou, J.F. (2007). *Coaching para docentes. El desarrollo de habilidades en el aula*. Alicante: ECU.
- Bou, J.F. (2013). *Coaching educativo*. Barcelona: LID.
- Bowen, M. (1998). *De la familia al individuo*. Barcelona: Paidós.
- Brazelton, T. (1980). *Escala para la evaluación del comportamiento neonatal*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Cabero, M. (2009). *El coaching emocional*. Barcelona: UOC.
- Cardona, P. y García-Lombardía, P. (2005). *Cómo desarrollar las competencias de liderazgo*. Pamplona: Eunsa.
- Castiñeira, A y Elzo, J. (2011). *Valors tous en temps durs*. Barcelona: Barcino.
- Cibanal, L. (2006). *Introducción a la sistémica y terapia familiar*. Alicante: ECU.
- Comellas, M.J. (2009). *Familia y escuela: compartir la educación*. Barcelona: Graó.
- Covey, S. (2007). *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva*. Barcelona: Paidós Ibérica.

- Craig, W.M., y Pepler, D.J. (1995). *Aggression and victimization: Are they related?* Ponencia presentada en el Encuentro Bienal de la Sociedad para la Investigación en la Infancia. Indianapolis, March.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Fluir (flow). Una psicología de la felicidad.* Barcelona: Kairós.
- Cyrułnik, B. (2006). *Los patitos feos.* Barcelona: Gedisa.
- De Bono, E. (1998). *El pensamiento lateral. Manual de creatividad.* Barcelona: Paidós.
- Dilts, R. (2004). *Coaching. Herramientas para el cambio.* Barcelona: Urano.
- Dolan, S. (2012). *Coaching por valores.* Madrid: LID.
- Felber, C. (2012). *La economía del bien común.* Bilbao: Deusto.
- Fores, A. y Grané, J. (2010). *La resiliencia. Crecer desde la adversidad.* Barcelona: Plataforma.
- Fromm, E. (2007). *Del tener al ser.* Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica.* Barcelona: Paidós.
- Geddes, H. (2010). *El apego en el aula.* Barcelona: Graó.
- Giner, A. y Puigardeu, O. (2008). *La tutoría y el tutor. Estrategias para su práctica.* Barcelona: ICE/Horsori.
- Giner, A. y Saumell, C. (2010). El què, el qui, el com, el quan i el perquè del projecte «Escolta'm». *Guix*, 361, pp. 13-19
<http://guix.grao.com/revistas/guix/361-projecte-escoltaacute-m-una-experiencia-de-tutoria-personalitzada> (última consulta el 20/11/2014).
- Giner, A. (2011). Tesis Doctoral: *Construcció de la identitat professional del tutor o la tutora de secundària.*
http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/51514/AGT_TESI.pdf;jsessionid=EB00A190353C3D4D513AE472F17932A3.tdx2?sequence=1 (última consulta el 20/11/2014).
- Giner, A. (2011). La tutoria i el tutor avui. *Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 2, 2, pp. 95-102.
http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol2_num2/giner/index.html (última consulta el 20/11/2014).
- Giner, A. y Pérez-Clemente, G. (2010). Projecte Escolta'm, per a una tutoria personalitzada. Issuu.http://issuu.com/eprat.ice.ub/docs/projecte_escolta_m (última consulta el 20/11/2014).
- Giner, A. (2012). Construcción de la identidad docente: ser tutor. *Aula*, 212.
- Giner, A. (2012). Perfil competencial del tutor o de la tutora de enseñanza secundaria. *REOP*, 23, 2, pp. 22-41.
<http://e-pacio.uned.es/revistauned/index.php/reop/article/viewFile/11416/0915> (última consulta el 20/11/2014).
- Giner, A. (2013). Com gestiono el context actual? *Revista Fòrum*, 30.
- Giner, A., Monferrer, X. y Vanrell, C. (2013). El centre orientador. Del present al futur. *REIRE*, 6, 2, pp. 119-131.

- <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/99850/EI%20centre%20orientador.pdf?sequence=1> (última consulta el 20/11/2014).
- Giner, A., y Lladó, R. (2014). Coaching educatiu per a famílies. *Guix*, 403. GROU. <http://www.ub.edu/grop/catala/> (Consultado el 20/11/2014).
- Goleman, D.; McKee, A. y Boyatzis, R. (2010). *El líder resonante crea más*. Barcelona: Debolsillo.
- Gros, B. et al. (2013). *El liderazgo educativo en el contexto del centro escolar*. en J. Argos (coord.): *Liderazgo y educación*", pp. 173-192. Universidad de Cantabria: Publican Ediciones.
- Henderson, N. y Milstein, M.M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Kelly, G. (2001). *Psicología de los constructos personales: Textos escogidos*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Launer, V. y Cannio, S. (2008). *Prácticas de coaching*. Madrid: LID.
- Linares, J.L. (2002). *Del abuso y otros desmanes: el maltrato familiar, entre la terapia y el control*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Lipovetsky, G. (2008). *La sociedad de la decepción*. Barcelona: Anagrama.
- Lladó, R. y Giner, A. (2014). Coaching educatiu. *Guix*, 403.
- Lladó, R., Giner, A., Castellà, T., Brufau, R. y Pérez Clemente, G. (2014). Coaching educatiu amb els docents. *Guix*, 403.
- Marina, J.A. (2000). *Crónicas de la ultramodernidad*. Barcelona: Anagrama.
- Marina, J.A. (2004). *Aprender a vivir*. Barcelona: Ariel.
- Marina, J.A. (2005). *La inteligencia fracasada*. Barcelona: Ariel.
- Marina, J.A. (2010). *La educación del talento*. Barcelona: Planeta.
- Martínez, M., Badia, J. y Jolonch, A. (2013). *Lideratge per a l'aprenentatge*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Martínez, M. (1998). *El contrato moral del profesorado*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Martínez, M. et al. (2012). *Adolescencia, aprendizaje y personalidad*. Barcelona: Sello.
- Miedaner, T. (2002). *Coaching para el éxito*. Barcelona: Urano.
- Minuchin, S. (1997). *Familias y terapia familiar*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Nardone, G. y Salvini, A. (2006). *El diálogo estratégico. Comunicar persuadiendo: estrategias para conseguir el cambio*. Barcelona: RBA.
- Nardone, G. y Fiorenza, A. (2004). *La intervención estratégica en los contextos educativos*. Barcelona: Herder.
- Nardone, G. y otros (2003). *Modelos de familia. Conocer y resolver los problemas entre padres e hijos*. Barcelona: Herder.
- Obiols, M., Redorta, J. y Bisquerra, R. (2006). *Emoción y conflicto*. Barcelona: Paidós.
- O'Connor, J. y Seymour, J. (2003). *PNL para formadores*. Barcelona: Urano.
- O'Hanlon, B. (2001). *Desarrollar posibilidades*. Barcelona: Paidós Ibérica.

- Pérez Clemente, G. y Giner, A. (2014). Coaching educatiu i alumnat. *Guix*, 403.
- Pérez Escoda, N. (2006). *Competencias para la vida y el bienestar. Estrategias e instrumentos para la gestión educativa*, pp. 723-748. Barcelona: Praxis.
- Prieto, D. (2003). *Las inteligencias múltiples. Diferentes formas de enseñar y aprender*. Madrid: Pirámide.
- Quintana, J. y Soler, C. (2011). *Anticípate*. Madrid: LID.
- Quintana, J. y Cisternas, A. (2013). *Relaciones poderosas*. Barcelona: Kairós.
- Rogers, C. (2002). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós.
- Runcan, P.L. (2013). *Supervision in Educational, Social and Medical Services Profession..* Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Sanz, F. (2008). *La fotobiografía*. Barcelona: Kairós.
- Satir, V. (1988). *Autoestima*. México: Pax.
- Satir, V. (1982). *Relaciones Humanas en el núcleo familiar*. México: Pax.
- Saymour et al. (1998). *Introducción a la P.N.L.* Barcelona: Urano.
- Selvini, M. (1996). *El mago sin magia*. Barcelona: Paidós.
- Serrat, A. (2005). *PNL para docentes: mejora tu autoconocimiento y tus relaciones*. Barcelona: Graó.
- Soler, J. y Conangla, M.M. (2007). *La ecología emocional*. Barcelona: RBA.
- Rogers, C. (2002). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Traveset, M. (2007). *La pedagogía sistémica. Fundamentos y práctica*. Barcelona: Graó.
- Vaello, J. (2009). *El professor emocionalment competent*. Barcelona: Graó.
- Watzlawick, P. et al. (1995). *Cambio*. Barcelona: Herder.
- Watzlawick, P. (1997). *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder.
- Watzlawick, P. (1990). *La realidad inventada*. Barcelona: Gedisa.
- Werner, E.E. (1998). *El concepto de resiliencia familiar: crisis y desafío*, en F. Walsh, *Sistemas Familiares*, 14, 1, p. 11.
- White, M. (2002). *Reescribir la vida*. Barcelona: Gedisa.
- Whitmore, J. (2003). *Coaching*. Barcelona: Paidós.
- Zeus, P. y Skeffington, S. (2002). *Guía completa de coaching en el trabajo*. Madrid: McGraw-Hill.

16. Elementos prácticos para la enseñanza de la economía
Carlos Moslares y Lucinio González
17. Cultura tecnológica. Estudios de Ciencia, Tecnología y Sociedad
Eduard Aibar y Miguel Ángel Quintanilla
18. Objetos en el tiempo. Las fuentes materiales en la enseñanza de las Ciencias Sociales
Antoni Bardavio y Paloma González
19. Enseñar a pensar históricamente. Los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la Historia
Gemma Tribó Travería
20. Cinco hilos para tirar de la motivación y el esfuerzo
Maria Gil de la Serna y José Escaño
21. La tutoría y el tutor. Estrategias para su práctica
Antoni Giner y Óscar Puigardeu
22. Tendencias en la formación permanente del profesorado
M. Teresa Colen y Beatriz Jarauta (Coord.)
23. Plurilingüismo e interculturalidad en la escuela. Reflexiones y propuestas didácticas
J.M. Cots, A. Barraran, M. Irún, D. Lasagabaster, E. Llurda y J.M. Sierra
24. Claves para gestionar conflictos escolares. Un sistema de diques
Juan Vaello Orts y Olga Vaello Pecino
25. Entramado. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo
David Duran y Carles Monereo
26. La complejidad en un centro de secundaria
Enric Prats, Àlex Escuder, Elisabet Higuera, Àlex Egea
27. Enseñar inglés entre dunas
Laura Pla

¿Se pueden mezclar el coaching y la educación? ¿Se puede emplear el coaching para beneficiar la educación?

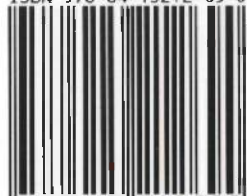
Este texto es una aproximación al concepto a través de una perspectiva útil y precisa. Su objetivo es adaptar el coaching al universo de la educación en todas sus facetas, desde la comunitaria a la más personal, abarcando el trabajo con todos los "actores" que intervienen en cualquier tipo de proceso educativo formal o informal, reglado o no reglado, concebido como tal o resultante insospechado de una actividad determinada.

El libro es un manual de conceptos concretos y de múltiples técnicas que contribuirán a que el docente perfeccione y optimice sus habilidades en el aula, alcanzando un alto rendimiento en su tarea educativa.

Las más de 25 actividades que propone el libro en el último capítulo ayudarán, sin ninguna duda, a que los docentes y los profesionales vinculados con el mundo de la educación consigan, en sus tareas, nuevos e importantes resultados.

El Dr. Antoni Giner y la Sra. Roser Lladó llevan más de diez años dedicados a trabajar, en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona, con docentes, alumnos, familias y miembros de la comunidad educativa desde la perspectiva del coaching, impartiendo talleres, desarrollando jornadas e incorporando esta figura a la docencia y al asesoramiento.

ISBN 978-84-15212-69-0



9 788415 212690

La colección CUADERNOS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO. EDUCACIÓN SECUNDARIA tiene la voluntad de proporcionar reflexiones, información y recursos docentes para la formación. En especial se dirige a quienes están realizando el Máster de Formación del Profesorado de Secundaria y a todos aquellos que buscan una formación continuada. Los rasgos que caracterizan estas obras son tres: El esfuerzo realizado por sus autores para reflejar una visión articulada y coherente de la Educación Secundaria, tanto en lo que concierne a las finalidades de las etapas y enseñanzas que la conforman como a los planteamientos curriculares, didácticos y psicopedagógicos subyacentes. La apertura hacia nuevos enfoques y planteamientos en la formación del profesorado de Educación Secundaria. Y la voluntad de compaginar el rigor científico y didáctico de los contenidos con una presentación práctica y concreta de los mismos orientada a la identificación, formulación, análisis y resolución de problemas relacionados con el ejercicio profesional de la docencia.