

Aproximación a la relación de Coaching en Educación con las Competencias Emocionales de los docentes. Estudio de caso en un centro escolar de E.S.O. en Barcelona

Claudia Chianese

<http://hdl.handle.net/10803/673242>

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

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

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

TESIS DOCTORAL

| | |
|----------------------|--|
| Título | Aproximación a la relación del coaching en educación con las competencias emocionales de los docentes. Estudio de un caso en un centro escolar de la ESO en Barcelona. |
| Realizada por | Claudia Chianese |
| en el Centro | Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte Blanquerna |
| y en el Departamento | de Educación |
| Dirigida por | Dr. Miquel Àngel Prats |

TESIS DOCTORAL:

**Aproximación a la relación del coaching en educación con las
competencias emocionales de los docentes.
Estudio de un caso en un centro escolar de la ESO en
Barcelona**

Doctoranda: Claudia Chianese

Director de tesis: Dr. Miquel Àngel Prats

Barcelona, 2021

*A Dani, Martina y Luca,
sois el mejor equipo y mi mayor motor, siempre.*

A mi madre, por creer en mí.

A mi padre, por escucharme.

A Marco, por ser mi cómplice.

*Ayer me acompañaste a descubrir mis talentos, hoy construyo
mis sueños con pasión.*

FEDAC Amílcar.

AGRADECIMIENTOS

Como esta tesis doctoral trata de emociones, recuerdo perfectamente, como si fuera ayer, lo que sentí cuando, al empezar a investigar sobre mi tema, me paré a leer los agradecimientos de una doctoranda en su estudio. Empatiqué visiblemente con ella y pensé: «¿Algún día llegará para mí también este día?». Pues, parece que llegó y quiero disfrutarlo.

Todos los que me conocen saben lo que ha significado realizar este doctorado y poder terminarlo, y no hubiera sido posible sin personas maravillosas, infinitamente generosas y buenas que se han cruzado en mi camino, en mi odisea.

Como coach que soy, me gustan las metáforas, y como una ya tiene una edad, puede presumir de haber estudiado griego en la ESO y de haber leído y traducido la *Odisea*. El viaje de Ulises siempre me ha fascinado, cómo a pesar de las dificultades y de los problemas que le iban surgiendo, siempre conseguía superar los desafíos que se le iban presentando. Así, confiando en no resultar demasiado presuntuosa, más que compararme con Ulises, voy a parangonar esta tesis con su viaje de vuelta a Troya, superando adversidades, gracias a la ayuda de todos estos héroes que he tenido la suerte de encontrarme en mi camino y que han viajado conmigo, permitiéndome llegar sana y salva a mi destino. Quiero agradecerse a cada uno, esperando y deseando no dejarme a nadie.

Empezaré por mi director de tesis, el Dr. Miquel Àngel Prats, por ser mi coach, por hacer que me enfrentara cara a cara con mi «cabra» el día que nos conocimos, por aceptarme en su grupo a pesar de ser una doctoranda algo «atípica» y venir con un tema no exactamente «muy tecnológico», por contestar a mis emails existenciales a cualquier hora del día y de la noche y durante los fines de semana, por subir y bajar estas montañas rusas constantemente conmigo, por animarme cuando tocaba y, sobre todo, ponerme el freno cuando mi velocidad de crucero excedía los límites. ¡Gracias, por ayudarme a estructurar todo esto, para enfocar, para indicarme la luz al final del túnel! Eternamente agradecida, si piensas que te vas a librar de mí cuando esto termine, estás muy equivocado.

A la Fundación FEDAC, y en particular al centro de FEDAC Amílcar, a Nico, a Nuria, a Dani, a Elena, a todo el maravilloso claustro de profesores de secundaria, al «miniequipo», al alumnado, a los padres y a toda esta fantástica comunidad que nos ha abierto las puertas con total transparencia y sinceridad durante todo un curso académico. Mil gracias por vuestra generosidad, confianza, entrega, implicación y cariño. ¡Este estudio lo dedico a todos vosotros, los grandes héroes de la trinchera, los que con vuestra dedicación y *pasión por educar* hacéis que valga la pena luchar por un cambio tan necesario! ¡Espero que seáis conscientes de ello!

A mis grandes amigas y compañeras, Anna Cuscó y Judit Viñas, por sus conocimientos, por su experiencia, por su profesionalidad, por su generosidad, por regalarme su preciado tiempo durante todo el curso que realizamos el trabajo de campo, compartiendo muchas horas con el profesorado de FEDAC Amílcar, así como por preparar el contenido del programa, a veces a horas intempestivas de la noche. Amigas, nunca os podré devolver todo lo que me habéis dado. En la vida me cansaré de daros las gracias. Me anima pensar que esto no ha hecho nada más que empezar y que nos esperan más retos y alegrías juntas.

A Vicenta, mi ángel de la guarda, sin quien no hubiera sido posible empezar este viaje. Por creer en mí y en el brillo de mis ojos, por saber siempre cuándo necesitaba tu llamada o tus mensajes.

A la Dra. Eugenia Bieto, por presentarme a Vicenta y permitirme estar hoy aquí, escribiendo.

A la Dra. Andrea Giráldez, la Dra. Beatriz Valderrama, la Dra. Lucía Rodríguez, la Dra. Pilar Martín, el Dr. Antoni Giner y al profesor Juan Fernando Bou, cuyos libros e inspiradoras

conversaciones han tenido un rol imprescindible a la hora de elegir la temática de esta tesis doctoral. Por amor a la investigación y a la divulgación académica han aceptado de manera muy generosa participar en el trabajo de campo de nuestro estudio, y aportar su sabiduría y sus conocimientos.

A la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna (FPCEE Blanquerna) de la Universitat Ramon Llull (URL). A todos los profesores que me han animado y ayudado, respondiendo a todas mis preguntas y, en especial, al Dr. Xavier Pujadas, a la Dra. Meritxell Pacheco, a la Dra. Cristina Günther, al Dr. Ignasi Cifre, a la Dra. Anna Sala, que con sus seminarios han conseguido poner luz a todas mis dudas metodológicas, o, por lo menos, a casi todas. Una mención especial a la Dra. Montserrat Castelló, sin su ayuda no hubiera sido posible escribir mi primer artículo y que fuese aceptada su publicación en una revista de impacto, y al Dr. Jordi Segura, que ha creído en mí desde antes de entrar en el programa, y me ha apoyado y animado durante todo el proceso, siempre con una sonrisa, una respuesta y una cara amiga. Al grupo de investigación de PSITIC de la FPCEE Blanquerna, por acogerme y ayudarme a validar mis herramientas y colaborar en mi estudio piloto. Al gran equipo de la biblioteca de Blanquerna, siempre tan dispuesto a facilitar las cosas. A Diana, por su gran entrega, profesionalidad y dedicación, que han hecho posible poner el lazo final a este viaje.

A la Dra. Nuria Pérez-Escoda, por esta charla tan interesante que compartimos una mañana soleada de julio en el precioso campus en Mundet, por su apoyo en la parte estadística y por sus trabajos previos de investigación que me han marcado el camino, y al Dr. Rafael Bisquerra, por ser mi gran referente en el campo de la educación emocional y mi modelo a seguir.

A las organizaciones del mundo del coaching, de la inteligencia emocional, de la disciplina positiva, que me han inspirado, formado, apoyado a investigar sobre estos temas, a creer firmemente en su valor y a diseñar nuestro programa de intervención, entre ellos, una mención especial a la International Coach Federation (ICF), la Escuela Europea de Coaching (EEC), la Asociación de Disciplina Positiva (ADP) y la Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar (RIEEB).

A mis compañeros de viaje, en especial a Margaret, que, a pesar de estar muy lejos, ha estado siempre presente; a Ainhoa, por estos audios y WhatsApp llenos de ánimos y de buena energía; a Joan, el mejor delegado que podíamos tener y por ayudarme tanto con mi talón de Aquiles: la estadística. Joan: ¡Ya queda menos para Can Roca! A mi queridísima Ana Eva, por todas esas noches de seminarios, por esos cafés, por esas videollamadas y por todos los momentos, los más dulces, así como los más duros y angustiosos, de esta travesía que hemos compartido de principio a fin y sin los cuales terminar hubiese sido mucho más duro.

A José Manuel, por su artículo tan inspirador y por compartir tanto, conociéndonos tan poco. Tenemos pendiente ese rencuentro, solo falta decidir si en Barcelona, Sevilla o Roma.

A mis amigos compañeros de profesión, en especial a Pere, con quien hemos coincidido en muchos proyectos, entre estos, hacer una tesis doctoral. ¡Amigo, eres para mí un gran ejemplo de tenacidad, esfuerzo y trabajo! A David, por nuestras infusiones antes de entrar a clase, han sido pura terapia...; por darme ánimos y por aguantar mis penas durante cuatro largos años.

A mis queridos alumnos y alumnas, en especial a los de INSA, ESERP y EAE, que me han acompañado a lo largo de todos estos años, y a mis clientes, todos ellos razón de ser para seguir, inspirándome cada día, enseñándome tanto y por aguantar mis miles de anécdotas sobre este viaje.

Ai miei genitori, per avermi sostenuto sempre, nonostante le nostre differenze e la distanza fisica che ci separa ormai da molti anni. A mia madre, per avermi trasmesso il suo amore per il mondo dell'educazione e la sua tenacia, per essermi stata sempre vicina nei momenti più difficili,

credendo incondizionatamente nelle mie capacità. A mio padre, per il suo sostegno, per la sua grande conoscenza della lingua inglese, per le sue correzioni e per aver ascoltato stoicamente le mie spiegazioni sulla ricerca, nonostante non siano precisamente del suo ambito. A mio fratello Marco, per la sua eterna complicità e per averlo sentito sempre al mio fianco. A tutta la mia amata famiglia italiana, specialmente alla mia carissima «Nonna» Luisa, che mi ha trasmesso valori come il sacrificio, la costanza e l'impegno, senza i quali non sarebbe stato possibile concludere questa tesi. Alle mie cugine, la dottoressa Federica Lucivero, per i suoi consigli basati sull'esperienza, ed a Eliala Salvadori, dottoranda anche lei, per aver condiviso gioie e dolori, durante questa grande avventura.

A mis suegros. A Matías, por sus bromas, por preguntarme constantemente por mi «máster» y por su apoyo con la gramática castellana. A Mariángeles, quien, aunque en la sombra, siempre ha estado ahí, cuidando muchos días, veranos y vacaciones de mis niños, ayudándome a que esto avanzara. A mi cuñada Andrea, por creer en mí y en mis «viajes», siempre.

A todos mis amigos y amigas, por haberme apoyado, animado, entendido y disculpado por mi escasa presencia estos últimos años. Lo prometido es deuda. ¡Vuelvo!

Y, finalmente, a los verdaderos héroes de esta odisea, a mis coprotagonistas, que han compartido viaje conmigo desde el principio hasta el final: a Luca, a Martina y a Dani.

A Luca y a Martina. Amores, vuestra paciencia, comprensión, empatía, han sido de lo más reconfortante para mí estos años. Solo estoy deseando terminar para devolveros un poco de ese amor incondicional y puro que me habéis enseñado que es real y es posible. A Luca, tu imagen y tu calor bajo mi mesa, compartiendo tantas tardes a mis pies, haciéndome compañía mientras escribía, me acompañarán y me calentarán el alma el resto de mi vida. A Martina, perdón por no estar siempre cuando sé que lo hubieras necesitado y mil gracias por mostrarme tanta responsabilidad y madurez, aun siendo tan pequeña. No puedo estar más orgullosa de la mujercita en la que te estás convirtiendo.

Y, por último, y más importante, a mi compañero de viaje y héroe de esta gran aventura, al amor de mi vida, a mi fan incondicional, a mi coach personal, al que desde hace más de dos décadas cree en mí más que yo misma, al que ha estado allí cuidando de mis niños, cuando yo necesitaba encerrarme en mi mundo. GRACIAS DANI, por apoyarme siempre, a pesar de todas las complicaciones, por tu sacrificio, por sostenerme, simplemente por estar allí. GRAZIE. Ciertamente, sin ti esto no hubiera sido posible. Te prometo y me comprometo a empezar a tirar más de las velas que del motor del barco, a dejarme llevar y disfrutar más del resto del viaje, JUNTOS.

¡Qué paciencia habéis tenido tod@s!

A TOD@S... GRACIAS, GRÀCIES, GRAZIE... Espero dáros las pronto en persona con un fuerte abrazo.

RESUMEN

La transformación que está viviendo la educación exige un cambio de rol para el docente y el desarrollo de sus competencias emocionales (CEmo), necesarias para facilitar una mejor orientación en el proceso de aprendizaje y crecimiento del alumnado. En palabras de Harari (2018), necesitamos un cambio «de trasmisor a guía», para ayudar al alumnado a manejarse en un nuevo escenario, que afecta tanto el plano cognitivo, como el emocional, este último aún más importante tras la crisis sanitaria que hemos sufrido a causa de la COVID-19. La complejidad que inevitablemente presenta esta transición puede ser facilitada mediante la introducción de procesos reflexivos (Schön y Bayo, 1998), como el coaching, aplicado al ámbito educativo (CEd), que sirve para acompañar y sensibilizar al docente durante esta transformación. Por ello, el interés de esta tesis doctoral ha sido entender cómo el CEd puede ayudar a configurar el nuevo rol que los docentes tienen que asumir en la actualidad, ejerciendo un efecto positivo, de desarrollo y de mejora sobre sus CEmo, necesarias para acompañar al alumnado en su desarrollo integral.

El contexto que se tuvo en cuenta es el de los docentes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en Cataluña y el objetivo de nuestro estudio se centró en comprender los cambios percibidos por los miembros de un centro de secundaria en las CEmo de sus docentes tras haber participado en un programa de intervención integral de CEd contextualizado.

Se realizó un estudio de caso dividido en tres fases, desde un paradigma hermenéutico interpretativo, basado en un diseño integrado mixto (Creswell y Plano Clark, 2011).

Primero, se realizó una fase exploratoria con enfoque cualitativo, para identificar y describir las CEmo conocidas por los docentes y el alumnado del centro. Esta mostró que, aunque existía un conocimiento previo sobre las CEmo, había una clara línea de mejora en cuanto a su desarrollo y a las competencias propias de un coach, que, por otra parte, coincidieron en muchos aspectos con las CEmo, alimentándose de forma del todo bidireccional. En esta fase participaron, además, coach expertos en CEd que ayudaron a definirlo y a focalizar los objetivos del programa. Segundo, se llevó a cabo una fase descriptiva con diseño mixto integrado, para identificar, por un lado, el nivel autopercebido en cada CEmo (pretest) por parte de los docentes (modelo del GROPE, Bisquerra, 2000; Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007) y, por otro lado, los principales factores facilitadores, así como de amenaza, a la hora de realizar y aplicar un programa de intervención integral de CEd. En esta fase se observó que, para la puesta en marcha y el éxito del programa, era clave detectar previamente cuáles eran estos factores propios del centro y tenerlos en cuenta para su diseño. Tercero, se realizó una última fase descriptiva-explicativa, nuevamente con diseño mixto, para conocer las principales percepciones de cambio experimentadas por parte de los docentes sobre sus CEmo, así como las de otros miembros del centro. Los resultados cualitativos indicaron que los docentes percibían haber desarrollado sus CEmo, y destacaban, sobre todo, la autonomía emocional y las competencias sociales, y los cuantitativos (post), aunque no fueron significativos, mostraron un aumento de la media de casi todas las CEmo, lo que sugería que, con un programa más duradero, sobre todo dirigido a destinatarios con más experiencia, podrían llegar a serlo.

En conclusión, el coaching facilita la reflexión del docente sobre su nuevo rol y ayuda a desarrollar sus CEmo, con lo que contribuye a percibir su mejora y de la de otros miembros del centro educativo. Asimismo, una sensibilidad previa al respecto, el involucramiento del liderazgo directivo y una mentalidad de talento por parte de todos los implicados son clave para promover y consolidar cambios significativos de la función docente y orientadora, así como para generar una cultura de CEd en un futuro.

Palabras clave: coaching, inteligencia emocional, formación del profesorado, desarrollo de competencias, orientación escolar secundaria.

ABSTRACT

The transformation that education is experiencing requires a change of role for the teacher and of his/her emotional competencies (CEmo), necessary to facilitate better orientation in the learning process and student growth. In the words of Harari (2018), there is a need of change from «transmitter to guide», helping students to deal with a new setting, which affects both the cognitive and emotional levels, the latter even more important after the health crisis that we have been suffering due to COVID-19. The complexity that this transition inevitably presents can be facilitated through the introduction of reflective processes (Schön & Bayo, 1998), such as coaching, applied to the educational field (CEd), which is used to accompany and sensitize the teacher during this transformation. For this reason, the topic of this doctoral thesis was to understand how the CEd can help to configure the new role that teachers have to assume today, exerting a positive, development and improving effect on their CEmo, necessary to accompany the students in their integral development.

The context that was taken into account is that of Compulsory Secondary Education (ESO) of teachers in Catalonia and the objective of our study focused on understanding the changes perceived by the members of a secondary school in the CEmo of its teachers, after having taken part in a contextualized CEd comprehensive intervention program.

A case study divided into 3 phases was carried out, from an interpretive hermeneutical paradigm, based on a mixed integrated design (Creswell & Plano Clark, 2011).

First, an exploratory phase with a qualitative approach was carried out, identifying and describing the CEmo known to the teachers and students of the center. This showed that, although there was prior knowledge about the CEmo, there was a clear line of improvement in terms of its development and the competencies of a Coach, which on the other hand, concurred in many aspects with the CEmo, back feeding in a completely bidirectional way. Experienced coaches in CEd also took part in this phase, who helped define it and focus on the program's objectives. Second, a descriptive phase was carried out with an integrated mixed design, to identify, on the one hand, the self-perceived level in each CEmo (pretest) by the teachers (GROP Model, Bisquerra, 2000; Bisquerra & Pérez-Escoda, 2007) and on the other, the main facilitating factors, as well as the threat, when carrying out and applying a comprehensive CEd intervention program. In this phase, it was observed that for the start-up and the success of the program, it was essential to previously detect which these factors of the center were and take them into account for its design. Third, a last descriptive-explanatory phase was carried out, again with a mixed design, to find out the main perceptions of change experienced by teachers about their CEmo, as well as those of other members of the center. The qualitative results pointed out that teachers perceived to have developed their CEmo, highlighting above all the Emotional Autonomy and Social Competences, and the quantitative ones (post), although not significant, showed an increase in the average of almost all CEmo, suggesting that, with a more lasting program, especially one aimed at more experienced recipients, they could become so.

In conclusion, coaching facilitates the teacher's reflection on his/her new role and helps to develop their CEmo, contributing to the perception of their improvement and the one of other members of the educational center. Likewise, a prior sensitivity in this regard, the involvement of directive leadership and a talent mentality on the part of all those involved, are the key to promoting and consolidating significant changes in the teaching and guidance function, as well as to generating a CEd culture in a future.

Keywords: Coaching, Emotional Intelligence, Teacher training, Skills development, Secondary School Guidance.

RESUM

La transformació que està vivint l'educació exigeix un canvi de rol per al docent i el desenvolupament de les seves competències emocionals (CEmo), necessàries per facilitar una orientació millor en el procés d'aprenentatge i creixement de l'alumnat. En paraules d'Harari (2018), necessitem un canvi «de transmissor a guia», per ajudar l'alumnat a manejar-se en un escenari nou, que afecta tant el pla cognitiu, com l'emocional, aquest darrer encara més important després de la crisi sanitària que hem patit a causa de la COVID-19. La complexitat que inevitablement presenta aquesta transició pot ser facilitada mitjançant la introducció de processos reflexius (Schön i Bayo, 1998), com ara el coaching, aplicat a l'àmbit educatiu (CEd), que serveix per acompanyar i sensibilitzar el docent durant aquesta transformació. Per això, l'interès d'aquesta tesi doctoral ha estat entendre com el CEd pot ajudar a configurar el nou rol que els docents han d'assumir en l'actualitat, exercint un efecte positiu, de desenvolupament i de millora sobre les CEmo, necessàries per acompanyar l'alumnat en el seu desenvolupament integral.

El context que es va tenir en compte és el dels docents d'Educació Secundària Obligatòria (ESO) a Catalunya i l'objectiu del nostre estudi es va centrar en comprendre els canvis percebuts pels membres d'un centre de Secundària en les CEmo dels docents després d'haver participat en un programa d'intervenció integral de CEd contextualitzat.

Es va realitzar un estudi de cas dividit en tres fases, des d'un paradigma hermenèutic interpretatiu, basat en un disseny integrat mixt (Creswell i Plano Clark, 2011).

Primer, es va realitzar una fase exploratòria amb enfocament qualitatiu, per identificar i descriure les CEmo conegudes pels docents i l'alumnat del centre. Aquesta va mostrar que, tot i que hi havia un coneixement previ sobre les CEmo, hi havia una clara línia de millora quant al desenvolupament i a les competències pròpies d'un coach, que, d'altra banda, van coincidir en molts aspectes amb les CEmo, alimentant-se de forma del tot bidireccional. En aquesta fase van participar, a més, coach experts en CEd que van ajudar a definir-ho i a focalitzar els objectius del programa. Segon, es va dur a terme una fase descriptiva amb disseny mixt integrat, per identificar, d'una banda, el nivell autopercebut a cada CEmo (pretest) per part dels docents (model del GROU, Bisquerra, 2000; Bisquerra i Pérez-Escoda, 2007) i, d'una altra banda, els principals factors facilitadors, així com també d'amenaça, a l'hora de realitzar i aplicar un programa d'intervenció integral de CEd. En aquesta fase es va observar que, per a la posada en marxa i l'èxit del programa, era clau detectar prèviament quins eren aquests factors propis del centre i tenir-los en compte per al disseny. Tercer, es va realitzar una última fase descriptiva-explicativa, novament amb disseny mixt, per conèixer les principals percepcions de canvi experimentades per part dels docents sobre les CEmo, així com les d'altres membres del centre. Els resultats qualitius van indicar que els docents percebien haver desenvolupat les CEmo, i destacaven, sobretot, l'autonomia emocional i les competències socials, i els quantitius (post), encara que no van ser significatius, van mostrar un augment de la mitjana de gairebé totes les CEmo, la qual cosa suggeria que, amb un programa més durador, sobretot dirigit a destinataris amb més experiència, podrien arribar a ser-ho.

En conclusió, el coaching facilita la reflexió del docent sobre el seu nou rol i l'ajuda a desenvolupar les CEmo, la qual cosa contribueix a percebre la seva millora i de la d'altres membres del centre educatiu. Així mateix, una sensibilitat prèvia sobre aquest tema, la involucració del lideratge directiu i una mentalitat de talent per part de tots els implicats són clau per promoure i consolidar canvis significatius de la funció docent i orientadora, així com també per generar una cultura de CEd en un futur.

Paraules clau: coaching, intel·ligència emocional, formació del professorat, desenvolupament de competències, orientació escolar secundària.

ÍNDICE

| | |
|--|-----------|
| INTRODUCCIÓN..... | 31 |
| A. MOTIVACIÓN | 31 |
| B. JUSTIFICACIÓN PERSONAL DE LA INVESTIGACIÓN | 34 |
| C. DELIMITACIÓN Y FORMULACIÓN DE UN PROBLEMA. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN | 37 |
| I. Interrogantes de la investigación | 40 |
| II. Objetivos..... | 42 |
| D. METODOLOGÍA Y PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN | 43 |
| I. Metodología..... | 43 |
| II. Procesos, fases y etapas..... | 46 |
| E. ESTRUCTURA DE LA TESIS..... | 48 |
| F. ASPECTOS FORMALES..... | 49 |
| G. DELIMITACIÓN DEL CONCEPTO DE <i>APROXIMACIÓN</i> | 50 |
| H. TRATAMIENTO DE LOS ASPECTOS ÉTICOS..... | 50 |
| I. Carta de presentación al equipo directivo del centro, al alumnado y a los padres..... | 52 |
| II. Modelo de consentimiento informado..... | 52 |
| III. Modelo de confidencialidad de datos..... | 52 |
| CAPÍTULO 1. EDUCACIÓN, COMPETENCIAS Y EMOCIONES..... | 55 |
| 1.1. MISIÓN DE LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI: ESCENARIO PRESENTE Y FUTURO DE LA EDUCACIÓN..... | 55 |
| 1.2. MODELO BASADO EN COMPETENCIAS | 60 |
| 1.2.1. Concepto y definición | 61 |
| 1.2.2. Modelos de competencias | 65 |
| 1.2.3. Competencias en el ámbito educativo..... | 67 |
| 1.2.3.1. Principales modelos de competencias en el ámbito educativo | 69 |
| 1.2.3.2. Competencias básicas..... | 70 |
| 1.2.3.3. Evaluación y desarrollo de competencias..... | 72 |
| 1.3. COMPETENCIAS EMOCIONALES (CEMO) | 74 |
| 1.3.1. Concepto y definición | 75 |
| 1.3.2. Categorización y principales modelos..... | 76 |
| 1.3.3. Modelo pentagonal de Bisquerra..... | 77 |
| 1.3.3.1. Conciencia emocional | 77 |
| 1.3.3.2. Regulación emocional | 78 |
| 1.3.3.3. Autonomía emocional (autogestión) | 79 |
| 1.3.3.4. Competencia social (inteligencia interpersonal)..... | 80 |
| 1.3.3.5. Habilidades de la vida y del bienestar | 81 |
| 1.3.4. Desarrollo de las competencias emocionales | 82 |
| 1.4. APROXIMACIÓN A LA DIMENSIÓN EMOCIONAL EN LA EDUCACIÓN: EMOCIÓN, INTELIGENCIA EMOCIONAL, EDUCACIÓN EMOCIONAL Y NEUROCIENCIA..... | 83 |
| 1.4.1. Emoción | 84 |

| | |
|--|-----|
| 1.4.1.1. Concepto de emoción | 84 |
| 1.4.1.2. Funciones | 86 |
| 1.4.1.3. Principales teorías..... | 87 |
| 1.4.1.4. Tipos y clasificación..... | 88 |
| 1.4.2. Inteligencia emocional..... | 91 |
| 1.4.2.1. Concepto de inteligencia emocional y antecedentes..... | 92 |
| 1.4.2.2. Principales modelos..... | 95 |
| 1.4.2.3. Medidas de evaluación | 100 |
| 1.4.2.4. Debate en torno a la inteligencia emocional..... | 101 |
| 1.4.3. Educación emocional..... | 102 |
| 1.4.3.1. Concepto de educación emocional | 102 |
| 1.4.3.2. Naturaleza, fundamentos y objetivos..... | 103 |
| 1.4.3.3. Didáctica y metodología en educación emocional | 105 |
| 1.4.3.4. Tipología de programas y beneficios..... | 106 |
| 1.4.3.5. Gimnasios emocionales | 107 |
| 1.4.3.6. Principales investigaciones internacionales y nacionales sobre educación emocional..... | 108 |
| 1.4.3.7. Diferencias entre inteligencia emocional, educación emocional y competencias emocionales..... | 119 |
| 1.4.4. Aplicación de la neurociencia a la educación emocional | 120 |
| 1.4.4.1. Concepto de neuroeducación..... | 120 |
| 1.4.4.2. Sistema nervioso y cerebro emocional | 120 |
| 1.4.4.3. Neuronas y neuronas espejo | 124 |
| 1.4.4.4. Neuroplasticidad y mentalidad de crecimiento..... | 126 |
| 1.4.4.5. Funciones ejecutivas: la gestión de las emociones | 127 |
| 1.4.4.6. Educación emocional, aprendizaje y neurociencia..... | 131 |
| EN RESUMEN | 133 |

CAPÍTULO 2. FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA EN COMPETENCIAS EMOCIONALES..... 137

| | |
|--|-----|
| 2.1. FUNCIÓN DEL DOCENTE EN EL SIGLO XXI | 137 |
| 2.1.1. Características de un buen docente | 143 |
| 2.1.2. Definición de la identidad del docente | 147 |
| 2.1.3. Rol de la formación en la construcción de la identidad del docente..... | 148 |
| 2.1.4. El docente de secundaria en la actualidad | 151 |
| 2.2. COMPETENCIAS PARA EL DOCENTE DE SECUNDARIA Y SU DESARROLLO PROFESIONAL . | 154 |
| 2.2.1. Competencias del profesorado y del docente de secundaria..... | 154 |
| 2.2.2. El desarrollo del profesorado mediante programas de formación continuada..... | 165 |
| 2.2.2.1. Formación para el docente de secundaria..... | 166 |
| 2.2.2.2. Programas de formación continuada para el profesorado..... | 170 |
| 2.2.2.3. Programas de formación <i>ad hoc</i> : factores que facilitan o dificultan la aplicabilidad de una intervención formativa | 172 |
| 2.3. INNOVACIÓN EDUCATIVA, FORMACIÓN Y EVALUACIÓN DE PROGRAMAS..... | 173 |
| 2.3.1. Programas de formación en CEmo para profesorado e innovación educativa | 174 |
| 2.3.1.1. Programas de formación en CEmo para profesorado y antecedentes..... | 176 |
| 2.3.1.2. Nuevas actividades, recursos y técnicas para el desarrollo de las CEmo: el coaching aplicado al ámbito educativo (CEd) | 183 |
| 2.3.2. Evaluación de los programas formativos..... | 189 |
| 2.3.2.1. Definición de evaluación..... | 189 |
| 2.3.2.2. Importancia y sentido de evaluar programas de formación..... | 190 |
| 2.3.2.3. Modelos de evaluación | 191 |
| 2.3.2.4. Modelos para la evaluación de programas de educación emocional | 197 |

| | |
|---|------------|
| EN RESUMEN..... | 200 |
| CAPÍTULO 3. COACHING EN EDUCACIÓN (CED) | 207 |
| 3.1. ¿QUÉ ES EL COACHING?..... | 207 |
| 3.1.1. Etimología e historia del coaching..... | 208 |
| 3.1.2. Definiciones | 209 |
| 3.1.3. Principales fuentes teóricas | 212 |
| 3.1.3.1. Filosofía..... | 212 |
| 3.1.3.2. Psicología | 213 |
| 3.1.3.3. <i>Management</i> | 221 |
| 3.1.4. Herramientas: modelos, instrumentos y técnicas | 222 |
| 3.1.4.1. Modelos..... | 223 |
| 3.1.4.2. Técnicas y herramientas: internas y externas | 225 |
| 3.1.5. Principales escuelas..... | 233 |
| 3.1.5.1. Escuela europea..... | 234 |
| 3.1.5.2. Escuela norteamericana..... | 234 |
| 3.1.5.3. Escuela chilena, ontológica o sudamericana | 235 |
| 3.1.5.4. Coaching en España | 236 |
| 3.1.5.5. Coaching en el resto del mundo | 239 |
| 3.2. ¿QUÉ NO ES COACHING?..... | 240 |
| 3.2.1. No es enseñanza o formación..... | 240 |
| 3.2.2. No es orientación..... | 240 |
| 3.2.3. No es psicoterapia | 241 |
| 3.2.4. No es mentoría | 242 |
| 3.2.5. No es <i>counselling</i> | 243 |
| 3.2.6. No es consultoría..... | 243 |
| 3.3. TIPOS Y BENEFICIOS DEL COACHING | 244 |
| 3.3.1. Tipos de coaching | 244 |
| 3.3.1.1. Coaching según quién lo recibe..... | 245 |
| 3.3.1.2. Coaching según el objetivo | 246 |
| 3.3.1.3. Coaching según la metodología usada | 246 |
| 3.3.1.4. Coaching según el tipo de contratación..... | 247 |
| 3.3.1.5. Coaching según el lugar donde se realizan de las sesiones | 247 |
| 3.3.1.6. Coaching de empresa (ejecutivo, profesional y organizacional)..... | 247 |
| 3.3.1.7. Coaching deportivo | 248 |
| 3.3.1.8. Coaching educativo o pedagógico..... | 249 |
| 3.3.1.9. Coaching político | 249 |
| 3.3.2. Beneficios del <i>coaching</i> | 250 |
| 3.3.2.1. Facilitar el aprendizaje | 250 |
| 3.3.2.2. Permitir la reflexión | 250 |
| 3.3.2.3. Lograr el aprendizaje transformativo | 250 |
| 3.3.2.4. Mejorar el rendimiento..... | 251 |
| 3.4. PERFIL DEL COACH Y SUS COMPETENCIAS..... | 252 |
| 3.4.1. Perfil del coach..... | 252 |
| 3.4.2. Competencias del coach..... | 253 |
| 3.4.2.1. Competencias del coach según la ICF..... | 253 |
| 3.4.2.2. Competencias del coach según Valderrama | 256 |
| 3.5. COACHING EN EDUCACIÓN (CED)..... | 256 |

| | |
|--|------------|
| 3.5.1. Definiciones del CEEd..... | 257 |
| 3.5.2. A quién se dirige el CEEd y cuáles son sus objetivos..... | 261 |
| 3.5.2.1. CEEd para los docentes | 262 |
| 3.5.2.2. CEEd para el alumnado | 263 |
| 3.5.2.3. CEEd para los equipos directivos | 264 |
| 3.5.2.4. CEEd para las familias..... | 265 |
| 3.5.2.5. CEEd para los otros miembros de la comunidad educativa | 265 |
| 3.5.3. Cultura de CEEd | 266 |
| 3.5.4. Perfil docente / coach..... | 267 |
| 3.5.5. Beneficios del CEEd | 270 |
| 3.5.6. CEEd y desarrollo de competencias..... | 271 |
| 3.5.7. Antecedentes y estudios en la actualidad..... | 272 |
| EN RESUMEN | 274 |
| CAPÍTULO 4. TRABAJO DE CAMPO..... | 279 |
| 4.1. METODOLOGÍA Y MÉTODOS | 279 |
| 4.1.1. Paradigma de investigación: el multiparadigmático | 279 |
| 4.1.2. Método: estudio de un caso | 281 |
| 4.1.3. Diseño: estudio de un caso con diseño mixto integrado..... | 282 |
| 4.1.4. Proceso metodológico seguido | 288 |
| 4.1.4.1. Fase 1 (autoperceptiva exploratoria) | 290 |
| 4.1.4.2. Fase 2 (autoperceptiva y descriptiva)..... | 290 |
| 4.1.4.3. Fase 3 (autoperceptiva, descriptiva y explicativa)..... | 291 |
| 4.1.5. Métodos e instrumentos del trabajo de campo..... | 294 |
| 4.1.6. Procedimiento de análisis de datos | 299 |
| 4.1.6.1. Datos cualitativos | 299 |
| 4.1.6.2. Datos cuantitativos | 300 |
| 4.1.6.3. Triangulación..... | 300 |
| 4.2. CONTEXTUALIZACIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO | 301 |
| 4.2.1. Contexto FEDAC: sus orígenes y su estructura | 301 |
| 4.2.1.1. Misión, visión y valores de FEDAC..... | 302 |
| 4.2.1.2. Organigrama actual de FA: cargo y funciones | 304 |
| 4.2.1.3. Descripciones de los principales puestos de trabajo..... | 305 |
| 4.2.1.4. Proyecto educativo | 311 |
| 4.2.1.5. Etapas escolares..... | 311 |
| 4.2.2. Participantes (sujeto de estudio) | 311 |
| 4.2.3. Objeto de estudio | 314 |
| 4.3. FASES DEL TRABAJO DE CAMPO | 314 |
| 4.3.1. Fase 1: autoperceptiva exploratoria | 314 |
| 4.3.1.1. Diseño, elaboración y validación: la entrevista exploratoria a profesorado, alumnado y coach | 315 |
| 4.3.1.2. Proceso de aplicación de incidencias..... | 324 |
| 4.3.1.3. Análisis e interpretación de los resultados..... | 326 |
| 4.3.1.4. Primeras conclusiones | 359 |
| 4.3.2. Fase 2: autoperceptiva y descriptiva..... | 362 |
| 4.3.2.1. Diseño, elaboración y validación: entrevista en profundidad preformación a los directivos del centro..... | 363 |

| | |
|--|------------|
| 4.3.2.2. Diseño, elaboración y validación: <i>focus group</i> preformación a profesorado, alumnado y familias..... | 369 |
| 4.3.2.3. Diseño, elaboración y validación: cuestionario CDE-A 35..... | 373 |
| 4.3.2.4. Diseño, elaboración y validación: programa integral de CEd..... | 378 |
| 4.3.2.5. Proceso de aplicación de incidencias..... | 384 |
| 4.3.2.6. Análisis e interpretación de los resultados..... | 392 |
| 4.3.2.7. Primeras conclusiones..... | 430 |
| 4.3.2.8. Datos complementarios: análisis y evaluación de las herramientas de coaching usadas durante el programa de CEd..... | 433 |
| 4.3.3. Fase 3: autoperceptiva, descriptiva y explicativa..... | 451 |
| 4.3.3.1. Diseño, elaboración y validación: entrevista focalizada al grupo piloto y al ED..... | 453 |
| 4.3.3.2. Diseño, elaboración y validación: <i>focus group</i> a docentes y alumnado y encuesta a docentes y familias..... | 458 |
| 4.3.3.3. Diseño, elaboración y validación: cuestionario de satisfacción..... | 461 |
| 4.3.3.4. Proceso de aplicación de incidencias..... | 462 |
| 4.3.3.5. Análisis, evaluación e interpretación de los resultados..... | 466 |
| 4.3.3.6. Primeras conclusiones..... | 504 |
| CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES | 513 |
| 5.1. DISCUSIÓN..... | 515 |
| 5.1.1. Discusión F1-F2..... | 518 |
| 5.1.2. Discusión F2-F3..... | 521 |
| 5.1.3. Discusión F1-F2 y F2-F3..... | 524 |
| 5.2. CONCLUSIONES..... | 526 |
| 5.2.1. Conclusiones generales..... | 527 |
| 5.2.2. Propuestas de mejora y limitaciones del estudio empírico..... | 533 |
| 5.2.3. Futuras líneas de investigación..... | 535 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 541 |
| ANEXOS | 579 |

Índice de imágenes

| | |
|--|-----|
| Imagen 1. Dibujo de una foto de la sala de profesores de FEDAC Amílcar (FA) en diciembre 2019..... | 31 |
| Imagen 2. Impartiendo un curso para mentores con alumnado de la UPC | 35 |
| Imagen 3. Facilitando el curso de coaching en educación para el claustro de secundaria de FEDAC Amílcar..... | 36 |
| Imagen 4. Plantas que se regalaron a cada docente durante la primera sesión del programa con todo el claustro | 446 |
| Imagen 5. Muestra de una de las plantas que se regalaron a los docentes durante la primera sesión del programa..... | 446 |
| Imagen 6. Árbol de los compromisos de los pequeños cambios que cada docente declaró durante la sexta y última sesión del programa dirigido al claustro completo | 498 |

Índice de gráficos estadísticos

| | |
|---|-----|
| Gráfico estadístico 1. Organización del programa | 470 |
| Gráfico estadístico 2. Cumplimiento de objetivos del programa | 470 |
| Gráfico estadístico 3. Cumplimiento del temario del programa..... | 471 |
| Gráfico estadístico 4. Combinación adecuada de teoría y práctica | 471 |
| Gráfico estadístico 5. Conocimiento de la materia por parte de las formadoras | 472 |
| Gráfico estadístico 6. Ayuda para asimilar los conocimientos de las formadoras | 472 |
| Gráfico estadístico 7. Facilitación de las formadoras..... | 473 |
| Gráfico estadístico 8. Transmisión clara de las formadoras..... | 473 |
| Gráfico estadístico 9. Clima que facilita la participación | 474 |
| Gráfico estadístico 10. Ritmo de la clase que facilita el interés y la reflexión..... | 474 |
| Gráfico estadístico 11. Mejora del conocimiento y las habilidades personales y profesionales | 475 |
| Gráfico estadístico 12. Repercusión de aptitudes personales y profesionales..... | 475 |
| Gráfico estadístico 13. Aplicabilidad en el entorno personal y profesional..... | 476 |
| Gráfico estadístico 14. Satisfacción global hacia el programa..... | 476 |
| Gráfico estadístico 15. Evolución del número de referencias recogidas en Google Académico relacionadas con las competencias emocionales (CEmo) | 516 |
| Gráfico estadístico 16. Evolución del número de referencias en Google Académico relacionadas con el coaching en educación (CEd)..... | 516 |

Índice de figuras

| | |
|---|----|
| Figura 1. Tiempos de la investigación | 47 |
| Figura 2. Competencias que los estudiantes necesitan en el siglo XXI | 59 |
| Figura 3. Competencias requeridas en 2015 frente a las de 2020..... | 72 |

| | |
|---|-----|
| Figura 4. Competencias sociales y emocionales de los estudiantes con éxito, según la OCDE, 2018 | 75 |
| Figura 5. Modelo de competencias emocionales..... | 77 |
| Figura 6. Proceso vivencia emocional..... | 85 |
| Figura 7. Evolución histórica del concepto de inteligencia al de inteligencia emocional..... | 94 |
| Figura 8. Funciones del sistema nervioso simpático y el parasimpático..... | 121 |
| Figura 9. Los tres cerebros | 122 |
| Figura 10. El sistema límbico..... | 123 |
| Figura 11. Las neuronas y la sinapsis..... | 125 |
| Figura 12. Las funciones ejecutivas | 128 |
| Figura 13. Resumen del capítulo 1 | 134 |
| Figura 14. Modelo tradicional del proceso de formación..... | 141 |
| Figura 15. Modelo de enseñanza tradicional frente al modelo del siglo XXI | 142 |
| Figura 16. Atributos del profesional de la docencia del siglo XXI | 144 |
| Figura 17. Las características del docente excelente..... | 146 |
| Figura 18. Ejemplos de programas de formación continuada para el desarrollo de las CEmo del profesorado en España..... | 183 |
| Figura 19. Dimensiones básicas de la evaluación de un programa | 192 |
| Figura 20. Modelo de evaluación de Pérez Juste, 2002 | 196 |
| Figura 21. Síntesis de los principales modelos de evaluación de los programas formativos según las dos perspectivas..... | 199 |
| Figura 22. Resumen del capítulo 2..... | 203 |
| Figura 23. Principales fuentes teóricas del coaching..... | 222 |
| Figura 24. Modelo SER MÁS..... | 224 |
| Figura 25. Ejemplo de un ejercicio de la rueda de la vida cumplimentado..... | 231 |
| Figura 26. Ejemplo de un ejercicio de rueda académica | 231 |
| Figura 27. Ejemplo de autobiografía..... | 232 |
| Figura 28. Un ejemplo de objetivo Marte | 233 |
| Figura 29. Resumen de lo que no es el coaching | 244 |
| Figura 30. Resumen de a quién se dirige el CED..... | 266 |
| Figura 31. Formula competencial..... | 272 |
| Figura 32. Resumen capítulo 3..... | 275 |
| Figura 33. Esquema diseño mixto integrado | 287 |
| Figura 34. Esquema del proceso de investigación cualitativo..... | 288 |
| Figura 35. Síntesis del proceso metodológico completo | 289 |
| Figura 36. Esquema metodológico | 291 |
| Figura 37. Cronograma de uso de las varias herramientas de observación (según fases)..... | 295 |
| Figura 38. Los valores de las escuelas FEDAC | 304 |

| | |
|---|-----|
| Figura 39. Modelo circular de las escuelas FEDAC..... | 305 |
| Figura 40. Fase 1 del proceso metodológico | 315 |
| Figura 41. F1, mapa de dimensiones y categorías finales..... | 326 |
| Figura 42. Representación gráfica de los hallazgos de la F1 | 362 |
| Figura 43. Fase 2 del proceso metodológico | 363 |
| Figura 44. Modelo de cuestionario CDE-A35: 2018 v3 del GROPE..... | 376 |
| Figura 45. F2, mapa de dimensiones y categorías finales..... | 396 |
| Figura 46. Representación gráfica de los hallazgos de la F2..... | 433 |
| Figura 47. Mapa dimensiones/temas observados en el ejercicio de autobiografía del grupo piloto | 439 |
| Figura 48. Dimensiones del análisis de los vídeos de aprendizaje del claustro docente al finalizar el programa de CEd..... | 450 |
| Figura 49. Fase 3 del proceso metodológico | 452 |
| Figura 50. Dimensiones, indicadores e ítems del cuestionario de satisfacción | 461 |
| Figura 51. Modelo de cuestionario de satisfacción..... | 462 |
| Figura 52. Representación gráfica de la escala de Hopkins..... | 469 |
| Figura 53. F3, mapa de dimensiones y categorías finales..... | 479 |
| Figura 54. Representación gráfica de los hallazgos de la F3 | 509 |
| Figura 55. Fase 4 del proceso metodológico | 514 |
| Figura 56. Proceso seguido para la discusión entre FASES | 517 |
| Figura 57. Conclusiones de nuestro estudio: las ideas fuerza..... | 533 |
| Figura 58. Principales limitaciones y líneas futuras identificadas en nuestro estudio | 538 |

Índice de tablas

| | |
|--|-----|
| Tabla 1. Correspondencia entre preguntas, objetivos y herramientas de recogida de datos | 41 |
| Tabla 2. Síntesis diseño de la investigación..... | 44 |
| Tabla 3. Partes que componen una competencia | 61 |
| Tabla 4. Definiciones de competencia | 63 |
| Tabla 5. Clasificación de competencias..... | 66 |
| Tabla 6. Definiciones de competencias en el ámbito educativo | 68 |
| Tabla 7. Competencias básicas según el currículo de Castilla-La Mancha..... | 71 |
| Tabla 8. Descripción de varias emociones..... | 90 |
| Tabla 9. Principios básicos del programa SEL propuestos por la UNESCO | 109 |
| Tabla 10. Experiencias Internacionales de Educación Emocional..... | 111 |
| Tabla 11. Estado actual de la investigación sobre educación emocional a escala nacional | 114 |
| Tabla 12. Muestra de investigaciones sobre programas de educación emocional en España..... | 116 |
| Tabla 13. Estrategias e indicadores de éxito del control emocional en el alumnado | 130 |

| | |
|--|-----|
| Tabla 14. Factores que facilitan o dificultan la gestión emocional | 130 |
| Tabla 15. Etapas del desarrollo profesional del docente | 148 |
| Tabla 16. Etapas de formación del docente según varios autores | 149 |
| Tabla 17. Síntesis sobre las clasificaciones de competencias docentes encontradas en la bibliografía..... | 155 |
| Tabla 18. Competencias para los estudiantes del máster de Profesorado..... | 160 |
| Tabla 19. Competencias para los estudiantes de máster de la especialidad orientación educativa | 162 |
| Tabla 20. Historia de la formación para los docentes de secundaria (1932-2011)..... | 167 |
| Tabla 21. Evolución histórica de la formación continuada del profesorado | 170 |
| Tabla 22. Factores que benefician y que dificultan un programa de formación continuada para el profesorado | 172 |
| Tabla 23. Oferta formativa del Consorcio para la formación Continua de Cataluña (curso 2019-2020)..... | 175 |
| Tabla 24. Objetivos y contenido del programa de formación en CEmo e IE para el profesorado de Hué (2013)..... | 180 |
| Tabla 25. Objetivos del programa de CEEd de Obiols y Giner (2011) | 183 |
| Tabla 26. Síntesis de la revisión bibliográfica de estudios nacionales e internacionales sobre la aplicación del CEEd para la mejora de las CEmo del profesorado y futuro profesorado de secundaria | 186 |
| Tabla 27. Escala de evaluación de programas propuesta por Pérez González, 2008 | 198 |
| Tabla 28. Tipificación de las definiciones del coaching..... | 210 |
| Tabla 29. Fases del proceso del modelo SER MÁS | 224 |
| Tabla 30. Habilidades y lenguaje para la escucha empática..... | 226 |
| Tabla 31. Características de las preguntas poderosas y qué evitar preguntar | 228 |
| Tabla 32. Dar y recibir <i>feedback</i> | 229 |
| Tabla 33. Principales diferencias entre terapia y coaching..... | 241 |
| Tabla 34. Similitudes y diferencias entre <i>mentoring</i> y coaching..... | 243 |
| Tabla 35. Competencias del coach según Valderrama | 256 |
| Tabla 36. Definiciones de coaching en educación..... | 258 |
| Tabla 37. Beneficios que aporta el coaching según su aplicabilidad..... | 271 |
| Tabla 38. Comparación de cuatro paradigmas usados en las ciencias sociales y educativas | 280 |
| Tabla 39. Síntesis del diseño de la investigación | 284 |
| Tabla 40. El proceso seguido: métodos e instrumentos..... | 293 |
| Tabla 41. Resumen de los objetivos y de los destinatarios de los instrumentos de recogida de información en el trabajo de campo..... | 297 |
| Tabla 42. Resumen de la DPT de la Dirección General..... | 306 |
| Tabla 43. Resumen de la DPT de la Dirección Pedagógica | 306 |
| Tabla 44. Resumen de la DPT del jefe de estudios | 307 |
| Tabla 45. Resumen de la DPT del coordinador de pastoral | 308 |

| | |
|---|-----|
| Tabla 46. Resumen del coordinador..... | 309 |
| Tabla 47. Resumen de la DPT del tutor..... | 309 |
| Tabla 48. Resumen de la DPT del profesor | 310 |
| Tabla 49. Resumen de los participantes del estudio..... | 313 |
| Tabla 50. F1, objetivos, dimensiones, categorías, indicadores, preguntas, tipología de los entrevistados y fuentes de adaptación para la entrevista exploratoria a docentes y alumnado | 318 |
| Tabla 51. Competencias clave del coaching según la ICF..... | 321 |
| Tabla 52. F1, objetivos, dimensiones, categorías, indicadores, preguntas y fuentes de adaptación para la entrevista exploratoria a coach expertos en educación..... | 323 |
| Tabla 53. F1, resumen del análisis, sus subobjetivos, dimensiones y categorías identificadas .. | 361 |
| Tabla 54. F2, objetivos, dimensiones, categorías, indicadores, preguntas y orden recomendado, fuentes de adaptación para la entrevista en profundidad al equipo directivo..... | 366 |
| Tabla 55. F2, objetivos, dimensiones, categorías, indicadores, preguntas y su orden recomendado, entrevistados y fuentes de adaptación para los FG..... | 371 |
| Tabla 56. Resumen de las dimensiones y competencias del cuestionario de desarrollo emocional | 373 |
| Tabla 57. Borrador del programa de intervención para el claustro de FA, objetivos y temáticas principales | 378 |
| Tabla 58. Objetivos, temáticas, contenidos, temporalización y metodología del programa de CED para todo el claustro (1ª parte)..... | 380 |
| Tabla 59. Objetivos, temáticas, contenidos, temporalización y metodología del programa de CED para el grupo piloto (2ª parte)..... | 382 |
| Tabla 60. Dos escuelas de pensamiento sobre el comportamiento humano | 383 |
| Tabla 61. Medición CEmo, resultados del piloto con el grupo PSITIC..... | 393 |
| Tabla 62. Medición CEmo, resultados pretest claustro FA..... | 394 |
| Tabla 63. F2, Resumen de la percepción de las CEmo del claustro de secundaria, según colectivo y herramienta de recogida de datos | 410 |
| Tabla 64. F2, Resumen de los factores, oportunidades e indicadores de éxito que generan interés por el programa de CEed según el colectivo..... | 422 |
| Tabla 65. F2, resumen de los factores de amenaza identificados según el colectivo, las herramientas mediante las cuales fueron detectados y las estrategias preventivas para neutralizarlos o reducirlos | 429 |
| Tabla 66. F2, resumen del análisis, sus subobjetivos, dimensiones y categorías identificadas .. | 432 |
| Tabla 67. Rueda de la vida del grupo piloto, pre y post..... | 436 |
| Tabla 68. F2, temas, dimensiones y categorías observadas en los informes de las sesiones de coaching presencial (coaching profesionales y coaching entre docentes-pares)..... | 443 |
| Tabla 69. F3, objetivos, dimensiones, categorías, indicadores, preguntas y su orden recomendado, para la entrevista focalizada a los docentes del grupo piloto | 455 |
| Tabla 70. F3, objetivos, dimensiones, categorías, indicadores, preguntas y su orden recomendado, para la entrevista focalizada al ED y encuesta a las familias | 457 |
| Tabla 71. F3, objetivos, categorías, indicadores, preguntas y su orden recomendado y colectivo para los FG y para la encuesta a docentes | 459 |

| | |
|--|-----|
| Tabla 72. Medición CEmo, resultados postest claustro FA..... | 467 |
| Tabla 73. Valores estadísticos obtenidos comparando pre y post de la medición de las CEmo del claustro..... | 468 |
| Tabla 74. Respuestas de los docentes a las tres preguntas abiertas del cuestionario de satisfacción | 477 |
| Tabla 75. F3, resumen del análisis, sus subobjetivos, cambios percibidos según el colectivo, las dimensiones y las categorías identificadas | 508 |

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

- MOTIVACIÓN
- JUSTIFICACIÓN PERSONAL
- DELIMITACIÓN DE UN PROBLEMA
- METODOLOGÍA
- ESTRUCTURA TESIS
- ASPECTOS FORMALES
- DELIMITACIÓN DEL CONCEPTO DE APROXIMACIÓN
- TRATAMIENTO ASPECTOS ETICOS

CAPÍTULO 2

FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA EN COMPETENCIAS EMOCIONALES

- LA FUNCIÓN DEL DOCENTE EN EL SIGLO XXI
- LAS COMPETENCIAS PARA EL DOCENTE DE SECUNDARIA Y SU DESARROLLO PROFESIONAL
- INNOVACIÓN EDUCATIVA, FORMACIÓN Y EVALUACIÓN DE PROGRAMAS

CAPÍTULO 4

TRABAJO DE CAMPO

- METODOLOGÍA Y MÉTODOS
- CONTEXTUALIZACIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO
- LAS TRES FASES DEL TRABAJO DE CAMPO

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAPÍTULO 1

EDUCACIÓN, COMPETENCIAS Y EMOCIONES

- MISIÓN DE LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI
- EL MODELO BASADO EN COMPETENCIAS
- LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES
- APROXIMACIÓN A LA DIMENSIÓN EMOCIONAL: EMOCIÓN, INTELIGENCIA EMOCIONAL, EDUCACIÓN EMOCIONAL Y NEUROCIENCIA

CAPÍTULO 3

COACHING EN EDUCACIÓN

- QUE ES COACHING
- QUE NO ES COACHING
- TIPOS Y BENEFICIOS DE COACHING
- EL PERFIL DEL COACH Y SUS COMPETENCIAS
- COACHING EN EDUCACIÓN

CAPÍTULO 5

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

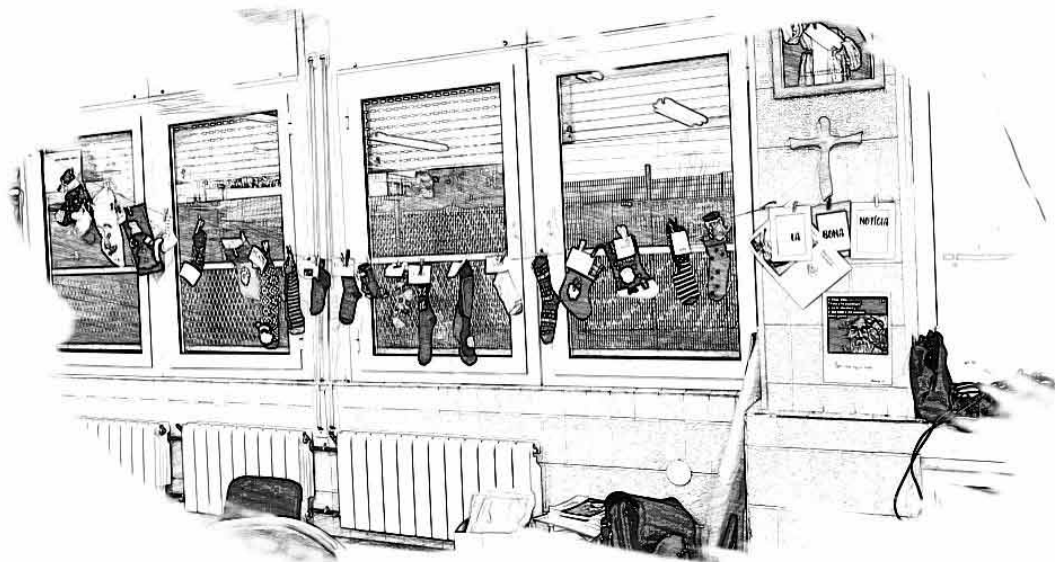
- DISCUSIÓN
- CONCLUSIONES FINALES

ANEXOS

- TRANSCRIPCIONES Y GRABACIONES DE ENTREVISTAS Y FOCUS, INFORMES TEST CDE-A35 PILOTO, PRE Y POST, CUESTIONARIOS PRE Y POST FORMACIÓN, VIDEOS DE APRENDIZAJES FINALES, HERRAMIENTAS DE COACHING GRUPO PILOTO, PROGRAMA DE CEd, DIARIO DE CAMPO, MANUAL DE VALIDACIÓN HERRAMIENTAS, CUESTIONARIO SATISFACCIÓN DE PROGRAMAS, FOTOS, ETC.

INTRODUCCIÓN

Imagen 1. Dibujo de una foto de la sala de profesores de FEDAC Amílcar (FA) en diciembre 2019



La emoción es el motor del aprendizaje.

F. Mora, 2017

En la introducción trataremos los motivos por los cuales hemos decidido llevar a cabo este estudio, tanto los personales como los propiamente contextuales; describiremos nuestro punto de partida, el tema, el problema que hemos querido abordar y la investigación de referencias existentes hasta el momento. Presentaremos las preguntas que han motivado este estudio, así como sus objetivos, el diseño metodológico utilizado y la estructura general que se encontrará en esta tesis doctoral. Todo ello con el objetivo final de facilitar al máximo su lectura al público destinatario.

A. MOTIVACIÓN

Instituciones, como la OCDE (2016) o la UNESCO (2016), consideran que, en el ámbito educativo, la selección de las competencias clave depende de lo que las sociedades valoran en cada momento y en cada contexto (Fernández Enguita, 2016; Pertegal, 2011a; 2011b).

Dado el escenario actual, en el que las emociones adquieren cada vez más importancia, dentro y fuera de los centros educativos, desde 2011, las competencias emocionales (CEmo) se han incluido en el currículo de educación en el grupo de competencias básicas para la vida. Se consideran necesarias para que las personas puedan desarrollarse de manera integral y tengan éxito en su labor profesional y, por ello, el alumnado tiene que dominarlas al finalizar la escolaridad obligatoria (Riquelme, 2012). A esto se añade que, nunca como ahora, en la época de crisis sanitaria que estamos viviendo debido a la COVID-19, se ha visto tan necesario tener que preparar al alumnado, desde su más temprana edad, para gestionar sus emociones, desarrollando sus CEmo, para afrontar con éxito la incertidumbre que estamos experimentando y que probablemente nos acompañará de ahora en adelante el resto de nuestras vidas (Heredia, 2020).

Goleman (1996) afirma que como la base de la inteligencia emocional es neurológica y el cerebro tiene una gran capacidad de modificarse con el aprendizaje, las diferencias en nuestra capacidad emocional pueden verse mejoradas con una intervención educativa adecuada (Riquelme, 2012). En este sentido, la investigación ha demostrado que programas de formación específicos en educación emocional obtienen una mejora en el desarrollo de las CEmo, tanto en el profesorado de educación no superior en todas sus etapas formativas, de infantil a secundaria (García Navarro, 2017; Pérez-Escoda et al., 2013; Ruzek et al., 2016; Torrijos, 2016; Torrijos et al. 2018), como en el alumnado, de la etapa de infantil (Gutiérrez-Lestón et al., 2018) a la universitaria (Pérez-Escoda et al., 2019), y, por lo tanto, los docentes, en todos los niveles, son un impulso fundamental para cualquier mejora educativa. Por ello, se consideró necesario centrar la atención de este estudio en el profesorado, y, en primer lugar, en sus CEmo y en cómo desarrollarlas.

Sin embargo, un modelo tradicional de enseñanza administrada de manera asimétrica, que se ha consolidado durante más de dos siglos de historia y en los cuales el docente ha sido siempre la mayor fuente de conocimiento para el alumnado, en el siglo XXI, ya no funciona. Hay que pasar a una enseñanza-aprendizaje que logre que el estudiante sea responsable de su capacitación y el profesor un facilitador del mismo (Poblete, 2006) y que le acompañe en esta transformación.

En este cambio que está viviendo el mundo de la educación, uno de sus principales actores viene a ser, precisamente, el protagonista de nuestro estudio: el docente, así como su inminente y necesario cambio de rol, de trasmisor a guía, que acompañe al alumnado a manejarse en este nuevo escenario (García González, 2020). Blanco (2018) afirma que la misión del docente actualmente no es la de transmitir contenido académico, sino la de desarrollar habilidades de pensamiento y aprendizaje, así como fomentar el equilibrio emocional y social del alumnado, empezando por su propia conducta, como modelo.

La complejidad que presenta esta transición puede ser facilitada mediante la introducción de procesos que sirvan para acompañar al docente durante este cambio. Cuidar de su equilibrio personal, volver a venerar socialmente su trabajo, acompañarlo y apoyarlo en el aula es, precisamente, el foco de lo que Isauro Blanco (2018; 2020) define como coaching escolar estratégico. Por ello, en segundo lugar, en este estudio se consideró interesante centrar nuestra atención en el coaching en educación (CED), un proceso reflexivo que, aplicado al ámbito de la educación, reúne los requisitos necesarios para apoyar al docente para que realice este cambio y desarrolle sus CEmo, fundamentales para generar unas buenas condiciones de aprendizaje y necesarias para acompañar al alumnado en su desarrollo integral, tanto cognitivo como emocional. Son justo estas últimas competencias las que más se asemejan a las que un coach utiliza para desempeñar su rol (Albadalejo, 2010).

Blanco (2020) considera que la «médula del proceso educativo» está en la relación que consigue generar el docente con cada uno de sus estudiantes, y define la educación como una obra de arte y una relación personal. Fullat (Chávez, 2019) considera que los procesos educativos son algo específicos del ser humano, dado que el hombre es el único animal *educandum*, y se realizan en torno a un código genético modificado por procesos madurativos que aparece por primera vez cuando la herencia biológica no es suficiente para que un grupo avance hacia adelante. Lo que realmente diferencia al hombre del ser animal es que no solo disfruta de sus experiencias, sino que toma consciencia de las mismas y se sabe separar de estas. Recordamos la etimología de la palabra *educación*, que tiene por lo menos dos étimos latinos: *ēducere* y *ēducāre*, el segundo de los cuales deriva del primero. Lo importante es que *ēducere* se divide en *ex* ('sacar') y *ducere* ('guiar, conducir'), así que, etimológicamente, significa 'promover al desarrollo (intelectual y cultural) del educando', es decir, desarrollar las potencialidades psíquicas y cognitivas propias del educando desde su intelecto y su conocimiento haciendo en tal proceso al educando activo. *Educare* significa, por lo tanto, 'guiar a la persona para que saque lo mejor de sí, mirar al otro desde lo que es y lo que puede llegar a ser, creyendo en este, incluso más que la persona misma' (Martín, 2020). Tal como señalan Barcena y Mèlich (2000), la relación educativa tiene que ser dual, de dos personas, algo íntimo, cara a cara, asimétrico, que no se entiende en términos

económicos y de intercambio, más bien como la práctica de la hospitalidad y del acogimiento del recién llegado. Estos dos autores comentan que el estilo pedagógico no tiene que ir en una sola dirección de docente al estudiante, sino que tiene que ser libre y heterogéneo, y ven esta diferencia de estilo de enseñanza como la posibilidad de que cada uno siga su proceso personal y de valorar cómo manifiesta esta singularidad cada persona como parte de su crecimiento y desarrollo integral. Nos resultó revelador observar que el trabajo de un coach, que describiremos con profundidad en el tercer capítulo, tiene precisamente el mismo objetivo que la educación: ayudar y acompañar a las personas a liberar su potencial y a conectarlas con su mejor versión para que consigan sus objetivos y vivan más completos y felices.

Por eso, como el propósito del coaching coincide con el de la educación, que es, precisamente, el de acompañar, más que el de instruir, para ser capaces de potenciar lo mejor de cada estudiante, hoy en día, aplicar el coaching al mundo educativo nos resulta algo no solo muy útil, sino además necesario y una excelente idea. Desde el paradigma del coaching, *educar* significa participar en la generación de nuevas realidades, contextos de aprendizaje, experiencias para que el coachee vea nuevas maneras de actuar sobre la realidad (Martín, 2020). Un coach es una persona experta en facilitar procesos de aprendizaje, que más que enseñar, ayuda a aprender (Martín, 2020) y desarrollar sus competencias puede ayudar al profesorado en su rol de nuevo agente de cambio, buscando nuevas experiencias y prácticas para aplicar en el aula y que generen este aprendizaje (Luna-Arocas, 2020).

El primero que se beneficia del uso del coaching es el profesorado, dado que, como comenta Blanco (2020), en primer lugar, educamos por lo que somos; en segundo lugar, por lo que hacemos; y, por último, por lo que decimos. Por lo tanto, si se considera sintonizar los tres canales, el impacto puede ser muy potente.

El coaching es una modalidad de asesoramiento que si bien deriva de varias disciplinas, muy distintas en sus teorías, si se quiere aplicar al campo de la educación, está influenciado principalmente por una evolución del *counselling* (Sánchez y Boronat, 2014). Sobre las bases de sus fundamentos se sustentan unos principios:

- La importancia de la autonomía del sujeto y del autoaprendizaje.
- La conducta está condicionada por la peculiar visión del mundo que el sujeto se forma a lo largo de su vida.
- La necesidad de que coexista una alta motivación, responsabilidad hacia el cambio y deseo de transformación.
- La relevancia del proceso comunicativo que, a través del lenguaje, de la verbalización de metas y del uso de preguntas poderosas, permite al individuo descubrirse y tender a actuar.

Profundizaremos en este tema y su difusión en las últimas dos décadas a lo largo del capítulo 3 de nuestra tesis.

Somos conscientes de que existe muy poca investigación empírica sobre coaching que valide su eficacia a la hora de aplicarlo en los distintos ámbitos donde se ha ido difundiendo, entre estos el educativo, y que hay literatura enfocada más bien a la práctica que al contexto académico, por ello se considera que la investigación sobre coaching aún está en un estado embrionario (Luna-Arocas, 2011). Grant et al. (2009) señalan que en sesenta y dos años (entre 1937 y 1999) solo encontraron noventa y tres artículos que guardaran relación con el coaching en la base de datos de PsycINFO y, además, la mayoría eran más de discusión que de trabajos empíricos. Más adelante, Luna-Arocas (2011) observaron que, en otra búsqueda realizada en 2011 en revistas de alto impacto, solo se identificaron dieciocho artículos que tenían relación con el coaching, aunque es cierto que, entre 2000 y 2010, se ha observado un importante incremento de estas publicaciones.

Estudios ya datados, como el de Showers (1984), evidencian que el coaching no es un proceso nuevo en la formación del profesorado, y se considera una estrategia eficaz para esta, tanto en un estadio inicial como permanente (Jiménez, 2012). A estos, se suman estudios más recientes, tanto nacionales (López et al., 2018; Maestre et al., 2017; Martín, 2020; Rodríguez-Hidalgo et al., 2015), como internacionales, más numerosos (Akiba y Wilkinson, 2016; Averill et. al., 2016; Bengo, 2016; Day et al., 2016; Rakap, 2017; Wood, 2016), que ponen de manifiesto el interés actual que suscita este planteamiento formativo y los efectos positivos de la aplicación del coaching en la educación, entre estos fortalecer el desarrollo profesional del profesorado. Estos estudios se tratarán con mayor profundidad en el capítulo 3.

Como consecuencia, esta tesis doctoral se propone como principal objetivo comprender si el uso de una intervención en CEEd puede mejorar la percepción del desarrollo de las CEemo de un claustro de docentes de secundaria y, por lo tanto, apoyarlo en este cambio de rol (reflexivo) que necesita con cierta urgencia y que la sociedad le está pidiendo (García González, 2020).

B. JUSTIFICACIÓN PERSONAL DE LA INVESTIGACIÓN

Para entender mejor cómo se gestó nuestro estudio, consideramos que este es el momento oportuno para contextualizarlo y argumentar las razones personales (por eso, este apartado, junto con el de los agradecimientos, están escritos en primera persona) que me llevaron a emprender un viaje como el que representa realizar un doctorado y, en concreto, elegir el tipo de investigación que decidimos llevar a cabo.

Los motivos que me empujaron a iniciar una tesis doctoral son varios y de distinta índole, algunos de carácter más bien personal, otros profesionales y otros puede que más contextuales. De entre todos, sobre todo destacaría, por un lado, mi necesidad constante de seguir aprendiendo y, por otro lado, el hecho de estar al día sobre las temáticas que imparto en las distintas escuelas y universidades donde trabajo para intentar ofrecer siempre lo más novedoso a mi alumnado. En concreto, mi pasión por el mundo de la educación, unida a mi vocación por ayudar a las personas a manejarse mejor en sus vidas y a desarrollarse, como individuos y profesionales, han sido los dos elementos motores de mis inquietudes. Viví toda mi infancia y adolescencia muy vinculada con el mundo de la educación, dado que mi madre, ahora jubilada, fue profesora de Matemáticas de secundaria durante más de cuarenta años, así como otros miembros de mi familia de origen que se han dedicado, y aún lo hacen, a la docencia y al mundo de la investigación académica. Por ello es un contexto que siempre me ha fascinado y por el cual, desde una edad muy temprana, me he sentido indudablemente muy atraída.

Tras licenciarme en Psicología del Trabajo en Italia, mi país de origen, por razones personales me trasladé a España y empecé de inmediato a trabajar en el mundo de la empresa. Tras una sólida trayectoria de más de quince años en organizaciones de distintos sectores, desempeñando siempre roles relacionados con la formación y el desarrollo profesional, en el área de la gestión del talento y de los recursos humanos, en septiembre del 2013 decidí emprender un nuevo rumbo profesional y empecé en la que me gusta definir como mi segunda vida laboral, en la que aún me encuentro en la actualidad.

Desde entonces, he estado compaginando la docencia en varias escuelas de negocio y universidades, con la consultoría y, sobre todo, con la formación y el coaching, tanto en el mundo de las empresas, como, y cada vez más, en el educativo.

La actividad docente ha sido algo que me ha ido cautivando cada vez más a lo largo de estos últimos años, y, con el tiempo, me ha exigido una creciente dedicación. Empecé impartiendo clases en un par de módulos del máster de Dirección de Recursos Humanos en ESERP, Business & Law School y, en la actualidad, trabajo desde hace más de siete años en esta y en otras dos escuelas de negocios (INSA, Business, Marketing & Communication School y EAE, Business

School) como docente y tutora, tanto en grados como en máster a lo largo de todo un curso académico. En una de estas escuelas imparto una asignatura anual de Recursos Humanos al alumnado de primero, segundo y tercer año de distintas carreras, así como otra semestral de Desarrollo Personal y Profesional, con el mismo colectivo, y soy tutora de un proyecto transversal con los de segundo curso. En otra, imparto varios módulos en el máster de Dirección de Recursos Humanos, donde ejerzo además de tutora del proyecto final de máster, y doy clase en otros programas en temas relacionados con las habilidades directivas y el coaching. En la tercera, aparte de ocuparme de las mismas asignaturas que en la primera escuela, soy tutora de los trabajos de final de grado (TFG). Al mismo tiempo, durante estos últimos tres cursos, he colaborado como docente en otras universidades, entre ellas la Universidad Politécnica de Cataluña (UPC), dando una formación dirigida al estudiantado de los últimos años de varias carreras para prepararlos para ser mentores del nuevo alumnado.

Imagen 2. Impartiendo un curso para mentores con alumnado de la UPC



A esta actividad docente que vengo desempeñando ya de manera fija desde hace varios años, se añaden colaboraciones más puntuales que he ido manteniendo con otras escuelas o universidades, como la Salle, la Universidad de Girona, la escuela Arrels, las escuelas FEDAC (una de estas últimas, precisamente, es la protagonista de nuestro estudio de caso, como veremos en el capítulo 4, y con la que ya había trabajado antes de realizar esta investigación), dando cursos de formación continua al profesorado de primaria y de secundaria; o bien, con la Universidad Autónoma de Barcelona, formando en habilidades *soft* al personal PAS y con la Universidad Pompeu Fabra, realizando algunos *focus group* con el estudiantado de Humanidades.

Imagen 3. Facilitando el curso de coaching en educación para el claustro de secundaria de FEDAC Amílcar



Es, precisamente, por mi creciente implicación en el mundo de la docencia por lo que surge una de las principales razones que me han llevado a emprender un doctorado. Para continuar con esta en el mundo universitario, me di cuenta de que necesitaba seguir creciendo y aprendiendo para poder contribuir a un bien común, como es el de aportar conocimiento a la comunidad educativa.

Por otra parte, y al mismo tiempo, mi interés por las personas, su comportamiento y la manera de poder ayudarlas a manejarse mejor en su vida para que sean capaces de enfrentarse a los retos que se les puedan presentar a lo largo de su existencia me llevaron, primero, a licenciarme en Psicología y, luego, tras trabajar durante más de diez años en el mundo de la gestión de los recursos humanos, a buscar más recursos para seguir con este cometido. Es durante esta búsqueda cuando me encontré con una disciplina más joven que la psicología, aunque, como veremos en el capítulo 3, procedente de esta: el coaching. Desde el principio me fascinó, pues conectó con un aspecto que pertenece a mi propia forma de ser, a mi esencia, por su carácter práctico y por estar enfocada a alcanzar retos u objetivos concretos de distinta índole. Así que, tras certificarme como coach asociado certificado (ACC) en mayo de 2012 a través de la ICF (International Coach Federation) –organización sin ánimo de lucro de asociación individual fundada en 1995, líder mundial, formada por profesionales de todo el mundo que practican el coaching ejecutivo y personal, con más de 36.000 miembros en más de 143 países; volveremos a hablar de ella y de las asociaciones que acreditan en coaching más adelante en el capítulo 3–, he llevado el uso del coaching tanto a empresas como, cada vez más, a escuelas y universidades. Tras obtener esta primera acreditación, he continuado formándome en esta disciplina, aspecto además exigido para mantener este certificado, y en la actualidad soy coach de equipo y PCC (coach profesional certificado) tras haber superado los exámenes pertinentes.

Además, para disponer de más recursos a la hora de dinamizar el grupo clase y los equipos en contextos organizativos, me he certificado y utilizo otras herramientas, entre estas, la disciplina positiva, que tiene sus orígenes en la psicología adleriana (en el capítulo 4 hablaremos de ello,

dado que ha tenido un rol relevante en el programa integral de CEEd que diseñamos para nuestro estudio). En la actualidad, colaboro con varias empresas y escuelas, especialmente con servicios de coaching, *mentoring*, *counselling* y formación en *soft skills* tanto a mandos intermedios, como a directivos.

He aquí, la razón de elegir como uno de los temas principales de mi investigación el CEEd.

Ahora, si juntamos estos tres elementos: mi interés temprano por el mundo de la docencia, mi dedicación cada vez mayor y mi práctica del coaching tanto en el aula como fuera de esta, en el mundo educativo y en el empresarial, se entienden mejor las razones que me llevaron a emprender un doctorado.

A continuación, describo cuáles fueron las preguntas que me surgieron referentes al coaching aplicado al ámbito de la educación para así añadir a mis motivaciones personales las otras razones que justifican este estudio en concreto.

C. DELIMITACIÓN Y FORMULACIÓN DE UN PROBLEMA. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El mundo de la educación y la sociedad en general están en constante cambio y transformación y, si de esto ya éramos conscientes antes de la situación actual, ahora, con una pandemia en curso como la que estamos viviendo con la COVID-19, es algo irrefutable y que nos exige una importante reflexión.

De entrada, como describiremos con mayor detalle en los primeros dos capítulos, existen macroelementos, como la globalización, la digitalización, los progresos de la tecnología y de la neurociencia, que han influido en la educación y que siguen haciéndolo, lo que exige un cambio inmediato. Asimismo, los microelementos, originados por los primeros y propios del ámbito educativo, como la manera de enseñar y el rol del docente, ya no pueden ser los mismos del siglo pasado y se tienen que adaptar a un alumnado bien distinto.

Internet ha transformado la manera cómo las personas acceden a la información y al conocimiento y esto tiene una repercusión y unas consecuencias importantes en el mundo de la educación que tanto lo benefician como generan problemas, si no se prepara a las nuevas generaciones de manera adecuada para que hagan un uso responsable, y que garantice la intimidad, la seguridad y la fiabilidad de la información que se comparte. Es cierto que estamos frente a un alumnado que forma parte de la generación denominada «los nativos digitales», que nacen con la tecnología incorporada en su ADN, pero es evidente, también, y lo hemos podido observar claramente durante esta pandemia, que estamos aún lejos de haber incorporado la digitalización en el contexto de la educación, sin ir más lejos, porque quienes tienen que hacerlo pertenecen a otra generación que se define más bien como la de los «inmigrantes digitales».

La crisis generada por la COVID-19 no solo ha puesto de manifiesto la necesidad de desarrollar las CEEd, tal como hemos mencionado anteriormente, sino, además, la de formar en competencias digitales en todos los ámbitos, y el educativo ha sido, sin duda, uno de los más mencionados. A su vez, esta crisis ha vuelto a sacar a la luz la discusión sobre la brecha existente entre los que tienen recursos para acceder a la educación de manera telemática y los que no, con lo que se genera un agravio comparativo importante y se vuelve a cuestionar el concepto de educación como bien inclusivo para todos.

A los progresos de la tecnología se suman otros, como los avances en el estudio de cómo se desarrolla y cómo funciona nuestro cerebro, logrados gracias a la neurociencia, que han permitido enriquecer nuestra comprensión sobre las mejores formas y los mejores momentos para aprender según las fases y las etapas de nuestras vidas. El cambio climático es otro elemento en el que la

educación puede jugar un papel fundamental, pues hay que concienciar y favorecer una modificación de los comportamientos no solo de las generaciones más jóvenes, sino también, precisamente, gracias a estas, para llegar a las adultas. La globalización, que influye sobre el hecho de que el alumnado, cuando termine sus estudios, ya no accederá a un mercado nacional, sino más bien global, y sobre el hecho de que tener un nivel más alto de formación ya no será garantía de encontrar un buen trabajo. Estos y otros elementos son los que convierten la educación en el motor del desarrollo sostenible, al formar a las personas para que sean más productivas, que sigan aprendiendo, que resuelvan problemas, que vivan juntas, etc.

Este escenario, sobre el que profundizaremos en el primer capítulo de esta tesis, nos permite hacernos una rápida idea de que nos encontramos frente a un alumnado distinto, más exigente y que, por lo tanto, la manera de enseñar también tiene que modificarse: estudiantado y profesorado tienen que colaborar, puede que el primero sepa más sobre el ámbito digital, pero el segundo tiene más experiencia para moverse a la hora de discernir la buena de la mala información.

Mediante esta breve pincelada que, como hemos comentado trataremos más adelante, hemos querido empezar a contextualizar la crisis que actualmente está atravesando la educación y, como consecuencia, el mundo de la docencia.

Por ello y para empezar a arrojar luz sobre esta crisis, a la hora de plantear nuestro estudio tuvimos clara la necesidad de disponer de indicadores de calidad en la docencia, y, entre estos, los primeros que identificamos fueron las competencias básicas, dentro del marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En concreto, elegimos centrarnos en las emocionales, pues son necesarias para crear buenas condiciones de aprendizaje, y nos preguntamos cómo se podían potenciar y desarrollar.

Al mismo tiempo, respaldados por nuestra experiencia como docentes, hemos hablado de la necesidad de una transformación y de un cambio de rol del profesorado, para que pase de ser transmisor a guía a la hora de identificar la buena información y ayudar al alumnado a ser más autónomo, comprometido, responsable y buen ciudadano. Hoy en día, la educación tiene que acompañar más que instruir, tiene que potenciar lo mejor del alumnado, y esto hizo que nos planteáramos la posibilidad de que el CEEd ayudara al profesorado, facilitándole este cambio de rol y, además, como sabemos que las competencias de un coach coinciden con las CEEmo (Albadalejo, 2010), lo apoyara en su desarrollo. El alumnado se convierte en protagonista del aprendizaje, los contenidos se descubren conjuntamente y el profesorado acompaña en este proceso de descubrimiento.

Por otra parte, al pararnos a observar la difusión del coaching más allá del mundo empresarial, detectamos la dificultad de emplear una única terminología para referirse a ello y la carencia de suficiente consistencia teórica y científica con respecto al coaching, en general, y al educativo, en particular. A lo largo del capítulo 3 hablaremos del coaching, de las disciplinas de las que parte, de lo que es y de lo que no es, de las escuelas de formación existentes hasta al momento y de las asociaciones que, en la actualidad, son las únicas que certifican el rol del coach para garantizar que se ejerza de manera profesional de acuerdo con unos estándares de calidad y que se diferencie de una cantidad de centros, cada vez más, que no tienen credibilidad ni acreditación reconocida ni en ámbito nacional ni, mucho menos, en el internacional.

Conscientes, por lo tanto, de que hoy en día existe un importante intrusismo que desde hace años sufre la práctica del coaching, uno de los objetivos principales que nos proponemos en nuestra investigación es arrojar luz sobre este tema. Cuando hablamos de intrusismo nos referimos a un número de «presuntos» profesionales que usan la etiqueta de «coach» sin tener ningún tipo de credencial, y que, tras cursar programas reducidos de pocas horas obtenidos de forma fácil y rápida, ofrecen servicios de coaching y ejercen como tal en distintos ámbitos. Desgraciadamente, el número de estos «intrusos» en la profesión de coach va en aumento. A tal propósito veremos como ejemplo en el capítulo 3 (3.1.4.4.) cómo la ICF lucha de manera proactiva contra este

intrusismo para evitar que se ponga en entredicho la profesionalidad y las competencias de todas aquellas personas que, en cambio, sí cumplen con los requisitos exigidos para desempeñar esta profesión. La ICF para manifestarse contra el intrusismo, durante este último año 2020, ha activado un sistema de validación digital que permite corroborar de manera inmediata las credenciales del modelo ICF y si un coach forma parte o no de esta organización. Por ello, aunque sea solo de manera aproximada, veremos que en el capítulo 3 no solo hemos querido definir qué es el coaching y qué se entiende por CEd, sino también explicar cuáles son las únicas escuelas que permiten certificarse como coach acreditado, pasando por un programa de formación largo, varias horas de prácticas reales como coach y exámenes para obtener la certificación y seguir ejerciendo esta profesión con la máxima calidad y exigencia.

Finalmente, el contexto que acabamos de describir nos hace plantearnos una serie de preguntas y, entre ellas, una ulterior respecto a qué nivel de docencia observar en nuestra investigación y decidimos llevar a cabo nuestro estudio centrándonos en la Enseñanza Secundaria Superior (ESO) por las siguientes razones:

- La presión social que actualmente existe sobre este nivel de docencia, que está en el punto de mira de la revolución que la educación está viviendo recientemente, pues es una enseñanza aún obligatoria, con respecto a la superior y universitaria, y muy protagonista en una etapa importante de crecimiento y formación del ser humano.
- El cambio de identidad que se le pide al docente de la ESO, que sigue siendo un transmisor de conocimientos y que tiene que pasar a ser un guía que acompañe al alumnado en su desarrollo y crecimiento desde su autonomía y potencial, y no desde la repetición de modelos anteriores. Este docente aún no sabe cómo hacerlo.
- El profesorado de la ESO en general manifiesta una mayor disponibilidad a participar en este tipo de estudios por las razones argumentadas anteriormente, y presenta una necesidad, un interés y una apertura mayores a dar el paso hacia este nuevo rol al sentir el peso de esta fuerte presión social. Está deseando disponer de nuevas herramientas para realizar este cambio y responder a lo que la sociedad le requiere.
- El índice de abandono escolar temprano, 30 sobre 100 alumnos fracasan (Embid, 2009), que sigue situando a **España como líder en la UE por el índice de abandono escolar temprano que corresponde a un 20%**, es decir, un mayor porcentaje de jóvenes de entre 18 y 24 años de edad abandonan sus estudios tras concluir la educación obligatoria (ABC sociedad, 2016).
- El cambio de modelo familiar experimentado en los últimos treinta años, que ha pasado de estar constituido por dos adultos y uno o dos niños que vivían en pueblos pequeños a otras formas, como la monoparental, la homosexual, la recompuesta, etc., que viven en ciudades grandes. La familia ha pasado a ser de un sistema grande –en una comunidad pequeña– a uno pequeño –en una ciudad grande–, y por eso, la escuela ha adquirido mayor protagonismo como tercer espacio para formar a los futuros ciudadanos. Por lo tanto, algunos autores hablan de un nuevo modelo de familia (Marina et. al., 2015) que ha provocado una dejación de funciones en la educación de los hijos, debido a que ambos padres trabajan o a que cada vez hay más familias desestructuradas, y han delegado este cometido totalmente en la escuela, lo que ha supuesto un particular impacto en el rol ejercido por los docentes sobre estas edades particularmente sensibles, como las del alumnado de secundaria.

Así que, en nuestra investigación, aunque somos conocedores de que ya existen trabajos previos al nuestro, que describiremos en el capítulo 3, y que sugieren que una intervención formativa en CEd puede incidir positivamente en el desarrollo de las CEmo de los docentes (Obiols y Giner, 2011; Rosa et. al., 2015), hay algunas consideraciones previas que hay que tener en cuenta y que son las que nos llevaron a formular nuestra pregunta de ruptura:

- No existen muchos estudios sobre la relevancia que puede tener el coaching a la hora de desarrollar las CEmo de unos docentes de secundaria.
- No hay estudios previos que hayan explorado la posible influencia de una intervención integral de CEEd sobre las percepciones de cambio en el desarrollo de las CEmo de los otros implicados en la comunidad educativa.
- No hay intervenciones de CEEd que antes de ser diseñadas hayan tenido en cuenta los factores que pueden facilitar o dificultar su realización, aplicabilidad y continuidad.
- Y, por último, no hay constancia de programas integrales que hayan complementado la formación con un proceso de coaching individual dirigido a los docentes, así como de un acompañamiento llevado a cabo entre pares.

Nuestro estudio ha querido, precisamente, profundizar en estas necesidades y que el coaching sirva de proceso para el desarrollo de las CEmo del profesorado, y, por lo tanto, facilitar unas buenas condiciones de aprendizaje para el alumnado.

En definitiva, **nuestro tema** se ha centrado en comprender, primero, la posible existencia de una relación entre la aplicación de un programa de CEEd y el desarrollo de las CEmo de los docentes de la Enseñanza Secundaria Obligatoria del centro objeto de estudio y, luego, en caso afirmativo, en ver qué factores de esta intervención de CEEd influyen sobre la percepción de la mejora de estas, tanto desde el punto de vista de los docentes, como de otros miembros de la comunidad educativa del centro.

I. Interrogantes de la investigación

Nuestra pregunta de ruptura y nuestro punto de partida fueron los siguientes:

Si aplicamos un programa de CEEd contextualizado a docentes de la ESO, ¿mejoran sus percepciones sobre sus CEmo y cuáles son los principales factores de cambio?

Esta pregunta tiene el objetivo de mejorar la experiencia del docente, tanto dentro como fuera del aula, por lo tanto, se trata de un problema que autores como Latorre et al. (2003) consideran:

- **Real:** dada la inclusión de las CEmo en el grupo de competencias básicas para la vida y su importancia para el desarrollo integral de la persona.
- **Factible:** dado que afecta a un contexto como el de la docencia de la ESO con el cual ya hemos trabajado en el pasado y al que tenemos acceso con facilidad. Además, veremos que nos centraremos en un caso concreto ubicado en Barcelona, Cataluña, en el momento actual, justo para aportar realismo al estudio en términos de espacio y dimensiones razonables de asumir por parte de la investigadora.
- **Generador de conocimiento:** se trata de un tema actual y su solución aportará conocimiento desde el punto de vista pedagógico.
- **Generador de nuevos problemas:** dado que, por la propia naturaleza del tema, que está en contante evolución, emergerán nuevos planteamientos.
- **Relevante:** como se trata de un problema actual y emergente, es algo de interés para la comunidad educativa y su estudio puede aclarar el camino referente al tema tratado, tanto de cara a la actualidad, como para un futuro.

Por lo tanto, el tema elegido, las CEmo del profesorado de secundaria en Cataluña y su posible percepción de mejora por parte de la comunidad educativa, gracias a la intervención de un programa integral de CEEd, viene a ser la intersección de tres mundos: el de las competencias emocionales, del CEEd y el más contextual, de programas de formación para el profesorado de secundaria.

Para responder a nuestra pregunta inicial, formulamos las tres siguientes subpreguntas; cada una responde, a su vez, a un objetivo principal de nuestra investigación (tabla 1):

SPr. 1. ¿Cuáles son las principales CEmo percibidas por los docentes de secundaria y su alumnado y qué relación podría tener un programa de CEEd sobre estas?

SPr. 2. ¿Cuáles son las principales variables contextuales que hay que tener en cuenta y que facilitan o dificultan la aplicación de un programa de CEEd?

SPr. 3. ¿Cuáles son los principales factores de cambio percibidos por los docentes de la ESO sobre sus CEmo tras aplicar un programa de CEEd, así como los percibidos por otros de los agentes prioritarios implicados en el centro?

Tabla 1. Correspondencia entre preguntas, objetivos y herramientas de recogida de datos

| Aproximación a la relación del coaching en educación con las competencias emocionales de los docentes: estudio de un caso en un centro escolar de ESO en Barcelona (FEDAC Amílcar) | | |
|--|---|--|
| Pregunta de ruptura: Si aplicamos un programa de CEEd contextualizado a docentes de la ESO, ¿mejoran sus percepciones sobre sus CEmo y cuáles son los principales factores de cambio? | | |
| Subpregunta 1 de la investigación: ¿Cuáles son las principales CEmo percibidas por los docentes de secundaria y su alumnado y qué relación podría tener un programa de CEEd sobre estas? | | |
| Objetivo 1: Identificar y describir las principales CEmo conocidas y percibidas por el profesorado de la ESO y su alumnado. | | |
| Subobjetivo: | Dónde | Cómo |
| 1.1. Identificar y describir las principales CEmo conocidas y percibidas por el profesorado de la ESO y su alumnado. | Marco teórico | Metodología documental y autoperceptiva mediante búsqueda bibliográfica, análisis documental y entrevistas exploratorias |
| 1.2. Identificar y definir qué se entiende por coaching y, más concretamente, en el ámbito de la educación. | Fundamentación metodológica | |
| 1.3. Describir la relación que pueden tener el CEEd y las CEmo de los docentes. | Conclusiones: resultados de la primera fase | |
| Subpregunta 2 de la investigación: ¿Cuáles son las principales variables contextuales que hay que tener en cuenta y que facilitan o dificultan la aplicación de un programa de CEEd? | | |
| Objetivo 2: Identificar y describir las principales variables contextuales del centro que pueden facilitar o dificultar la aplicabilidad de un programa de intervención formativa en CEEd. | | |
| Subobjetivo | Dónde | Cómo |
| 2.1. Identificar y describir el nivel de CEmo de los docentes participantes en el estudio mediante la puntuación obtenida en un test que las mide (CDE-A35, pretest). | Fundamentación metodológica | Piloto, pretest y análisis cuantitativo de los datos |
| 2.2. Identificar y describir las principales variables contextuales que pueden facilitar la aplicabilidad de un programa de CEEd en un centro escolar. | | Entrevistas, <i>focus group</i> y análisis cualitativo de los datos |
| 2.3. Identificar y describir las principales variables contextuales que pueden dificultar la aplicabilidad de un programa de CEEd en un centro escolar. | Conclusiones: resultados de la segunda fase | Entrevistas, <i>focus group</i> y análisis cualitativo de los datos |
| Subpregunta 3 de la investigación: ¿Cuáles son los principales factores de cambio percibidos por los docentes de la ESO sobre sus CEmo tras aplicar un programa de CEEd, así como los percibidos por otros de los agentes prioritarios implicados en el centro? | | |

- **Objetivo 2.3.** Identificar y describir las principales variables contextuales que pueden dificultar la aplicabilidad de un programa de CEEd en un centro escolar.

Subpregunta 3

- **Objetivo 3.1.** Identificar las diferencias entre los niveles de autopercepción de las CEEd de los docentes mediante el test CDE-A35 (pretest y postest).
- **Objetivo 3.2.** Describir y comprender las percepciones de los docentes.
- **Objetivo 3.3.** Describir y comprender las percepciones del alumnado.
- **Objetivo 3.4.** Describir y comprender las percepciones de otros miembros de la comunidad educativa implicados (directores de los centros y familias).
- **Objetivo 3.5.** Describir y comprender otros factores que influyen en la percepción del cambio.

D. METODOLOGÍA Y PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

I. Metodología

Tras formular nuestras preguntas, para buscar las respuestas, diseñamos nuestra investigación y su metodología.

Así que en esta introducción vamos a sintetizar su diseño y ayudar al lector a situarse concretando los aspectos fundamentales de la metodología de nuestro estudio, aunque estos temas se desarrollarán nuevamente en profundidad en el capítulo 4 (tabla 2).

Tabla 2. Síntesis diseño de la investigación

| PREGUNTAS | | CONCEPTO | |
|------------------|--|--|--|
| | | CARACTERÍSTICAS | |
| ¿Qué? | Objeto de estudio | Aproximación a la relación del coaching en educación (CED) con las competencias emocionales (CEmo) de los docentes. | |
| | Paradigma | <p>Paradigma multiparadigma: (hermenéutico-interpretativo + pragmatismo)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Del paradigma hermenéutico-interpretativo (HI) buscamos identificar, describir y comprender la relación entre las CEmo y la aplicación del CED pasando por estos tres momentos: <ul style="list-style-type: none"> • Identificar y describir los principales factores implicados en nuestra investigación: las CEmo y el CED. • Identificar y describir las variables contextuales, tanto las que facilitan como las que dificultan la aplicación del CED, con el objetivo de diseñar un programa lo más contextualizado posible al caso en concreto (paradigma pragmático). • Identificar y describir los factores críticos de los cambios percibidos por los agentes implicados tras la intervención formativa sobre sus CEmo para comprender la particularidad del caso. | |
| ¿Por qué? | Finalidad y perspectiva metodológica | Identificar, describir y comprender | |
| | ¿Dónde? | <p>Contexto de la investigación</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar y describir las variables contextuales que facilitan y dificultan la aplicación del CED. ▪ Comprender y describir los principales factores de los cambios percibidos por los agentes implicados durante y después de la intervención. <p>Geografía</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Un centro escolar de ESO ▪ Barcelona | |
| ¿Cómo? | Modalidad | <p>Mixta:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ 1ª fase: exploratoria (cualitativa) ▪ 2ª fase: descriptiva y autoperceptiva (con diseño integrado mixto) ▪ 3ª fase: descriptiva, autoperceptiva y explicativa con triangulación cualitativa | |
| | Método | <p>Método del caso: inductivo con diseño integrado mixto</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Datos: cuantitativos y cualitativos | |
| | Técnicas y herramientas | <p>Objetivo: identificar y describir las CEmo y el CED (fase 1), identificar y describir las variables contextuales percibidas para la aplicación del CED (fase 2), comprender mejor los cambios percibidos por los principales implicados (fase 3)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuantitativas: análisis estadístico sobre el piloto, pretest y posttest ▪ Cualitativas: análisis temático sobre entrevistas exploratorias y en profundidad, <i>focus group</i>, encuestas, herramientas del proceso de coaching, informe de coaching de los expertos y entre pares, vídeos finales de aprendizaje (fase 2 y fase 3) | |
| | Criterios de rigor | <p>Credibilidad: complementariedad de los datos cuantitativos y cualitativos, triangulación de los datos cualitativos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Transferibilidad: datos cuantitativos, descripción profunda y recogida de extensa información de los datos cualitativos | |
| ¿Quién? | Selección de la muestra | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Docentes de la ESO (en todas las fases) ▪ Alumnado de la ESO (en todas las fases) ▪ Expertos en educación y coaching educativo (en la fase 1) ▪ Directores de centros (en la fase 2 y 3) ▪ Familias del alumnado (en la fase 2 y 3) | |
| | Representatividad | <p>Selección intencional: expertos en educación, expertos en coaching</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Muestra no probabilística intencional, por accesibilidad, conveniencia, directores y jefes de estudios del centro, docentes, alumnado y familias. Centro concertado en una zona residencial de Barcelona | |
| ¿Cuándo? | Fases del proceso metodológico y diseño | <p>FASE 0: exploratoria y de comprensión (2016-2017)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reuniones con el futuro director de tesis para concretar el tema del estudio ▪ Revisión bibliográfica sobre el tema del estudio | |

| | |
|--|--|
| FASE 0: focalización y descubrimiento (2017-2018) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Jornada de ponencias y experiencias sobre el CEEd ▪ Formación de la investigadora ▪ Focalización sobre el objeto de estudio ▪ Preguntas de ruptura y objetivos principales y secundarios ▪ Preparación de la fundamentación teórica y del proceso metodológico ▪ Diseño y defensa del plan de investigación ▪ Muestra y primer contacto con el centro (reuniones con el equipo directivo) ▪ Diseño de las herramientas ▪ Fundamentación teórica y metodológica ▪ Validación de las herramientas ▪ Entrevistas exploratorias a docentes, alumnado y coach expertos en CEEd |
| FASE 1: documentación y autoperceptiva / exploratoria (Recogida de datos) (2018) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Piloto del test de CEmo ▪ Entrevistas en profundidad con los directores de los centros (ED) para detectar las variables contextuales y diseñar el programa de formación ▪ <i>Focus group</i> con docentes, alumnado y familias para detectar las variables contextuales y diseñar el programa de formación, encuesta con docentes ▪ Diseño y realización de la intervención formativa (dos partes: grupo completo y grupo piloto) ▪ Pretest sobre docentes (23) ▪ 20 cuestionarios de satisfacción al terminar la intervención de CEEd; 19 videos de aprendizaje en la última sesión formativa ▪ Postest sobre docentes (20) |
| FASE 3: autoperceptiva descriptiva y explicativa (Recogida de datos) (2019) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ 6 entrevistas focalizadas semiestructuradas a docentes del grupo piloto ▪ 4 <i>focus group</i>: 2 con docentes y otros 2 con alumnado ▪ 2 entrevistas focalizadas semiestructuradas con el ED ▪ 2 encuestas a docentes y 2 a familiares |
| Análisis (2019-2020) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Analizar los datos cuantitativos (mediante estadísticos SPSS versión 20.0.0, estadística descriptiva e inferencial) y cualitativos (mediante análisis temática mediante el programa informático de tratamiento de la información ATLAS.ti, versión 8.4.4). Reducción de la información, categorización y codificación |
| FASE 4: discusión, conclusión y finalización (2020-2021) | <p>Discusión entre marco teórico y trabajo empírico</p> <p>Conclusiones</p> <p>Redacción del informe final</p> <p>Defensa</p> |

Fuente: elaboración propia.

Propusimos realizar un estudio de caso (el centro escolar de FEDAC Amílcar, ver capítulo 4), mediante un paradigma hermenéutico interpretativo, usando el método del caso con un diseño mixto (Creswell y Plano Clark, 2011), con un enfoque principalmente cualitativo, dividido en tres fases.

Nuestra aproximación a la realidad ha querido ser desde dentro, junto con las personas comprometidas con esta. Hemos querido comprender e interpretar esta realidad desde el significado y las intenciones de las personas involucradas y de la misma investigadora, que también la ha filtrado desde el propio criterio.

En concreto, el diseño usado en nuestro estudio ha sido el mixto integrado (*embedded design*, Martínez et al., 2016) mediante una recogida de datos principalmente cualitativa, aunque, en las fases dos y tres, se extrapolaron también unos datos cuantitativos. Se procedieron a analizar los datos según su tipología, los cualitativos mediante análisis temático (uso del software libre ATLAS.ti, versión 8.4.4) y los cuantitativos mediante pruebas estadísticas descriptivo inferencial, de manera separada (uso del SPSS, versión 20). Los datos cuantitativos sirvieron, sobre todo, para responder a dos objetivos: primero, que cada docente tomase consciencia sobre su nivel de CEmo y sobre qué dirigir su interés de desarrollo durante el programa y, segundo, para dotar de mayor contundencia la percepción de los cambios observados cualitativamente.

Los dos tipos de datos se integraron y analizaron conjuntamente para ofrecer una mayor amplitud al análisis estrictamente cualitativo. Finalmente, para asegurar la calidad y el contraste de los datos y dar una mayor credibilidad a la investigación (Sandín, 2003), se confrontó la información mediante una triangulación de los datos provenientes de las distintas técnicas utilizadas y de los grupos informantes.

II. Procesos, fases y etapas

La primera fase fue descriptiva, de carácter exploratorio e inductivo para identificar el conocimiento de los docentes y de los otros miembros de la comunidad educativa sobre las CEmo y el CEd, mediante algunas entrevistas exploratorias previas, abiertas y semiestructuradas tanto a coach expertos en CEd como a docentes y al alumnado del centro elegido.

La segunda fase mixta, más propiamente autoperceptiva y descriptiva, se realizó primero a través de un piloto a investigadores de la Universidad Ramon Llull Blanquerna, para validar el modelo de CEmo elegido para esta investigación y, luego, mediante entrevistas al equipo directivo y *focus group* a docentes, alumnado y familias, para identificar y describir las variables contextuales del propio centro que podían facilitar o dificultar la aplicación de un programa de CEd y así diseñar una intervención a medida. Siempre en esta segunda fase se midió el nivel de las CEmo de los docentes mediante el test CDE-A35 (pretest).

Entre esta fase dos y la siguiente se realizó el programa de intervención integral de CEd para los docentes del centro, dividida en dos partes: una formación para todo el claustro y otra más en profundidad destinada solo a un grupo piloto, que, además, realizó también sesiones de coaching individuales, presenciales con seguimiento en línea y un acompañamiento entre pares.

La tercera y última fase, nuevamente mixta, autoperceptiva y explicativa, se centró, por un lado, en volver a medir el nivel de las CEmo de los docentes tras la intervención mediante el cuestionario CDE-A35 (postest) y, por otro lado, en identificar, evaluar y describir los principales factores de cambio percibidos por los docentes, así como por los otros agentes implicados (sus alumnos, familiares y directivos del centro) para comprender en profundidad el proceso vivido por todos ellos durante y después de la intervención y su relación con la percepción de mejora de las CEmo de estos docentes dentro y fuera del aula. Durante esta tercera fase se realizaron entrevistas semiestructuradas en profundidad a los directivos del centro, así como a los docentes

del grupo piloto y *focus group* con los otros docentes que habían participado en la primera parte de la intervención y en la formación con todo el claustro y con los alumnos que habían intervenido en la primera y la segunda fase. Por último, siempre en la fase tres, se llevaron a cabo encuestas dirigidas a otros profesores del claustro que no habían participado en los *focus* y en las entrevistas, pero sí en la intervención formativa, y a los familiares que habían ya intervenido en la fase dos.

La muestra fue no probabilística e intencional, por accesibilidad de la investigadora que había trabajado anteriormente en el mismo centro, con el claustro de primaria, cumpliendo con los criterios descritos más adelante (ver el capítulo 4).

Los tiempos de la investigación (figura 1) se repartieron en cuatro años académicos; durante el primero se dedicó a definir el objeto de estudio, su marco teórico, el diseño de la investigación (metodología y método) y el de su plan en general; en el segundo se centró en la recogida de datos mediante el trabajo de campo; y en el tercero y el cuarto, sobre el análisis de los datos y la redacción de la tesis en sí, así como en su defensa. Precedente a todos ellos, hubo una fase cero, anterior al primer año del doctorado, que se usó para explorar e identificar el tema del estudio y empezar las conversaciones con el futuro director de la tesis.

Figura 1. Tiempos de la investigación

| Actividad | Curso académico 2016-2017 (año anterior al comienzo del doctorado) | Curso académico 2017-2018 | Curso académico 2018-2019 | Curso académico 2019-2020 | Curso académico 2020-2021 |
|---|--|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|
| Año 0: identificación del tema objeto de estudio mediante lectura, análisis de bibliografía y reuniones con el futuro director de tesis (octubre-julio) | | | | | |
| Año 1: identificación del objeto de estudio, pregunta de ruptura y objetivos principales de la investigación (octubre-abril) | | | | | |
| Año 1: diseño y defensa del plan de investigación (marzo-mayo). Muestra: primer contacto con el centro y entrevistas de exploración con el equipo directivo (junio-julio) | | | | | |
| Año 1: diseño del manual de herramientas y técnicas (junio-julio) | | | | | |
| Año 2: validación de las herramientas y las técnicas por parte de unos jueces expertos. Recogida de datos: identificación y descripción de las CEmo de los docentes de la ESO, entrevistas de exploración con docentes, alumnos y coach expertos e identificación y descripción de los factores contextuales del centro mediante entrevistas en profundidad al equipo directivo y <i>focus</i> a docentes, alumnos y familias (septiembre-noviembre) | | | | | |
| Año 2: recogida de datos: piloto test CEmo, pretest medición CEmo, diseño y realización de la intervención formativa, postest medición CEmo (diciembre-mayo) | | | | | |
| Año 2 (recogida datos): entrevistas focalizadas, focus group y encuestas a todos los implicados (junio) | | | | | |
| Año 3: análisis de datos y conclusiones (julio-diciembre) | | | | | |
| Año 3 y 4: fundamentación teórica y metodológica. Redacción de la tesis y defensa (enero-diciembre) | | | | | |

Fuente: elaboración propia.

E. ESTRUCTURA DE LA TESIS

Para cumplir con el objetivo principal y comprender, por lo tanto, la relación existente entre una intervención integral de CED y las percepciones de desarrollo de las CEmo de los docentes de un centro educativo de secundaria, así como las de los demás implicados, esta tesis se ha estructurado en **seis grandes bloques**.

El **primer bloque** consiste en esta misma **introducción**.

El **segundo bloque** corresponde a la **fundamentación teórica** (marco teórico) y se refiere a los estudios que sustentan nuestro trabajo. Esta se ha dividido en tres capítulos que inciden cada uno sobre uno de **los tres mundos** que confluyen en nuestro tema:

- En el primero describimos la misión de la educación en el siglo actual; en concreto, su modelo basado en competencias y en cómo se puede desarrollar. Nos focalizamos en identificar cuáles son las **CEmo**, cómo se pueden desarrollar y medir, describiendo en concreto el modelo de CEmo elegido para nuestra investigación: el pentagonal de Bisquerra (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007). Además, en la última parte de este primer capítulo realizamos una aproximación a la dimensión emocional de la educación, por un lado, diferenciando los conceptos de emoción, inteligencia emocional, educación emocional y neurociencia y, por otro lado, fundamentando el sentido que en la actualidad tiene hablar de educación emocional citando las principales investigaciones internacionales y nacionales existentes al respeto hasta la fecha.
- En el segundo capítulo abordamos el papel que juega **la formación del profesorado de secundaria** en el desarrollo de sus CEmo. Primero, enmarcamos la función que se le pide a un docente en el siglo actual, qué características debe tener y cómo se define su identidad como tal: vemos que rol juega la formación en ayudarlo a construirla. Nos focalizamos en las competencias que necesita un docente de secundaria y en cómo programas de formación, tanto inicial como continuada, juegan un papel importante en el desarrollo de estas competencias en general y de las CEmo en particular. Realizamos un estado del arte (*the state of the art*) de la investigación sobre programas de intervención formativa en CEmo para los docentes, que los facilita o bien los dificulta, y vemos qué se está haciendo para innovar en este sentido mediante el uso de nuevas actividades, recursos o técnicas, como, por ejemplo, el CED. Finalizamos este capítulo hablando de la evaluación de los programas de formación, sus modelos, factores y componentes.
- En el tercer capítulo realizamos **una aproximación a la definición del coaching en general y el CED** en particular: el tercer protagonista de nuestra tesis. En primer lugar, nos centramos en el estudio del coaching: identificamos sus orígenes y sus fuentes teóricas, sus principales modelos, sus herramientas y sus escuelas, y lo diferenciamos de otras disciplinas con las que aún se confunde; vemos los distintos tipos de coaching que se practican en la actualidad, según el ámbito y sus beneficios; identificamos un perfil de coach y las competencias que necesita para llevar a cabo su principal objetivo y acompañar a otro a lograr el reto que se haya propuesto. En segundo lugar, nos centramos en el CED: nos aproximamos a su definición, diferenciamos los distintos colectivos a los que se dirige y los beneficios que aporta a cada uno de ellos; identificamos, también en este caso, un perfil de docente-coach y unas habilidades que lo caracterizan. Finalmente, concluimos este capítulo viendo el estado de arte existente en la actualidad sobre las investigaciones realizadas en las que se aplica el CED según varios niveles escolares y colectivos y sus beneficios.

Una vez enmarcada la teoría en estos tres capítulos, empieza el **tercer bloque** de nuestra tesis (capítulo 4), **la fundamentación metodológica** (trabajo de campo) en el que se explica el trabajo empírico realizado en ese estudio describiendo las tres fases de la investigación que se han llevado a cabo. A tal propósito nos parece relevante justificar desde un primer momento nuestra

elección de denominar el trabajo empírico, de aquí en adelante, con la expresión **trabajo de campo**. Con ello entendemos el hecho de haber recogido los datos de nuestra investigación directamente sobre el terreno donde estaban ubicados los principales implicados de nuestro estudio: el profesorado de secundaria del centro escogido y los demás miembros de la comunidad educativa. Todo esto ha sido posible gracias al uso de las distintas técnicas de trabajo anteriormente mencionadas; entre estas, la observación directa de la investigadora principal ha tenido una particular relevancia: durante todo un curso escolar ha estado yendo al centro casi semanalmente para sumergirse en su cultura y registrar, en un diario de campo, los hechos y las percepciones observados sobre el terreno. En este cuarto capítulo, tras fundamentar la metodología y el método elegido y contextualizado del trabajo de campo, se describe el diseño y las herramientas empleadas fase por fase, así como el análisis y los resultados de cada una. Finalmente, en la última parte de este capítulo, se extrapolan las principales conclusiones de cada fase.

El **cuarto bloque** corresponde al quinto capítulo. Primero se realiza **una discusión** interfase de los resultados, donde se integra y discute nuestro marco teórico con los resultados obtenidos durante el trabajo de campo y, luego, **las conclusiones**, con las que se responde a la pregunta y sus subpreguntas, se cruza el marco teórico con el trabajo de campo, sobre lo que se ha conseguido a través del estudio, sus aspectos de mejora y hacia dónde podrían apuntar las futuras investigaciones sobre el tema.

El **quinto bloque** corresponde a la **bibliografía**, donde se citan los libros, los artículos y las fuentes electrónicas usadas siguiendo la normativa APA (7ª edición).

Finalmente, el último y **sexto bloque** corresponde a los anexos, donde se ha recogido toda la documentación generada durante el trabajo de campo y, por un tema de practicidad, dado el volumen de datos generados, se ha ubicado en formato digital en una carpeta de Google Drive a la que pueden acceder solo las personas autorizadas (ver el enlace en los anexos). En esta puede consultarse el manual de validación de las herramientas, los resultados del piloto, así como del pretest y del postest al pasar el CDE-A35 al claustro, las grabaciones y las transcripciones de las entrevistas y de los *focus*, las respuestas de los cuestionarios a docentes y a familias, las respuestas de los miembros del grupo piloto a las herramientas que se usaron durante el proceso de coaching, los informes de los coach expertos y de los docentes coach pares y el diario del registro de campo usado por la investigadora durante la fase empírica. También se hace referencia a los vídeos de aprendizaje del claustro y a las fotos tomadas durante la realización del programa.

F. ASPECTOS FORMALES

En relación con los aspectos formales de este informe queremos subrayar que la negrita se ha empleado para identificar los conceptos principales de los distintos párrafos, de modo que pueda accederse con agilidad a la información y se facilite la lectura de la tesis; mientras que la cursiva se ha reservado para las referencias metalingüísticas y los extranjerismos, salvo en el caso de los términos directamente relacionados con la temática de este estudio, por ejemplo, *coaching* o *coach*, puesto que se recurre a estos con frecuencia y queremos evitar perder su uso distintivo y sobrecargar el texto, lo que dificultaría la lectura.

Por otra parte, para destacar las ideas principales se ha empleado un recuadro tramado en dorado con filetes en color rojo, y para finalizar cada capítulo del marco teórico se ha proporcionado un esquema de síntesis sobre lo abordado en este. Por último, cabe comentar que en el cuarto capítulo del trabajo de campo, en el análisis de los datos, para diferenciar las citas textuales de los distintos entrevistados se ha empleado un recuadro tramado en rosado con filetes en color dorado para que resulte más sencillo identificarlos y que, a su vez, se puedan distinguir tanto de las ideas principales como de otros conceptos, también destacados, como son las preguntas y los objetivos de la investigación (con tramado dorado y filetes en dorado).

G. DELIMITACIÓN DEL CONCEPTO DE APROXIMACIÓN

Nos parece oportuno, en este punto de la introducción, delimitar el uso de la palabra *aproximación*, término que da comienzo al título de nuestro trabajo, que recordamos es el siguiente: Aproximación a la relación del coaching en educación con las competencias emocionales de los docentes. Estudio de un caso en un centro escolar de ESO en Barcelona.

Hemos decidido emplear este término por dos razones principales. Por un lado, por la incapacidad de llegar a abarcar todo el conocimiento referente a los tres mundos presentes en nuestra investigación: las CEmo, el CED y la formación del profesorado de secundaria. Nuestro objetivo en ningún momento ha sido tratar toda la información sobre estos, nos ha resultado imprescindible seleccionarla y acotar el estudio. Para ello hemos tenido en cuenta, sobre todo, otras tesis doctorales relacionadas con nuestro tema, así como libros y artículos de autores expertos en ello, y documentos propios de la administración educativa. Por otro lado, usando este término *aproximación*, hemos querido apelar precisamente a nuestra faceta de coach y declararnos humildes, dado que nuestro conocimiento como personas humanas que somos es limitado y, aunque podamos ser expertos en estos tres mundos, nunca llegaremos a serlo en los tres del mismo modo, ni mucho menos, en la relación con los tres.

H. TRATAMIENTO DE LOS ASPECTOS ÉTICOS

Por último, en esta parte introductoria, queremos tratar uno de los aspectos que más se han cuidado a lo largo de todo este estudio, que ha sido el que hace referencia a los estándares de **probidad**, garantizando en todo momento una serie de elementos éticos que hay que tener en cuenta durante el desarrollo del trabajo (Anguera y Chacón, 2008). Por ello, para llevar a cabo la investigación en el centro escolar escogido, suministrar el CDE-A35, realizar las distintas entrevistas y los *focus group* anteriormente mencionados y grabarlos, se utilizaron los compromisos éticos de consentimiento informado (ver anexos), así como de confidencialidad de datos (ver anexos), que, además, se hicieron constar de manera explícita a las personas que participaron en la investigación, pues se requirió de su firma.

En todo momento, el trabajo tuvo en cuenta las normativas generales de la *Guía de Buenas Prácticas* para la investigación y la dirección y el seguimiento de las actividades formativas en los programas de doctorado de la FPCEE Blanquerna, y se procuró salvaguardar la identidad de los participantes y proteger sus datos personales.

Inspirados en los fundamentos de bioética (Gracia, 1989), para llevar a cabo nuestra investigación, se tuvieron en cuenta estos cinco principios:

- 1. No maleficencia (no causar el mal)**, con esto nos referimos a que el investigador no debe causar mal al sujeto investigado ni durante, ni como consecuencia de la investigación. Se puede hablar de dos tipos de males más específicos: **el social** (coste social de la investigación, con ello nos referimos al tiempo que los sujetos dedicaron a participar en la investigación y en sus distintas fases) y **el espiritual** (con ello nos referimos al posible cambio de las creencias de los sujetos investigados y, en concreto, de sus conductas a la hora de impartir sus clases, de tratar a su alumnado, etc.). Para tutelar estos dos tipos de males, por un lado, la investigadora consensuó con el equipo directivo del centro el momento más oportuno durante el curso académico para llevar a cabo la recogida de los datos, para así contener el posible mal social que se pudiera originar, y por otro lado, a cada docente se le ofreció la posibilidad de realizar el programa. De hecho, sobre todo en el caso del claustro, hay que tener en cuenta todo lo que recibieron a cambio de su participación en el estudio: desde los resultados al test de las CEmo (pre y post), a la formación, así como tener a su disposición este informe, una vez terminado; y, para los docentes que formaron parte del grupo piloto, además de lo anterior,

también dispusieron de un proceso de coaching individual, así como de más horas de intervención para profundizar en conceptos y conocimientos en la segunda parte del programa. Por todo ello, en el caso concreto de nuestra investigación, consideramos que ha habido una posición favorable de riesgos-beneficios, dado que no hubo riesgos potenciales para los sujetos que participaron, sino más bien posibles beneficios sociales, como se menciona en el siguiente principio.

2. Beneficencia, con esto nos referimos a que el investigador tiene el deber de causar un bien en su concepción más generalizada, dado el conocimiento que con su trabajo aporta a la humanidad. Además, esta investigación quiere aportar un bien al mundo de la educación, al centro que ha participado en ello y aún más específicamente a los docentes que han formado parte de los sujetos investigados, dotándolos de nuevas herramientas que pueden utilizar en el aula con su alumnado, así como fuera de estas, con compañeros, con el equipo directivo, con toda la comunidad educativa y dentro de su ámbito más personal. A todo esto, hay que añadir el bien aportado a la comunidad educativa de la que forma parte la investigadora y, en este caso en concreto, al grupo de investigación de PSITIC de la FPCEE de la Blanquerna.

3. Autonomía, con esto nos referimos a la capacidad de decidir de manera libre si los sujetos de la investigación quieren participar o no en ella. Por eso, justamente, se habla de sujeto y no de objeto, de derechos, y entre estos el de decidir si quieren o no participar en la investigación, y hay que respetar esta decisión, incluso si a mitad de esta, el sujeto decidiera abandonar. Hay cuatro condiciones de la autonomía, que hemos tenido en cuenta en nuestra investigación:

- Sobre la información: que sea clara, adecuada, inteligible, adaptada al sujeto e igual para todos los participantes. Nos hemos asegurado, en todo momento, de que todos entendían lo mismo. Esto ha sido posible gracias al hecho de celebrar una reunión informativa de presentación sobre la investigación a principios del curso 2018-2019, tanto con los docentes como con el alumnado implicado, así como enviar una carta de presentación explicativa a las familias y a todos los colectivos involucrados para contestar a preguntas en cada fase del estudio.
- Sobre la ausencia de coacciones externas (por ejemplo: posible repercusión laboral de no participar al estudio).
- Sobre la ausencia de coacciones internas (por ejemplo: posible miedo de los docentes al ser evaluados, o al resultado del test de CEmo, etc.).

Hemos respetado estas últimas dos condiciones, garantizando la confidencialidad de todos los datos (ver anexos).

- Sobre la competencia / incompetencia, con esto nos referimos a la participación de sujetos que no son autónomos. En nuestra investigación, esta condición se ha dado en dos momentos en concreto: cuando se llevaron a cabo las entrevistas abiertas de la primera fase con el alumnado y cuando se realizaron los *focus group*, tanto en la segunda como en la tercera fase, siempre con estudiantes menores de edad. Por ello se diseñó un documento de consentimiento informado (ver anexos), que se hizo firmar a la dirección del centro y que se le dejó en formato de archivo electrónico para transmitirlo y hacérselo firmar también a los padres del alumnado.

4. Justicia, con esto nos referimos a no discriminar a nadie, aunque en nuestro caso en concreto, al utilizar una muestra no probabilística intencional, lo incumplimos, en el sentido más estricto, pero tenemos en cuenta que nuestra investigación tiene entre sus objetivos el de comprender en profundidad un fenómeno concreto y por ello no generalizar unos resultados, consideramos que lo tuvimos en cuenta en otros aspectos, como al difundir los resultados de la investigación a toda la comunidad educativa a través de la publicación de esta tesis, etc.

5. Confidencialidad, con esto nos referimos a que el investigador tiene que guardar silencio de las informaciones privadas e íntimas del sujeto investigado y, por lo tanto, no darlas a conocer; puede difundir el resultado, pero no revelar quién le ha facilitado esos datos (para salvaguardar este principio utilizamos el acuerdo de confidencialidad ya citado, ver anexos).

A continuación, detallamos la documentación que tuvimos en cuenta a la hora de empezar la investigación para cumplir con las garantías en la Ley 15/1999, de protección de datos y normativa complementaria.

I. Carta de presentación al equipo directivo del centro, al alumnado y a los padres

En los anexos, en la carpeta correspondiente a la fase uno (F1) de tratamiento ético, se encuentran los cinco modelos de carta de presentación de la investigación, que, por un lado, se entregaron personalmente al equipo directivo y a los docentes de la ESO (un modelo), así como al alumnado que participó en la investigación en el momento de presentarles el proyecto (otro modelo), y por otro lado, a los padres de los estudiantes implicados se les hizo llegar tres modelos de cartas distintas (una de la investigadora principal y las otras dos de la Dirección general del centro escolar) mediante la plataforma Clickedu,¹ además, se les pidió participar en los *focus* de la fase dos (F2) y en los cuestionarios de la fase tres (F3) para que fuesen informados de cuándo se iba a llevar a cabo.

II. Modelo de consentimiento informado

En los anexos, en la carpeta de la fase 1 (F1) de tratamiento ético, se encuentran los tres modelos de carta que se hicieron firmar tanto a los docentes como a los coach expertos y a los padres del alumnado, para que dieran su consentimiento a participar en la investigación o, bien, para que sus hijos pudieran hacerlo preservando la confidencialidad de sus datos según las garantías de la Ley 15/1999, de protección de datos y normativa complementaria. Todas las personas seleccionadas intencionadamente para la muestra estuvieron disponibles para participar y firmaron la documentación, excepto en el caso de una alumna cuyos padres no quisieron autorizar que su hija se involucrase en la investigación.

III. Modelo de confidencialidad de datos

En los anexos, en la carpeta de la fase 1 (F1) de tratamiento ético, se encuentra el modelo de carta de confidencialidad de datos que firmó la investigadora principal al empezar el trabajo de campo y que entregó a la Dirección pedagógica del centro de FEDAC Amílcar, en la que se comprometía a mantener la confidencialidad de los datos recogidos durante la investigación.

¹ Clickedu es la herramienta de comunicación virtual que utiliza el centro para comunicarse con las familias.

CAPÍTULO 1

EDUCACIÓN, COMPETENCIAS Y EMOCIONES

INTRODUCCIÓN

- MOTIVACIÓN
- JUSTIFICACIÓN PERSONAL
- DELIMITACIÓN DE UN PROBLEMA
- METODOLOGÍA
- ESTRUCTURA TESIS
- ASPECTOS FORMALES
- DELIMITACIÓN DEL CONCEPTO DE APROXIMACIÓN
- TRATAMIENTO ASPECTOS ETICOS

CAPÍTULO 2

FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA EN COMPETENCIAS EMOCIONALES

- LA FUNCIÓN DEL DOCENTE EN EL SIGLO XXI
- LAS COMPETENCIAS PARA EL DOCENTE DE SECUNDARIA Y SU DESARROLLO PROFESIONAL
- INNOVACIÓN EDUCATIVA, FORMACIÓN Y EVALUACIÓN DE PROGRAMAS

CAPÍTULO 4

TRABAJO DE CAMPO

- METODOLOGÍA Y METODOS
- CONTEXTUALIZACIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO
- LAS TRES FASES DEL TRABAJO DE CAMPO

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAPÍTULO 1

EDUCACIÓN, COMPETENCIAS Y EMOCIONES

- MISIÓN DE LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI
- EL MODELO BASADO EN COMPETENCIAS
- LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES
- APROXIMACIÓN A LA DIMENSIÓN EMOCIONAL: EMOCIÓN, INTELIGENCIA EMOCIONAL, EDUCACIÓN EMOCIONAL Y NEUROCIENCIA

CAPÍTULO 3

COACHING EN EDUCACIÓN

- QUE ES COACHING
- ¿QUE NO ES COACHING?
- TIPOS Y BENEFICIOS DE COACHING
- EL PERFIL DEL COACH Y SUS COMPETENCIAS
- COACHING EN EDUCACIÓN

CAPÍTULO 5

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

- DISCUSIÓN
- CONCLUSIONES FINALES

ANEXOS

- TRANSCRIPCIONES Y GRABACIONES DE ENTREVISTAS Y FOCUS, INFORMES TEST CDE-A35 PILOTO, PRE Y POST, CUESTIONARIOS PRE Y POST FORMACIÓN, VIDEOS DE APRENDIZAJES FINALES, HERRAMIENTAS DE COACHING GRUPO PILOTO, PROGRAMA DE CEd, DIARIO DE CAMPO, MANUAL DE VALIDACIÓN HERRAMIENTAS, CUESTIONARIO SATISFACCIÓN DE PROGRAMAS, FOTOS, ETC.

CAPÍTULO 1. EDUCACIÓN, COMPETENCIAS Y EMOCIONES

Lo que necesitamos son miles de artistas del aula, que cada mañana al entrar en el instituto den inicio al espectáculo docente y desplieguen todas sus habilidades escénicas [...] interpreten su papel y hagan participar e implicarse a su público [...] sus queridos alumnos [...] para formar a los futuros ciudadanos para que vivan libremente con curiosidad y capacidad crítica, [...] sepan identificar y enfrentarse a los problemas, [...] buscar soluciones, [...] logrando un mundo más justo, sostenible, tolerante y solidario.

Fernando Larriba Naranjo, 2010

Hemos dividido este primer capítulo en dos partes. En la primera parte, tras introducir cuál es la principal misión de la educación en el siglo actual, describiremos un modelo de esta basado en las competencias, definiremos qué se entiende por competencia, identificaremos cuáles son generales y cómo pueden desarrollarse. Profundizaremos en las CEmo que, como hemos mencionado en la introducción, son uno de los elementos protagonistas de nuestra investigación, las definiremos, identificaremos sus modelos más conocidos en la actualidad y nos centraremos en uno de ellos: el modelo pentagonal propuesto por Bisquerra y Pérez-Escoda (2007) y Bisquerra (2010), pues es el que hemos elegido para llevar a cabo nuestro trabajo de campo (tal como describiremos en el capítulo 4). Veremos que es posible medir las CEmo y desarrollarlas. En la segunda parte realizaremos una aproximación a la dimensión emocional de la educación. Empezaremos por definir el concepto de emoción, qué tipos se conocen, cómo pueden clasificarse, qué funciones cumplen y cuáles son sus principales teorías. Luego definiremos el concepto de inteligencia emocional y, en este caso, también identificaremos sus modelos más conocidos. Describiremos las diferencias entre la inteligencia emocional, las CEmo y la misma educación emocional, pues somos conscientes de la confusión que estos términos aún generan y del debate existente en la actualidad sobre este tema. Pondremos en valor el sentido que está adquiriendo en la actualidad la educación emocional, qué contenidos se propone tratar y sus beneficios, cuáles son algunos de sus modelos de programas, así como las principales investigaciones, tanto nacionales como internacionales, que existen sobre el tema y sus resultados. Finalmente, introduciremos el concepto de neurociencia y, más concretamente, de neuroeducación; lo definiremos y veremos cómo se puede aplicar a la educación emocional; asimismo, veremos la conexión existente entre el concepto de aprendizaje tanto con la emoción como con el desarrollo de las competencias.

1.1. MISIÓN DE LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI: ESCENARIO PRESENTE Y FUTURO DE LA EDUCACIÓN

Clases magistrales que desaparecen, de profesores como facilitadores y orientadores, de metodologías consolidadas, como la flipped classroom de escuelas abiertas las veinticuatro horas, de currículo personalizado según las necesidades de cada estudiante, de internet como fuente principal de saber, del inglés como idioma global de la enseñanza, de aprendizaje colaborativo, etc..

Sanmartín, 2015

Unos 645 expertos internacionales entrevistados por la Cumbre Mundial para la Innovación en Educación en 2015 definieron las aulas del futuro en una encuesta promovida por la Fundación Qatar y nos parece una imagen muy potente y totalmente alineada con el objeto de nuestra investigación (Sanmartín, 2015).

En primer lugar, creemos interesante aclarar cuál es la situación de la educación y de la escuela hoy, su punto de partida, y, en segundo lugar, hacia dónde necesita avanzar, su misión actualmente, dado que ambos escenarios son los que determinan y definen su principal objetivo y cómo pretende lograrlo.

De entrada, elementos, como el desarrollo sostenible, las diferencias entre géneros que aún siguen existiendo, la introducción a marchas forzadas de la tecnología en la escuela, los progresos de la neurociencia, la globalización, la relación entre educación y empleo, la visión de los centros educativos, de los docentes y del alumnado son solo algunos de los factores en los que se están produciendo grandes cambios y, por lo tanto, tienen un peso relevante e influyen actualmente en la educación y en su objetivo principal: el de crear un mundo mejor, con personas sensibles, concienciadas y responsables (Bonk, 2009; Biagi y Loi, 2012; Castells, 2003; Eurydice, 2012; Goldin y Katz, 2008; KOF, 2015).

Sabemos que en los próximos quince o veinte años seguirá aumentando la clase media del mundo en desarrollo y que el crecimiento más rápido será en China y en la India. Como contrapartida, sabemos que en 2013, doscientos millones de personas en el mundo ya no tenían trabajo y se preveía que ese dato iría creciendo a escala mundial; así como la violencia hacia mujeres y niñas que, en estas épocas de conflictos, son la mayoría de personas que viven en la pobreza extrema, que ocupan menos del 20% de los escaños en los parlamentos del mundo entero, que trabajan de modo precario, sin seguridad de conservar su trabajo y con desigualdades en materia de retribución y desarrollo profesional (UNESCO, 2016).

Las últimas investigaciones de neurociencia sobre cómo se desarrolla y funciona el cerebro en las distintas fases de la vida han puesto de manifiesto la importancia de aprender varias lenguas en los primeros años de educación preescolar y la idea del aprendizaje continuo y permanente, independientemente de la edad, para crear oportunidades de aprendizaje para todos (Education First, 2015). Otro de los cambios sobre los que la educación tiene un papel fundamental para concienciar y favorecer una transformación en los comportamientos es el cambio climático, tanto para atenuar sus efectos como para adaptarse a estos.

Estos son solo algunos de los ejemplos que nos parece interesante citar para mostrar cómo la educación se ha convertido en el motor del desarrollo sostenible para formar a las personas, para que sean más productivas, para que sigan aprendiendo, para resolver problemas, para ser creativas y vivir juntas.

Cuando hablamos de globalización, nos referimos a la ruptura del concepto de trabajo local, dado que ahora es posible trabajar desde cualquier sitio, en cualquier país, conectados en tiempo real y lo hemos podido comprobar de primera mano durante la crisis sanitaria de 2020. Esta globalización no sería posible sin la capacidad de coordinar en tiempo real procesos de producción, intercambio y consumo en la economía, sociedad, política: estamos en plena era de la información, digital y del conocimiento. Además, con globalización nos referimos a que el mercado de trabajo que espera a los estudiantes al terminar su formación no es el nacional, sino más bien el global y todo trabajador compite hoy con millones de profesionales de todo el mundo que, aparte de ser cada vez más personas, son también máquinas. Por otra parte, la relación entre el mayor nivel de formación y el acceso a puestos de un cierto tipo es cada vez menos evidente y cuesta más encontrar un trabajo de cierta «calidad», aunque se haya estudiado (EACEA, 2013; Frey, 2014; Salvà et. al., 2013).

La importancia del aprendizaje de las lenguas como instrumento de comunicación fuera de las propias fronteras es otro de estos aspectos que hay que tener en cuenta, pues influye en la escuela de hoy en día (entre los españoles, el 98% piensa que el inglés, por ejemplo, sirve para conseguir un buen empleo, el 90,8% para continuar su educación, el 89% para su futuro trabajo y el 51% para su vida personal) (OCDE, 2016; Fernández Enguita, 2016).

Internet ha transformado el modo en que la gente accede a la información y al conocimiento, y esta conectividad puede aportar muchos beneficios en materia de educación, salud, comunicación, ocio y bienestar. Por otra parte, la disponibilidad de información de carácter personal en el mundo cibernético puede crear problemas en relación con la intimidad y seguridad, por lo tanto, el papel de los educadores viene a ser justamente el de preparar mejor a estas nuevas generaciones de «nativos digitales» (UNESCO, 2016). Como ya hemos mencionado en la introducción, así se designa a los estudiantes de esta época, dado que nacen con la tecnología incorporada, aunque su uso en la educación está aún muy lejos de lo que podría y debería ser; muestra de ello la hemos tenido durante la crisis por la pandemia de la COVID-19. Esto se debe a que la mayoría de educadores que han tenido que usar estas tecnologías son «inmigrantes digitales» y no nativos, que no estaban preparados y necesitaban desarrollar mejor sus competencias digitales.

A esto se añade que el rol del docente se ve desacreditado, su reconocimiento, la profesión ya no es la que era antes, sobre todo porque mientras la sociedad se ha movido, esta profesión no lo ha hecho tanto, y lo que además hay que modificar es la selección para llegar a ejercerla, como se accede, progresa y se permanece en esta.

Por todo ello se proponen cambios en cuanto a la formación académica inicial, a la evaluación de las prácticas durante la iniciación, a la formación continuada y a la evaluación de la profesión, que actualmente parecen brillar por su ausencia (Frey, 2014).

Por lo tanto, entendemos el momento de crisis experimentado por la educación en la actualidad, tanto de la propia escuela como institución, así como de la forma de enseñar. La escuela ya no es la única ventana abierta al mundo, los jóvenes tienen otros medios para descubrirlo, para informarse fuera de ella; ha cambiado el concepto de aprendizaje y hasta la familia ha experimentado un cambio en los últimos treinta años, como ya hemos introducido anteriormente. En este escenario, el concepto de liderazgo de los directivos en los centros educativos es cada vez más necesario, dado que son estas figuras quienes garantizan y facilitan la conexión entre profesorado, alumnado y familias (Fernández Enguita, 2016; TALIS, 2013). Finalmente, es evidente que, en este momento de plena revolución, quien experimenta un gran cambio es el alumnado, como hemos mencionado en la introducción. Tenemos unos estudiantes cada vez más exigentes y parece ser que cuanto más sube su nivel educativo, más se aburren (APA, 2015). Es, por lo tanto, evidente que la educación y la escuela no solo necesitan con urgencia un cambio, sino más bien que este ya se lleva gestando desde hace tiempo.

Por otra parte, para identificar cuál será la escuela del «mañana», nos preguntamos cuáles podrían ser los elementos que haría falta introducir en el ámbito educativo y por dónde habría que empezar este cambio. La escuela del mañana tendrá que ser inclusiva, impulsar el talento, y este papel lo tendrá fundamentalmente el docente, gestionando el aula de un modo distinto. Para ser inclusiva tendrá que ofrecer las mismas oportunidades a todos y para ello tendrán que estar alineados centro, profesorado y alumnado y tener claros varios puntos, desde la misión y el objetivo del centro, hasta formar de manera constante a los docentes, involucrar a las familias, etc. Por ello, el mismo centro educativo en sí se considera el agente esencial para la mejora del sistema y entre este y el docente se tiene que generar un círculo virtuoso, dado que la calidad del profesor colabora con la del centro mismo y al revés. De este modo, las personas que a lo mejor solas no podrían lograr resultados extraordinarios, colaborando, pueden llegar a alcanzarlos (Marina et. al, 2015).

Sabemos que el concepto de aprendizaje ha cambiado, y entendemos que es algo que no finaliza y que continúa toda la vida. Existen varias maneras de aprender, por ejemplo, está adquiriendo particular importancia el aprendizaje colaborativo y se consideran igual de válidas las experiencias escolares, como las menos formales o las que se desarrollan fuera del aula, las basadas en el mundo real, la conexión entre casa, familia y escuela, el aprendizaje a través de la tecnología, la investigación y la relación entre centros y universidades. Por todo ello habrá que combinar métodos magistrales con los experienciales, con los de descubrimiento o con el

denominado *flipped learning*. Justo en la escuela del mañana se habla de **entornos de aprendizaje eficaces**, que tienen en cuenta las diferencias, las emociones positivas, la evaluación constante y la interacción social con el profesorado (OCDE, 2012).

Por lo tanto, vemos que en tal escenario el rol del docente no puede quedarse igual, hay que vivir su profesión de manera distinta, autónoma y responsable ética y socialmente, comprometida con la comunidad, con la escuela y con las familias y, por ello, hay que empezar cambiando su formación inicial, así como la continua, su plan de carrera y su evaluación.

Se empieza a desarrollar una nueva identidad profesional, la facilitación del aprendizaje (García González, 2020), basada en un modelo tanto del profesorado como de los otros cargos implicados en la formación e instrucción, totalmente distintos del tradicional. «Creo que nos enfrentamos a una situación enteramente nueva en educación, en la cual el propósito de esta, si hemos de sobrevivir, debe ser la facilitación del cambio y el aprendizaje» (Rogers, 1996). Nos parece interesante subrayar que este cambio que necesita el docente, en realidad, afecta a todos los ambientes donde se desarrolla el aprendizaje, dada la necesidad actual de adaptarse a entornos cambiantes para facilitar soluciones frente a problemas complejos y a la incertidumbre, que nunca como ahora, tras la crisis sanitaria debida a la COVID-19 (García González, 2020) han estado tan presentes.

Hay que dotar al profesorado de un conjunto de saberes y prácticas que lo conviertan en un experto en aprendizaje; exigirle una alta cualificación; aumentar el prestigio social de la profesión, recordando la importancia de los educadores para el bienestar y el progreso social; mejorar sus condiciones laborales; diseñar una profesión que permita crecer, reconocer el mérito y animar a la calidad y a la excelencia (Eurydice, 2015; Pérez Díaz y Rodríguez, 2013). Se necesitan docentes con competencias, como la curiosidad intelectual o el entusiasmo por saber y que sepan contagiar al alumnado esa ilusión. Y todos los cambios que necesita el profesorado están centrados en dar respuesta a este nuevo alumnado. Hay que pasar de una enseñanza administrada de manera asimétrica a una enseñanza-aprendizaje que logre responsabilizar al estudiante de este proceso y que considere al profesorado su facilitador y orientador (Poblete, 2006, Colbert, 2020; García González, 2020). En definitiva, sabemos que se ha dado un salto, y se ha pasado de una pedagogía transmisora centrada en el docente, que es quien sabe, a una más constructiva, donde el protagonista es el que aprende, el discente, que se apoya en el concepto de aprendizaje permanente (*lifelong learning*) de Kamarainen, 2002 (citado en Rodríguez-Moreno, 2006) y que participa activamente en este.

Sabemos que lo que lleva al alumnado a aprender ha cambiado (véanse los ocho conceptos básicos de la motivación citados por la OCDE, 2012). Necesitan sentirse competentes en lo que se espera que hagan, tener claro el sentido de lo que están aprendiendo, ver qué les aportará, estar en un ambiente agradable que facilite su proceso de aprendizaje, experimentar experiencias positivas, etc. Para todo esto, el rol de las relaciones interpersonales, empezando con su profesorado, adquiere un papel fundamental; solo teniendo en cuenta todos estos factores podrán desarrollar estas nuevas competencias que le pide la sociedad actual, aprendiendo a pensar de manera autónoma y crítica, a saber formular preguntas, a ser flexibles en un entorno en constante cambio, a ser creativos, a trabajar en equipo, y así a las otras que le está pidiendo el siglo XXI (figura 2).

Figura 2. Competencias que los estudiantes necesitan en el siglo XXI



Fuente: World Economic Forum, 2016.

Para empezar a cambiar hacia la escuela que piden las circunstancias actuales, nos parece interesante la propuesta de la Escola Nova 21 en Cataluña (formada por cuatro entidades: Obra Social la Caixa, UOC, Fundación Jaume Bofill y UNESCO) que ha empezado a transformar doscientos centros, que de manera espontánea se han propuesto como voluntarios para llevarlo a cabo (Font, 2016; Martínez, 2017; Mateo, 2016; Pedró, 2016; Sanmartí, 2016).

Para ir centrando el foco de nuestra investigación, profundizaremos en este nuevo rol que los profesores necesitan asumir para empezar a dar respuesta a los distintos cambios citados, y por ello, necesitamos identificar los que se consideran indicadores de calidad en la docencia; concepto que garantiza que estos cambios se hagan de la manera más correcta y cuidadosa posible.

La calidad en la educación es uno de los seis objetivos que propone la EPT (Educación para Todos) (UNESCO, 2015), junto con otros cinco, que son atención y educación de la primera infancia (AEPI), enseñanza primaria universal (EPU), competencias de jóvenes y adultos, alfabetización de adultos y paridad e igualdad de género. Analizando varias publicaciones hemos observado que no existe una única definición de calidad educativa. Federico Malpica se dirige a esta del siguiente modo: «La calidad educativa es la mejora continua de la coherencia entre lo que promete la institución educativa a su alumnado sobre lo que aprenderá al terminar su formación (finalidades del aprendizaje), lo que hace esta para garantizar que se cumpla esta promesa (a través de docentes y del equipo directivo) y los resultados de aprendizaje obtenidos por el alumnado» (Malpica, 2013). Otra, de entre las definiciones encontradas, es la de Álvaro Marchesi: «La escuela de calidad es la que favorece el desarrollo de las competencias cognitivas, afectivas, sociales, estéticas y éticas de todos sus alumnos, vela por su bienestar emocional, busca estrategias para responder a la diversidad personal y cultural, procura elaborar un proyecto colectivo en que la comunidad educativa participe y se sienta comprometida, establece relaciones con otras escuelas para lograr estos objetivos [...]. Un sistema educativo de calidad es el que apoya el funcionamiento de este tipo de escuelas, las evalúa, dando máxima prioridad a la

formación y al desarrollo de los docentes y considera que la equidad educativa es parte inseparable de su calidad» (Marchesi y Martín, 2014).

Entre los factores que pueden influir en esta calidad educativa, aunque también en este caso vuelve a haber discrepancias entre las distintas publicaciones analizadas, hay algunos elementos que se repiten. Entre estos se habla justamente del desarrollo docente (Marchesi y Martín, 2014) del diseño del currículo (lo que se enseña y lo que se aprende), del papel vital del profesorado (que consigue atraer a los buenos, prepara más eficazmente a los nuevos, adopta medidas para el mantenimiento de sus competencias, eleva su moral y su motivación) y de su calidad (que puede ser medida a través de datos documentales, como el material preparado, las preguntas de los test y su sistema de registro, o bien por los datos de observación, como la manera de desarrollarse en su trabajo y entrevistándole por su rendimiento, o por los datos de logro, medidos por lo que el alumnado consigue por estar en sus clases o bien por datos fácticos, medidos por la asistencia, los retrasos y el grado de participación del estudiantado) (Wilson, 1992; Bain, 2007).

Si estos son algunos de los principales factores que pueden influir en la calidad de la docencia, para poder medirla, se ha observado un indicador que se repite en varios autores, a pesar de las discrepancias, que es el **desarrollo profesional de los docentes**. Es justo este aspecto sobre el que nos queremos centrar con nuestro estudio. Más allá de aspectos más propiamente cuantitativos que se utilizan como indicadores de calidad, como el tamaño de las clases, el número de alumnos por docente, las horas de impartición que el profesorado dedica a enseñar (OCDE, 2016), el hecho de tener objetivos amplios y equilibrados, la equidad en el funcionamiento de la escuela, un proyecto propio, la participación y la presencia en las redes (Marchesi y Martín, 2014), nos queremos dirigir a cuidar la formación y el desarrollo de competencias del profesorado, a apoyar proyectos e iniciativas innovadoras, a la atención, a la participación y la equidad en la gestión educativa.

Finalmente, la misión de la educación en el siglo actual es la de lograr la formación integral de las personas en todas sus etapas (UNESCO, 2016) y esto es posible, por un lado, dotando de competencias sólidas a su alumnado y, por otro lado, formándolo como ciudadanos con principios éticos, valores y comprometidos con la construcción y la defensa de la paz. Por lo tanto, la educación se propone cambiar a las personas para que estas puedan cambiar a su vez el mundo donde viven (Freire, 2002). Para lograr este reto, además tener como objetivo el desarrollo del desempeño técnico de las personas, la educación tiene que formar en competencias transversales, empezando por los docentes, por este nuevo rol que están asumiendo tan necesario para facilitar este cambio.

En concreto es el desarrollo de sus competencias sobre lo que queremos centrar nuestra atención hablando de calidad en la enseñanza, pues este es el punto de partida de nuestra investigación.

1.2. MODELO BASADO EN COMPETENCIAS

La calidad del sistema educativo tiene el techo en la calidad de sus docentes.

Primer informe McKinsey (Barber y Mourshed, 2008)

A continuación, en este apartado, introduciremos el constructo de competencia y lo definiremos, a pesar de las discrepancias aún existentes al respecto entre los distintos autores, y analizaremos su significado, sus principales modelos y tipos. En concreto profundizaremos en las competencias en el ámbito educativo y en sus modelos más conocidos, en la posibilidad de evaluarlas y desarrollarlas, empezando por las competencias básicas, entre las cuales están precisamente las mismas CEmo, que serán tratadas en el siguiente apartado (1.3).

1.2.1. Concepto y definición

Tal como comenta Poblete (Poblete, 2006), el concepto de competencia surgió en la década de los setenta como respuesta a un cambio en el ámbito económico, industrial y laboral. Existía la necesidad de reconvertir la mano de obra en función del nuevo mapa profesional-laboral. El término servía para designar lo que caracterizaba a una persona capaz de realizar una tarea concreta de manera eficiente (Zabala y Arnau, 2007). Es en 1973 cuando McClelland usa este concepto para identificar la excelencia en los trabajadores sin usar test de inteligencia o pruebas académicas. Ha sido sobre todo en estas últimas tres o cuatro décadas cuando el interés por este concepto ha aumentado y ha trascendido del contexto meramente profesional para adoptar una visión cada vez más holística. Descy y Tessaring, en su informe de 2002 (citado en Rodríguez-Moreno, 2006), hablan de cuatro definiciones distintas, y diferencian lo siguiente:

- Las *skills* (capacidades profesionales), que son los conocimientos, las experiencias o el resultado de algo que se ha aprendido combinado con el saber práctico y que permiten realizar una tarea profesional.
- La *competence* (competencia), que consiste en la aptitud mostrada individualmente para usar el conocimiento práctico o los conocimientos aprendidos para enfrentarse a las situaciones profesionales, tanto las conocidas como las nuevas.
- Las *generic skills* (competencias genéricas), que son las competencias que están presentes durante todo el curso de la vida y apoyan al aprendizaje, como, por ejemplo, la capacidad de comunicarse, el trabajar en equipo, la toma de decisiones, la lectura, la escritura, la contabilidad, etc.
- Las *key core skills* (competencias claves o transversales), que son aquel grupo de competencias que se complementan con las anteriores y ayudan al profesional a aprender nuevas competencias, a adaptarse a lo nuevo y a crecer laboralmente.

Al analizar una competencia es posible diferenciar unos **aspectos básicos** (Spencer y Spencer, 1993, citados en Souto, 2013), unos **elementos inherentes** en ellas (De Miguel, 2006), unas **características** (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007), unos **componentes** (Delors et al., 1996), unos **ámbitos** donde se pueden manifestar (Zabala y Arnau, 2007) y unas **variables** implícitas en su proceso de aprendizaje (Cano, 2006) (tabla 3).

Tabla 3. Partes que componen una competencia

| | |
|--|--|
| Aspectos básicos | Aptitudes y habilidades, rasgos de personalidad, conocimientos, autoimagen, motivaciones |
| Elementos inherentes a una competencia | Intención, acción y resultados |
| Características | Aplicable a personas o grupos; integra conocimientos, habilidades y conductas; incluye capacidades formales, informales y procedimientos; asociadas al desarrollo, al aprendizaje constante y a las experiencias; contextualizadas; se pueden desarrollar y mejorar constantemente |
| Componentes | Saber, saber hacer, saber estar y saber ser |
| Ámbitos | Social, interpersonal, personal y profesional |
| Variables | Carácter teórico-práctico, aprendizaje funcional, aprendizaje contextualizado, enfoque globalizador, fomentan el conocimiento del alumnado sobre su aprendizaje, fomentan el clima de cooperación, priorizan la reflexión y el espíritu crítico, carácter reconstructivo, carácter combinado |

Fuente: elaboración propia basada en la síntesis de varios autores.

Spencer y Spencer (1993, citados en Souto, 2013) identifican algunos **aspectos básicos** de las competencias, como los siguientes:

- Aptitudes y habilidades: capacidad para desarrollar actividades.
- Rasgos de personalidad: comportamiento llevado a la práctica.
- Conocimientos: información científica y no, así como personal.
- Concepto de sí mismo: autoimagen personal que hace referencia a fortalezas y debilidades, creencias, etc. de la persona.
- Motivaciones: impulsos que orientan el comportamiento de cada individuo, diferenciando tres tipos: el de afiliación, el de poder y el de logro.

De estos aspectos básicos es posible determinar los tres elementos que hay que tener en cuenta en cualquier formación en competencias: la intención (que se refiere a estos factores de Spencer y Spencer, 1993, citados en Souto 2013), la acción (la puesta en práctica de la competencia) y los resultados (que tiene que ver con el aprendizaje de la competencia una vez llevada a la práctica) (De Miguel, 2006).

Bisquerra y Pérez-Escoda (2007) destacan una serie de **características** sobre las competencias:

- Se pueden aplicar a las personas, individualmente o en grupos.
- Integran conocimientos (saber), habilidades (saber-hacer), actitudes y comportamientos (saber estar y saber ser).
- Incluyen capacidades tanto formales como informales, así como de procedimientos.
- Están totalmente asociadas al concepto de desarrollo, aprendizaje constante y experiencias.
- Se enmarcan en un contexto determinado.
- Se desarrollan en el transcurso de la vida y se pueden mejorar.
- Se puede ser competente en un contexto concreto y, en otro, ser incompetente.

Toda competencia se divide en cuatro **componentes**: saber, saber hacer, saber estar y saber ser (Delors et al., 1996) y estas dos últimas se pueden integrar, al estar vinculadas a las habilidades sociales y emocionales.

Como comentan Bisquerra y Pérez-Escoda (2007), se puede ser competente en un ámbito y no serlo en otro, y Zabala y Arnau (2007) diferencian varios **ámbitos**, desde el social, para la mejora de la sociedad, al profesional, para la mejora del desempeño en el trabajo, al interpersonal, incluyendo elementos interpersonales e intrapersonales, y el personal, desde la autonomía al autoconocimiento. Todos estos ámbitos están muy vinculados con las competencias emocionales.

Finalmente, Cano (2006) habla de una serie de **variables** que es posible observar en un proceso de aprendizaje por competencias.

En la **tabla 4**, resumimos algunas de las definiciones que nos han parecido más interesantes.

Tabla 4. Definiciones de competencia

| Autor | Definición de competencias |
|--|---|
| McClelland, 1973 | Aquello que realmente causa un rendimiento superior en el trabajo. |
| Boyatzis, 1982 | Una característica subyacente de una persona que está causalmente relacionada con un desempeño bueno o excelente en un puesto de trabajo concreto y en una organización concreta. (Citado en Ríos, 2008). |
| Spencer y Spencer, 1993 | Una característica subyacente de un individuo que está casualmente relacionada con un estándar de efectividad o <i>performance</i> superior en un trabajo o en una situación. (Citado en Souto, 2013). |
| Bunk, 1994 | Conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para realizar una profesión, solucionar problemas profesionales de manera autónoma y flexible y ser capaz de colaborar con el entorno laboral y en la organización del trabajo. |
| Tremblay, 1994 | Un sistema de conocimientos, conceptuales y de procedimientos, organizados en esquemas operacionales y que permiten, dentro de un grupo de situaciones, la identificación de tareas-problemas y su resolución por una acción eficaz. (Citado en Zabala y Arnau, 2007). |
| INEM, 1995 | Las competencias profesionales definen el ejercicio eficaz de las capacidades que permiten el desempeño de una ocupación, respecto a los niveles requeridos en el empleo. Es algo más que el conocimiento técnico que hace referencia al saber y al saber hacer. El concepto de competencia engloba no solo las capacidades requeridas para el ejercicio de una actividad profesional, sino también un conjunto de comportamientos, facultad de análisis, toma de decisiones, transmisión de informaciones, etc. considerados necesarios para el pleno desempeño. (Citado en Zabala y Arnau, 2007). |
| Ministerio del Trabajo y Asunto Sociales, 1995 | Capacidad de aplicar conocimientos, destrezas y actitudes al desempeño de la ocupación de que se trate, incluyendo la capacidad de respuesta a problemas imprevistos, la autonomía, la flexibilidad, la colaboración con el entorno profesional y con la organización del trabajo. (Citado en Zabala y Arnau, 2007). |
| Levy-Leboyer, 1996 | Repertorio de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo que las hace eficaces en una situación determinada. Estos comportamientos son observables en la realidad cotidiana del trabajo y en situaciones de test. Ponen en práctica, de forma integrada, aptitudes, rasgos de personalidad y conocimientos adquiridos. (Souto, 2013). |
| Tejada, 1999a y 1999b | Conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados e integrados en la acción adquiridos a través de la experiencia (formativa y no formativa profesional) que permite al individuo resolver problemas específicos de forma autónoma y flexible en contexto singulares. |
| UNESCO, 2000 | Conjunto integrado de conocimientos, capacidades, representaciones y comportamientos movilizados para resolver problemas profesionales. |
| Pareda y Berrocal, 2001 | Conjunto de comportamientos observables que están causalmente relacionados con un desempeño bueno o excelente en un trabajo concreto y en una organización concreta. (Citado en Ríos, 2008). |
| Le Boterf, 2001 | Un saber actuar responsable y validado, combinado con distintos recursos endógenos (capacidades, aptitudes, formación, experiencia) y exógenos (redes de comunicación, de documentación de expertos, de herramientas, etc.). La competencia permite en una situación profesional dada obtener los resultados esperados. (Citado en Rodríguez-Moreno, 2006). |
| Lemoine et al., 2002 | Poseer ciertas características personales (conocimientos, habilidades, desempeños o consecuciones, etc.) que conducen a un resultado, adaptándose a una situación concreta en un ambiente determinado. En este caso, las competencias incluyen también la eficacia a la hora de afrontar situaciones problemáticas. (Citado en Rodríguez-Moreno, 2006). |

CAPÍTULO 1. Educación, competencias y emociones

| Autor | Definición de competencias |
|------------------------|--|
| BOE, 2002 | Conjunto de conocimientos y capacidades que permiten el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y del empleo. Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio. (Citado en Pertegal, 2011a; 2011b). |
| OIT, 2004 | Capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada. (Citado en Zabala y Arnau, 2007). |
| Cano, 2005 | Capacidad del sujeto para movilizar los recursos que ha adquirido: los conocimientos, las habilidades y las actitudes para afrontar y resolver una situación problemática. (Citado en Pertegal, 2011a; 2011b). |
| Lloyd McLearn, 2005 | La presencia de características o la ausencia de incapacidades que hacen a una persona adecuada o cualificada para realizar una tarea específica o para asumir un rol definido. (Citado en Zabala y Arnau, 2007). |
| Echeverría, 2005 | La competencia discrimina el saber necesario para afrontar determinadas situaciones y ser capaz de enfrentarse a las mismas. Es decir, saber movilizar conocimientos y cualidades para hacer frente a los problemas derivados del ejercicio de la profesión. |
| Rodríguez-Moreno, 2006 | Habitualmente, una persona competente es aquella que sabe afrontar situaciones complejas o resolver problemas utilizando sus conocimientos y su capacidad de «saber como». |
| UE, 2007 | Una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo. |
| RAE, 2009 | Primer significado, del latín <i>competentia</i> , ‘competir’: disputa o contienda entre dos o más personas sobre algo; oposición o rivalidad entre dos o más personas que aspiran a obtener la misma cosa; situación de empresas que rivalizan en un mercado ofreciendo o demandando un mismo producto o servicio; persona o grupo rival; competición deportiva. Segundo significado, del latín <i>competentia</i> , ‘competente’: incumbencia; pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado; ámbito legal de atribuciones que corresponden a una entidad pública o a una autoridad judicial o administrativa. |
| Villa y Poblete, 2009 | La integración de una serie de elementos (conocimientos, técnicas, actitudes, procedimientos, valores) que una persona pone en juego en una situación problemática concreta demostrando que es capaz de resolverla. |
| Casanovas, 2012 | La competencia está conformada por un conjunto de capacidades o aptitudes, conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes y valores que permiten a la persona desenvolverse, con un nivel de calidad satisfactorio, en los distintos ámbitos en los que desarrolla su vida. |
| PISA, 2012 | Combinación de destrezas, conocimientos y actitudes... relacionada con la capacidad del alumnado para aplicar conocimientos y destrezas en materias clave y para analizar, razonar y comunicarse de manera efectiva mientras plantean, resuelvan e interpretan problemas en situaciones diversas. |
| Martínez, 2013b | La capacidad que se tiene de movilizar un conjunto de recursos cognitivos para afrontar con garantías situaciones problemáticas en contextos académicos o profesionales concretos. |
| Torrecilla, 2014 | Capacidad dinámica, configurada a partir de unos componentes diferenciadores: saber, saber hacer, saber ser / estar, motivada en una situación concreta que implica su puesta en práctica, en distintos ámbitos, transfiriendo los nuevos aprendizajes a contextos diversos. |
| OMS, 2015 | Los conocimientos y las destrezas psicomotrices, de comunicación y para la toma de decisiones y las actitudes para poder llevar a cabo acciones y desempeñar tareas específicas con un grado determinado de dominio. |

Fuente: elaboración propia.

La **tabla 4** es solo una muestra de algunas de las definiciones del término *competencia* encontradas en la bibliografía analizada, pero nos parecen suficientes para observar conceptos que se repiten prácticamente en todas ellas y que, a pesar de que sabemos que en la actualidad **no hay consenso sobre su significado**, les atribuyen unos **elementos comunes** prácticamente a todas:

- En muchos casos se habla de competencia como de **una capacidad** o bien **un conjunto** de conocimientos, habilidades y actitudes que se llevan a la práctica para solventar situaciones complejas y nuevas, y solucionar problemas.
- Estas competencias **se usan, sobre todo, en el entorno profesional** y son de gran ayuda para **predecir el éxito** que una persona tendrá en su trabajo.
- **Ayudan a movilizar recursos** que la persona ha ido aprendiendo a lo largo de su vida y de su formación.
- Dotan a la persona de **autonomía y flexibilidad** para afrontar las situaciones inesperadas que se le vayan presentando.

Hemos pasado del concepto más estático de capacidades o actitudes, al más dinámico y flexible de competencias, que sirven para mover, motivar, responsabilizar hacia la toma de decisiones, para mejorar de este modo los procesos de selección de personal (Rodríguez-Moreno, 2006).

1.2.2. Modelos de competencias

A esta falta de consenso sobre el concepto de competencia, si se le intenta dar una dimensión epistemológica clara, se puede beneficiar, dado que fundamenta este nuevo paradigma basado en competencias, apoyándose en distintas teorías.

Rodríguez-Moreno (2006) cita a una serie de autores (Di Fabio, 2003, Michael, 1993, Sánchez, 2004 y Selvatici y D'Angelo, 1999) que han intentado encontrar un paradigma para enmarcar las distintas definiciones, identificando tres modelos competenciales:

- Los **unidimensionales**, que hacen coincidir el concepto de competencia solo con una dimensión.
- Los **multidimensionales**, que, al contrario, consideran que el término de competencia deriva de varias componentes.
- Los **integradores**, que intentan recuperar lo mejor de las dos perspectivas anteriores.

Por otro lado, nos parece interesante la aproximación que hacen Bécart y Ramírez (2016) al concepto, añadiendo a este mismo enfoque dimensional descrito por Rodríguez-Moreno (2006) otros tres (basándose en Souto, 2013; Pertegal, 2011a; Pertegal 2011b; Rodríguez-Zambrano, 2007; Mulder et al., 2011 y Mertens, 1996, citado en Bécart y Ramírez, 2016):

- Uno según el ámbito considerado central, que incluye: un enfoque funcionalista (modelos de competencias cognitivas funcionales, personales, éticas, metacompetencias), uno conductista o behaviorista (modelos de competencias socioemocionales, personales, de liderazgo, de emprendimiento) y uno constructivista (modelo de competencias personales y técnicas).
- Uno según el tipo de competencias consideradas importantes, que incluye: uno genérico (modelos de competencias básicas, genéricas), uno cognitivo (modelos de competencias intelectuales, cognitivas) y otro holístico (modelos de competencias cognitivas, personales, sociales, de conocimiento, funcionales, comportamentales, claves, metódicas, transversales, para la vida, de conocimiento).

- Uno según la naturaleza atribuida a la competencia, que incluye: el enfoque cognitivo-general, el cognitivo especializado, el de competencia / rendimiento, el cognitivo motivacional, el objetivo / subjetivo y el pragmático.

Entre estos, en general, **los principales paradigmas científicos** son el funcional (las competencias son cualidades que permiten un desempeño de éxito), el conductista (las competencias se consideran un conjunto de conductas que se pueden observar y que llegan a dar un desempeño excelente) y el holístico integrado (las competencias son el conjunto de unos comportamientos observables y unos rasgos personales en un determinado entorno). Aunque, al fundamentarlo, estos enfoques ayudan a definir el concepto de competencia, siguen siendo numerosos y dificultan el hecho de llegar a una única definición del término.

Entre los distintos enfoques descritos, vemos que hay modelos de competencias que se repiten. En la mayoría de los casos se habla de **dos tipos de competencias**: las de desarrollo técnico-profesional y las de desarrollo sociopersonal (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007). Las primeras, también llamadas *funcionales*, son las que se refieren a un cierto contexto profesional o de especialización y a los conocimientos y procedimientos referentes a ese entorno, en definitiva, al «saber» y al «saber hacer». Un ejemplo de estas pueden ser las específicas referentes a cada profesión, necesarias para su desempeño, como las de derecho, de fontanería, de psicología, etc. Las segundas son, en cambio, las comunes a varias profesiones e incluyen aspectos más genéricos, como, por ejemplo, conocer bien un idioma, o la informática, o las que, en general, se definen como sociopersonales. Aunque aún no haya consenso sobre como denominarlas, algunos las definen como las genéricas, las transversales, las básicas, las clave, etc. y son las que Bisquerra y Pérez-Escoda (2007), en su intento más integrador, llaman de *desarrollo sociopersonal* e incluyen competencias personales e interpersonales. Estas últimas sabemos que en la actualidad son ya unas habilidades fundamentales para el contexto profesional, cada vez más solicitadas por los empresarios, tanto o más importantes que las técnicas y se evalúan y se tienen en cuenta a la hora de incorporar a un nuevo candidato en una organización (tabla 5).

Tabla 5. Clasificación de competencias

| Sociopersonales | Técnico-profesionales |
|--|--|
| Motivación | Dominio de los conocimientos básicos y especializados |
| Autoconfianza | Dominio de las tareas y destrezas requeridas en la profesión |
| Autocontrol | Capacidad de organización |
| Paciencia | Capacidad de coordinación |
| Autocrítica | Capacidad de gestión del entorno |
| Autonomía | Capacidad de trabajo en red |
| Control del estrés | Capacidad de innovación y adaptación |
| Asertividad | ... |
| Responsabilidad | |
| Capacidad de toma de decisiones | |
| Empatía | |
| Capacidad de prevención y solución de conflictos | |
| Altruismo | |
| Espíritu de equipo | |
| ... | |

Fuente: Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007.

Como consecuencia de la creciente importancia que se le está otorgando a este segundo tipo de competencias de desarrollo sociopersonal en el mundo profesional, en el contexto educativo también se le está dando cada vez más importancia y ya forman parte de las básicas presentes en el currículum del EEES. De hecho, actualmente, en todos los niveles educativos, se ha pasado de dar importancia a la adquisición de conocimiento a la de competencias.

Tras esta revisión de la bibliografía, nuestro enfoque quiere ser más bien integrador, por lo que proponemos la siguiente definición de competencias en su sentido más genérico:

Una competencia es un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que sirve para desarrollarse, tanto en el ámbito personal como en el profesional, en situaciones nuevas o complejas, pues dota a la persona de cierta autonomía y flexibilidad para afrontarlas y, por lo tanto, es predictora del éxito que esta vaya a tener en las distintas facetas de su vida.

1.2.3. Competencias en el ámbito educativo

En el contexto de la capacitación profesional, la competencia pasa a ser, en la actualidad, un factor clave en el contexto educativo por su gran relación, ya observada, con el concepto de aprendizaje, pues lo ayuda a construirse, sostenerse y constituirse.

Tras nacer en el contexto empresarial, el concepto de competencia se instaura en el ámbito escolar, dado que se considera necesario para pasar de una enseñanza basada en la memorización a una basada en las competencias, para que los conocimientos puedan ser aplicados a la vida real. Mientras anteriormente se había priorizado el saber para saber, ahora toma relieve la capacidad de poner en práctica este conocimiento (Zabala y Arnau, 2007). Hay una serie de factores, por lo tanto, que hacen necesario introducir este término en el ámbito escolar y que Zabala y Arnau (2007) resumen principalmente en tres que hacen referencia a los aspectos que ponen en crisis el sistema tradicional de enseñanza:

1. La misma universidad impone cambios, dado que se está replanteando la estructura y el contenido, y las competencias en la universidad ya son un hecho.
2. El cuestionamiento entre la desconexión entre teoría y práctica: ¿de qué sirve enseñar algo que luego no sirva en la vida real?
3. Y el más importante, la función social de la educación, que tiene que ser para todos (EPT), independientemente de las posibilidades profesionales. Su función más que propedéutica tiene que ser orientadora para facilitar medios a todo el alumnado para que pueda desarrollarse según sus posibilidades en todos los aspectos de su vida.

Ya hemos mencionado la misión de la escuela, que es la de formar integralmente a la persona para que sea capaz de dar respuesta a los problemas que la vida real le plantea (Delors et al., 1996), así que introducir el concepto de competencia en la escuela responde a una serie de exigencias: no se cambian los contenidos de las asignaturas, pero se quiere que el alumnado sepa usar esos contenidos para resolver problemas en la vida real; hay que formar a los profesores en campos alejados de sus intereses y conocimientos; y el nivel más alto de exigencia corresponde a una enseñanza que orienta sus fines a la formación integral de la persona, por ello «el saber ser y convivir» (Delors et al., 1996).

Por lo tanto, por el cambio en el EEES, el concepto mismo de competencia ha pasado a ser un factor clave y ha evolucionado a través de diversos modelos y planteamientos, para llegar a convertirse en uno de los dos puntos clave para el logro de la convergencia europea, junto con los créditos en ECTS.² Los diferentes enfoques, así como los modelos que hemos expuesto anteriormente (ver 1.2.2.) sirven también para enmarcar el estudio de las competencias en el ámbito más estrictamente educativo, dado que, en este entorno, tampoco existe un consenso en cuanto a una única definición o teoría. Sin embargo, hemos encontrado algunas definiciones que si se centran mucho en el uso del término en este contexto en particular (tabla 6).

² ECTS (Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos, en español) es un sistema utilizado por las universidades europeas para convalidar asignaturas y, dentro del denominado proceso de Bolonia, cuantificar el trabajo relativo al estudiante, que trabaja bajo los grados auspiciados por el EEES.

Tabla 6. Definiciones de competencias en el ámbito educativo

| | |
|---|---|
| Consejo Europeo, 2001 | La suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones. (Citado en Zabala y Arnau, 2007). |
| Universidad de Deusto, 2002 | La capacidad de un buen desempeño en contextos complejos y auténticos. Se basa en la integración y activación de conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores. (Citado en Poblete, 2006) |
| Unidad Española de Eurydice-CIDE, 2002 | Las capacidades, conocimientos y actitudes que permiten una participación eficaz en la vida política, económica, social y cultural de la sociedad. (Citado en Zabala y Arnau, 2007). |
| Proyecto Tuning, 2003 | Combinación dinámica de atributos en relación con conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen resultados de aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final del proceso educativo. (Citado en Souto, 2013) |
| Generalitat de Catalunya, 2004 | La capacidad del alumnado para poner en práctica de una forma integrada conocimientos, habilidades y actitudes de carácter transversal, es decir que integren saberes y aprendizajes de diferentes áreas, que a menudo se aprenden no solamente en la escuela y que sirven para resolver problemas diversos en la vida real. (Citado en Zabala y Arnau, 2007). |
| El documento marco para el currículo vasco (AA.VV., 2005) | La capacidad para enfrentarse con garantías de éxito a tareas simples o complejas en un contexto determinado. (Zabala y Arnau, 2007). |
| Alberici y Serreri, 2005 | Concepto que va más allá del aprender a realizar un determinado trabajo, relacionado con el aprendizaje en su sentido más amplio, el aprender a ser y a vivir, se funde el saber con el hacer, y es lo que permite actuar en las distintas situaciones. |
| Monereo, 2005 | Dominio de un amplio repertorio de estrategias en un determinado ámbito o escenario de la actividad humana para resolverlo. (Citado en Zabala y Arnau, 2007). |
| Proyecto DeSeCo (OCDE, 2005, citado en Bécart, 2015) | Habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizando recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto particular. (DeSeCo clasifica las competencias claves en tres amplias categorías: primero se tienen que usar herramientas de forma interactiva; segundo se tiene que interactuar en grupos heterogéneos; tercero, se tiene que poder actuar de forma autónoma). |
| Rychen y Salganik, 2006 | La capacidad para responder con éxito a exigencias complejas en un contexto particular, movilizando conocimientos y actitudes cognitivas y prácticas y componentes sociales y comportamentales, como actitudes, emociones, valores y motivaciones. |
| Zabala y Arnau, 2007 | Capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado y para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada. |
| Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007 | La capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia. |
| Perrenaud, 2008 | Capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones. |
| AQU, 2009 (Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya) | La combinación de habilidades, actitudes y conocimientos necesarios para llevar a término una determinada tarea de forma eficaz. Las competencias se demuestran en la acción, por lo que solo son evaluables en tanto que haya actividades que impliquen dichas competencias. (Citado en Obiols y Giner, 2011). |
| Repetto y Pena, 2010 | Dominio de un conjunto de conocimientos, actitudes y destrezas necesarias para el ejercicio de un rol profesional y de sus funciones correspondientes, con cierta calidad y eficacia. |
| Bécart, 2015 | Combinación de rasgos personales, habilidades, actitudes y valores que describen el nivel de desempeño personal para realizar una tarea concreta. |

Fuente: elaboración propia.

Nuevamente, en estas definiciones, aunque haya variedad, se pueden observar **puntos comunes** que se repiten:

- Todas hacen referencia al hecho de aprender en su sentido más amplio: aprender a ser y a vivir.
- Son una combinación, o bien un conjunto, que integra habilidades, conocimientos, actitudes, valores y rasgos personales.
- Mueven hacia la acción para solventar alguna situación, por simple o compleja que sea, buscando hacerlo con la máxima calidad y eficiencia.

La **adquisición de competencias** parece ser clave en el nuevo paradigma educativo para lograr que transfieran al ámbito profesional y a la sociedad en general, para el paso de la escuela de «hoy» a la del «mañana», centrándose en dar protagonismo al alumnado y no al profesorado. El desarrollo de las competencias tiene un gran vínculo con las nuevas metodologías usadas a la hora de trabajar en las distintas asignaturas: desde la realización de proyectos, hasta las carpetas de aprendizaje, pasado por el análisis de casos, los talleres prácticos y vivenciales, el trabajo en grupo, la tutoría personalizada, la exposición en público, los diferentes recursos de internet, etc. (Obiols y Giner, 2011).

Tal como hemos hecho en el apartado 1.2.2 en relación con la definición de competencia, queremos proponer otra aplicada **al ámbito educativo**:

Una competencia en el contexto educativo es un conjunto que integra y activa conocimientos, habilidades, valores, rasgos y motivaciones del alumnado, que lo mueven a resolver problemas complejos de distinta naturaleza de su vida real y que incluyen el hecho de aprender en su sentido más completo mediante la activación de todos sus recursos para alcanzar la máxima calidad y eficacia en lo que se proponga.

Al comparar esta segunda definición de competencia en el contexto educativo con la primera (ver 1.2.2), que quería ser más genérica, vemos que son realmente similares, con la diferencia de que, en la segunda, hemos concretado que nos referimos a la capacidad de un colectivo, el alumnado, y a la función integradora de una competencia, que incluye un aprendizaje más global, que se dirige a los cuatro pilares identificados en el modelo de Delors et al. (1996).

1.2.3.1. Principales modelos de competencias en el ámbito educativo

Hay varios modelos considerados referentes para tipificar el estudio de las competencias en el contexto educativo. Citamos los dos más difundidos y consolidados hasta al momento.

1.2.3.1.1. Modelo de Delors et al. (1996)

Delors y sus colaboradores, en su libro *La educación encierra un tesoro* (1996), hacen referencia a los cuatro pilares sobre los que se tiene que centrar una educación de calidad; son los siguientes:

- **Aprender a conocer:** conocer en general de forma amplia con posibilidad de profundizar en un pequeño número de materias y seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida.
- **Aprender a hacer:** no limitarse a la adquisición de aptitudes para el trabajo, sino también aprender las competencias necesarias para afrontar numerosas situaciones y trabajar en equipo.

- **Aprender a ser:** desarrollar la propia personalidad y ser capaz de actuar cada vez con más autonomía, juicio y responsabilidad personal.
- **Aprender a vivir juntos o convivir:** desarrollar la comprensión del otro y el aprecio de la interdependencia.

Este modelo fue elaborado para la UNESCO y es uno de los principales marcos teóricos para la filosofía educativa, tanto nacional como internacional. Delors y sus colaboradores dejan claro que los objetivos de la educación del siglo XXI han cambiado, y así como hasta ahora se había centrado en el primer pilar y en parte en el segundo, el enfoque en la actualidad cambia, pues también se da protagonismo a los dos últimos, que hasta el momento habían estado casi completamente ausentes. Son estos últimos dos pilares los que, además, tienen mucho que ver con la educación emocional, como veremos más adelante (Bisquerra, 2003). Conocerse a uno mismo, el autoconocimiento, es uno de los objetivos principales del ser humano, y uno de los aspectos más importantes de este es, justamente, la parte emocional, conocer las propias emociones y cómo influyen en nuestros pensamientos y comportamientos.

1.2.3.1.2. Modelo de competencias curricular (2012)

Otro modelo propuesto por el informe de seguimiento del EPT (Educación para Todos) en el mundo 2012 (UNESCO, 2016) es el que habla de tres tipos de competencias útiles en relación con el mundo del trabajo y que necesitan los jóvenes:

- Las **fundamentales** (o básicas), correspondientes a la alfabetización y a los conocimientos numéricos básicos necesarios para conseguir un trabajo con un salario suficiente para atender las necesidades cotidianas.
- Las **transferibles**, que sirven para mantener un trabajo y se pueden extrapolar y adaptar a diferentes entornos laborales.
- Las **técnicas y profesionales**, que son los conocimientos técnicos que requieren muchos trabajos.

1.2.3.2. Competencias básicas

Con competencias básicas en el proceso de enseñanza nos referimos a «los conocimientos, las destrezas y actitudes necesarios para que una persona alcance su desarrollo personal, escolar y social» (Callejas y Jerez, 2009). Otros autores, de manera similar, las definen como «aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida» (Conde et al., 2012).

A estas podrá llegar el alumnado mediante el currículo académico, gracias a las actividades tanto formales, en la escuela, como a las circunstancias del día a día, en su vida familiar y social, y las irá aprendiendo a lo largo de toda su existencia.

Cuáles son las competencias básicas que una persona tendría que dominar al finalizar la educación obligatoria es un tema de debate y está en constante revisión. Algunos se refieren a estas como competencias personales, o claves, genéricas, relacionales, habilidades de vida, interpersonales, transversales, sociales, emocionales, socioemocionales, etc. Donde sí **hay consenso es en que se pueden desarrollar** y el ambiente educativo es importante. Nos ha parecido interesante la propuesta por la normativa curricular de la comunidad de Castilla-La

Mancha, dado que incluye nueve competencias básicas y, entre estas, la competencia emocional (Callejas y Jerez, 2009). En la **tabla 7** podemos ver cuáles son y cómo se definen.

Tabla 7. Competencias básicas según el currículo de Castilla-La Mancha

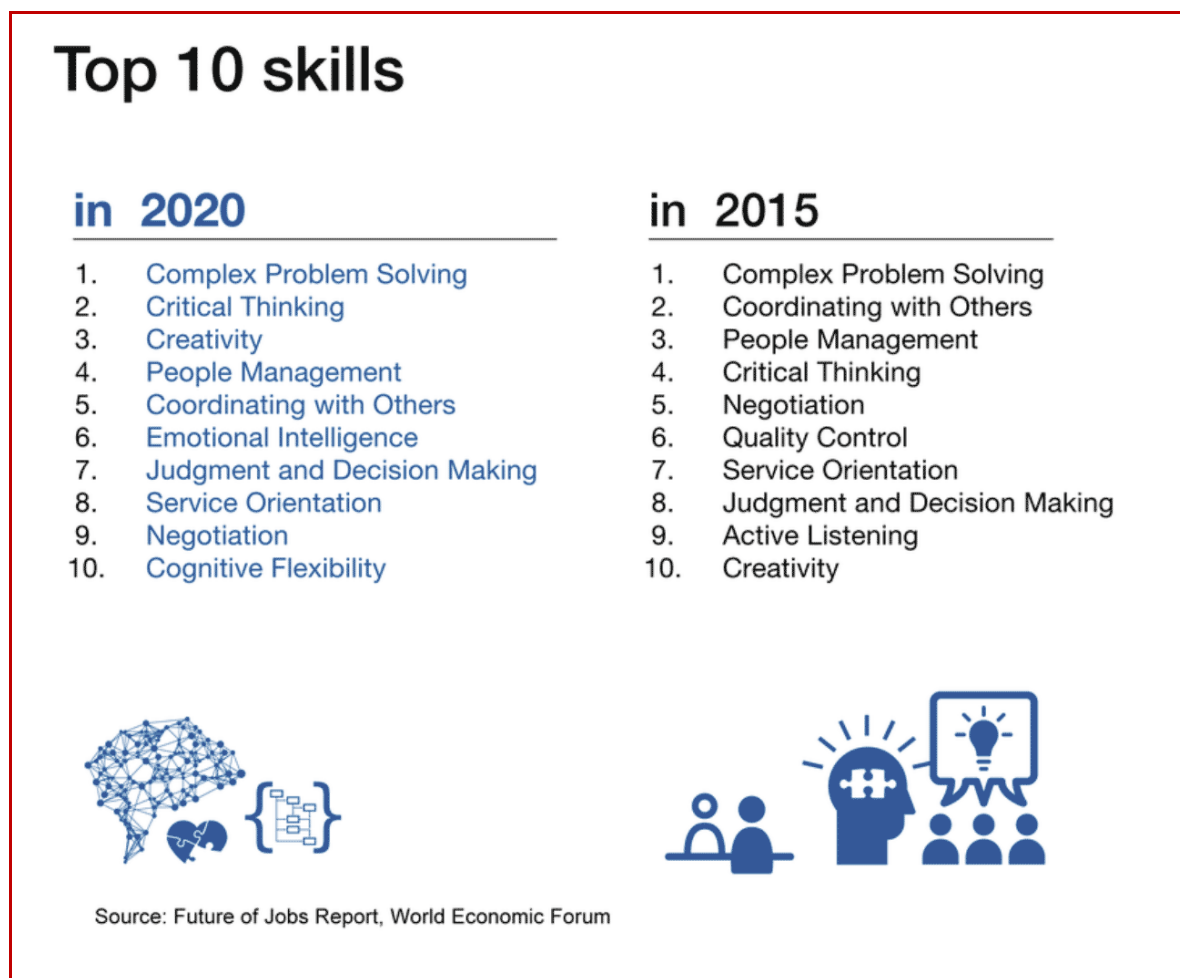
| Competencia básica | Definición |
|---|--|
| Competencia lingüística | Capacidad de hablar, escuchar, conversar, leer y escribir para representar, interpretar y comprender la realidad. |
| Competencia matemática | Dos niveles: el primero, capacidad de usar y relacionar los números, las operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático; el segundo, la capacidad de usar el razonamiento para interpretar la realidad desde parámetros matemáticos y justificarla. |
| Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico | Capacidad de interactuar con el mundo para identificar elementos y comprender la relación que existe entre estos. |
| Competencia del tratamiento de la información y competencia digital | Capacidad para buscar, localizar, organizar y comunicar información mediante el soporte de las tecnologías de la información y de la comunicación. |
| Competencia social y ciudadana | Capacidad de comprender la realidad social en la que vivimos, practicar la cooperación y la participación para convivir de forma diaria y ejercer a posteriori como un ciudadano democrático. |
| Competencia cultural y artística | Capacidad para conocer, comprender, usar y valorar las distintas manifestaciones culturales y artísticas de nuestro contexto, al ser parte activa de nuestro patrimonio. |
| Competencia aprender a aprender | Capacidad que permite disfrutar mediante el aprendizaje, dotando al alumnado de autonomía, adaptándose a cada circunstancia mediante varias estrategias, para desarrollarse y conocer mejor el mundo que lo rodea. |
| Autonomía e iniciativa personal | Capacidad que permite al alumnado entenderse a sí mismo para conocer sus oportunidades, planificarse, tomar decisiones, innovar, ser responsable, trabajar con los demás, adaptarse al cambio y autoevaluarse sobre cuánto ha aprendido. |
| Competencia emocional ³ | Capacidad de establecer mecanismos de control de las emociones, mediante estrategias de autocontrol para actuar en circunstancias de ansiedad y pasar a sensaciones más optimistas y motivadoras de cara al aprendizaje. |

Fuente: elaboración propia (adaptación Callejas y Jerez, 2009).

En la comparativa entre las competencias consideradas top en 2015 y las de 2020 elaborada por el Foro Económico Mundial (2016), podemos observar que una mayoría se mantiene en las dos listas, como la resolución de problemas complejos, el pensamiento crítico, la gestión de personas, etc., mientras que otras, en cambio, se sustituyen. Nos parece interesante destacar que entre las competencias top de 2020 emerge como nueva **la inteligencia emocional** (figura 3).

³ La competencia emocional fue añadida por el currículo regional de Castilla-La Mancha, aunque no figuraba en las competencias básicas establecidas por los reales decretos estatales de enseñanza.

Figura 3. Competencias requeridas en 2015 frente a las de 2020



Fuente: Foro Económico Mundial, 2016.

1.2.3.3. Evaluación y desarrollo de competencias

Tanto si hablamos de competencias en general, como si nos referimos a las competencias en el ámbito educativo, ha quedado claro que necesitan de situaciones reales para poder ser llevadas a la práctica, así que, en el caso del entorno escolar, las aulas difícilmente ofrecerán estas situaciones verídicas que el alumnado se encontrará en su vida.

La posibilidad de enseñar las competencias ha sido un tema muy discutido en foros universitarios (Rodríguez-Moreno, 2006) y se han identificado dos categorías de factores que pueden influir en esta posibilidad, al menos, facilitándola: por un lado, los factores del entorno, **los externos** (por ejemplo: la cultura de donde se vive o trabaja) y, por otro lado, los factores ligados a características estables, **los internos** (por ejemplo, la capacidad intelectual o la estructura de la personalidad) y otras más circunstanciales (por ejemplo, la motivación, las expectativas, etc.).

Las competencias tienen que poder desarrollarse en las situaciones que el individuo se va encontrando a lo largo de su existencia. En las aulas se lo puede educar y preparar en referencia a un determinado esquema de actuación para cuando se enfrente a la realidad. Para que esta situación pueda darse, Zabala y Arnau (2007) comentan que hay que tener en cuenta una serie de factores, entre estos, que lo que se enseña sea significativo para el alumnado y asumible como reto, que fomente el aprender a aprender; que forme a afrontar lo complejo; que sea secuencial y siga un proceso gradual con actividades que tengan independencia entre sí y que sean procedimentales; que se aprenda desde su funcionalidad y de manera distinta, repitiendo

ejercicios, conceptos y principios para que el alumnado entienda su significado y reflexione sobre ello.

Enseñar por competencias tiene en cuenta los conocimientos previos, las motivaciones y los intereses personales, las posibilidades reales del alumnado para que este siga motivado y con ganas de aprender (los factores internos y externos anteriormente citados). Precisamente, este aspecto tiene una gran conexión entre los dos temas principales de nuestro estudio: las competencias y el uso de coaching en el contexto educativo, para desarrollarlas. Así como enseñar por competencias se basa en aprender haciendo y, por lo tanto, comporta una gran participación del alumnado y lo hace protagonista de su aprendizaje, en contraposición a la enseñanza tradicional, que busca la adaptación a los distintos ritmos que puedan existir en una clase, el coaching, como veremos en el capítulo 3, aplicado al ámbito educativo, ayuda a fomentar esta autonomía, esta independencia del alumnado, acompañándolo en la búsqueda de sus recursos y en el logro de sus retos personales y académicos.

Otro punto de unión entre el coaching y el modelo de educación por competencias es que todos pueden alcanzar su máximo potencial, su mejor desempeño, mediante el aprendizaje y su desarrollo. Así que, tras evaluarlas con varios instrumentos, como test, inventarios de personalidad, cuestionario de autoevaluación de competencias, inventarios de preferencias profesionales, entrevistas, pruebas de grupo, etc. (Rodríguez-Moreno, 2006), **las competencias sí se pueden enseñar y desarrollar.**

La evaluación por competencias supone un cambio de enfoque; en lugar de mirar al pasado, se mira al futuro, con qué grado de éxito se puede poner en práctica lo que se ha aprendido, los conocimientos y las habilidades en nuevos escenarios. Por otra parte, no se trata de un aprendizaje en un momento dado y acumulativo, se trata de algo en constante formación y desarrollo y habrá que buscar indicadores de esta progresión que se realizará a lo largo de toda la vida (Bolívar, 2009). Se habla de evaluación auténtica, entendiendo con esta una valoración de situaciones simuladas que ocurren en la vida para que el alumnado pueda conectar cuanto ha aprendido con la realidad. Rodríguez-Moreno (2006) considera que no puede hacerse de manera aislada de otros contextos y propone una serie de aspectos que hay que tener en cuenta, como que se tienen que insertar en un programa general que tenga sentido y que esté alineado en el conjunto de los diseños curriculares del nivel que trata; que tiene que estar programado de manera consensuada con el resto del equipo del centro escolar; que las actividades que vayan a realizarse hayan sido testadas antes de llevarlas a la práctica para tener garantía de su fiabilidad y validez; y que los profesores tienen que dar ejemplo de una determinada competencia, dominar las técnicas para experimentarla.

Gerard en el 2008 (Bolívar, 2009) dice que el profesorado tiene que ser competente en cuatro dimensiones que son las siguientes:

1. Preparar al alumnado para solventar situaciones difíciles que hagan referencia a una competencia en concreto.
2. Generar estas situaciones complejas.
3. Analizar cuanto produzca el alumnado como respuesta a estas situaciones simuladas.
4. Explotar cuanto resulte tras la valoración del aprendizaje del alumnado en estas situaciones.

Finalmente, el desarrollo de una competencia no será el punto final de su formación, sino más bien lo que necesita para valorar el aprendizaje logrado y retroalimentar su evaluación para seguir mejorando su enseñanza, así como bien explica Miller mediante sus «estadios de evaluación de competencias» que parten del saber hasta llegar al hacer, generando nuevo saber, para volver a empezar (Miller, 1990).

1.3. COMPETENCIAS EMOCIONALES (CEMO)

La OCDE (2001) considera que la selección de las competencias clave depende de lo que las sociedades valoren en cada momento y en cada contexto (Pertegal, 2011a; 2011b).

Como mencionan en su estudio Catalán et al. (2012), ya es una realidad que, desde 2001, en el currículo de educación se haya incluido una serie de competencias básicas que el alumnado debe dominar al finalizar la escolaridad obligatoria (ver 1.2.3.2.). En su trabajo se proponen profundizar en el entramado de la inteligencia emocional, que tiene cabida en cualquier centro educativo de España por medio de la competencia social o de la competencia emocional (CEmo). También comentan, citando a Goleman (1996), que no todos tenemos el mismo grado de competencia, pero, puesto que la base de la inteligencia emocional es neurológica y, como se ha comprobado y veremos más adelante en este mismo capítulo, el cerebro tiene una gran capacidad de modificarse con el aprendizaje, hay datos que afirman que la falta de capacidad emocional puede mejorarse con una intervención educativa adecuada (Riquelme, 2012).

Las CEmo se consideran un concepto educativo y son necesarias para generar un buen aprendizaje en el alumnado. Se entienden como **un tipo de competencias básicas para la vida** (Bécart, 2015), fundamentales para el desarrollo integral de la personalidad y se tienen que adquirir y mejorar en el transcurso de toda la vida, dado que probablemente son las más difíciles de alcanzar (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2012). Son un tipo de competencias básicas que se caracterizan por ser **transversales y genéricas**, pues se van desarrollando a lo largo de todo el proceso educativo y tienen que estar presentes en el contenido académico e influir en todos los ámbitos de vida de una persona (Villa y Poblete, 2009).

Hay investigaciones que justamente han comprobado que aplicar ciertos programas para desarrollar las CEmo ha tenido efectos muy positivos en el alumnado, no solo sobre el incremento de su aprendizaje y su éxito académico, sino también en su capacidad de adaptación social, y han actuado, además, como factor preventivo del absentismo, el abandono escolar, la violencia, etc. (Repetto y Pena, 2010).

Aunque es un constructo aún en debate en cuanto a su definición y a sus teorías, por lo que respecta a la importancia de su desarrollo, en cambio, sí parece existir más acuerdo (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007). Su desarrollo se ha establecido a lo largo de las tres etapas de la educación: infantil, primaria y secundaria, que se diferencian según el logro de varios objetivos que permiten a la persona formarse de manera integral y equilibrada.

Durante la etapa infantil, un buen desarrollo de las relaciones con los otros permite relacionar la autoestima con una interacción con los demás positiva, lo que ayuda a lograr el autoconcepto. Durante la etapa de primaria, se trabaja la gestión del fracaso y saber aplazar las recompensas. Durante la etapa de secundaria, atendiendo a la madurez del alumnado, se desarrolla una mayor tolerancia, paciencia y respeto hacia uno mismo y hacia los demás a la hora de solucionar problemas (Callejas y Jerez, 2009).

En la **figura 4** podemos observar una de las últimas propuestas de la OCDE (2019) sobre las competencias sociales y emocionales de los estudiantes con éxito. Como sabemos, en la actualidad, ya es un hecho que estas competencias tienen que estar incluidas entre las básicas de la educación y, además, que uno de los factores que diferencia al alumnado con éxito del que no lo tiene es justamente su desarrollo.

Figura 4. Competencias sociales y emocionales de los estudiantes con éxito, según la OCDE, 2018



Fuente: OCDE, 2019.

1.3.1. Concepto y definición

Las CEmo son un concepto en constante elaboración, que los expertos reformulan de manera continua.

Bisquerra y Pérez-Escoda (2007) definen las CEmo como «el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales».

Entre estas competencias se diferencian dos grandes grupos:

1. La inteligencia intrapersonal, relacionada con la autorreflexión y la capacidad de conocer las propias emociones y saber regularlas.
2. La inteligencia interpersonal, relacionada con la capacidad de reconocer lo que sienten los demás, empatizando con estos y mostrando habilidades sociales.

Llegan a la definición de CEmo antes expuesta tras revisar propuestas anteriores. Entre estas destacamos, en el apartado 1.3.2., las que nos han parecido más influyentes a la hora de generar la definición que acabamos de mencionar.

1.3.2. Categorización y principales modelos

Las propuestas más antiguas son las Salovey y Sluyter (1997) y la de Goleman (1995), revisada luego (Boyatzis et al., 2000, citado en García Navarro, 2017). La primera habla de cinco dimensiones básicas en las CEmo: la cooperación, la asertividad, la responsabilidad, la empatía y el autocontrol. La segunda, la de Goleman (1995), revisada luego con Boyatzis y Rhee en 2000 (citado en García Navarro, 2017), hace referencia a cuatro grupos de competencias que se basan en dos criterios cruzados. Estos dos criterios son, por un lado, la componente intrapersonal o interpersonal de la competencia y, por otro lado, el tipo de proceso emocional que conlleva cada competencia, reconocimiento frente a regulación (Bisquerra et al., 2015b).

Algo más tarde, encontramos otra revisión, la de Saarni (2000), que identifica el siguiente listado de CEmo: la consciencia del propio estado emocional, la habilidad para discernir las habilidades de los demás, la habilidad para usar vocabulario emocional y términos expresivos habitualmente disponibles en una cultura, la capacidad para implicarse empáticamente, la habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa, tanto en uno mismo como en los demás, la habilidad para afrontar emociones negativas mediante el uso de estrategias de autocontrol, la conciencia de que la estructura y la naturaleza de las relaciones vienen definidas, por un lado, por el grado de inmediatez emocional y la sinceridad expresiva y, por otro lado, por el grado de reciprocidad o simetría en la relación y la capacidad de autoeficacia emocional.

Aproximadamente durante el mismo periodo, autores como Graczyk et al. (2000), Payton et al. (2000) y CASEL, que es la Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning que surgió en 1994 (Casel, 2015) proponen estas CEmo: la toma de consciencia de los sentimientos, su manejo, la perspectiva, el análisis de normas sociales, el sentido constructivo del yo (*self*), la responsabilidad, el cuidado, el respeto por los demás, la identificación de los problemas, la fijación de objetivos adaptativos, la solución de problemas, la comunicación receptiva, la comunicación expresiva, la cooperación, la negociación, la negativa, la búsqueda de ayuda.

Bisquerra y Pérez-Escoda (2007) citan también la propuesta del Departamento de Educación del Estado de Illinois elaborada en 2004 que identifica cuatro objetivos para el plan de desarrollo emocional que hay que aplicar en los centros educativos. Brackett en su entrevista (Guimon, 2019) las llama en su conjunto habilidades socioemocionales, e incluye las capacidades de percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, acceder a generar sentimientos que puedan facilitar el pensamiento, comprender las emociones y regularlas facilitando el crecimiento emocional e intelectual. Todas estas revisiones lo que sobre todo parecen resaltar es que las CEmo influyen positivamente en el proceso de aprendizaje y en las relaciones interpersonales, la resolución de problemas, el mantenimiento del puesto de trabajo, entre otros beneficios.

Llegados a este punto queremos proponer nuestra definición de CEmo, que consideramos que son un tipo de **competencias básicas para la vida**:

Las CEmo son un conjunto que integra y activa conocimientos, habilidades, valores, rasgos y motivaciones personales, que se desarrollan a lo largo de la vida para que el individuo sea capaz de manejarse de manera eficaz y permanente en todo lo que concierne a su dimensión emocional.

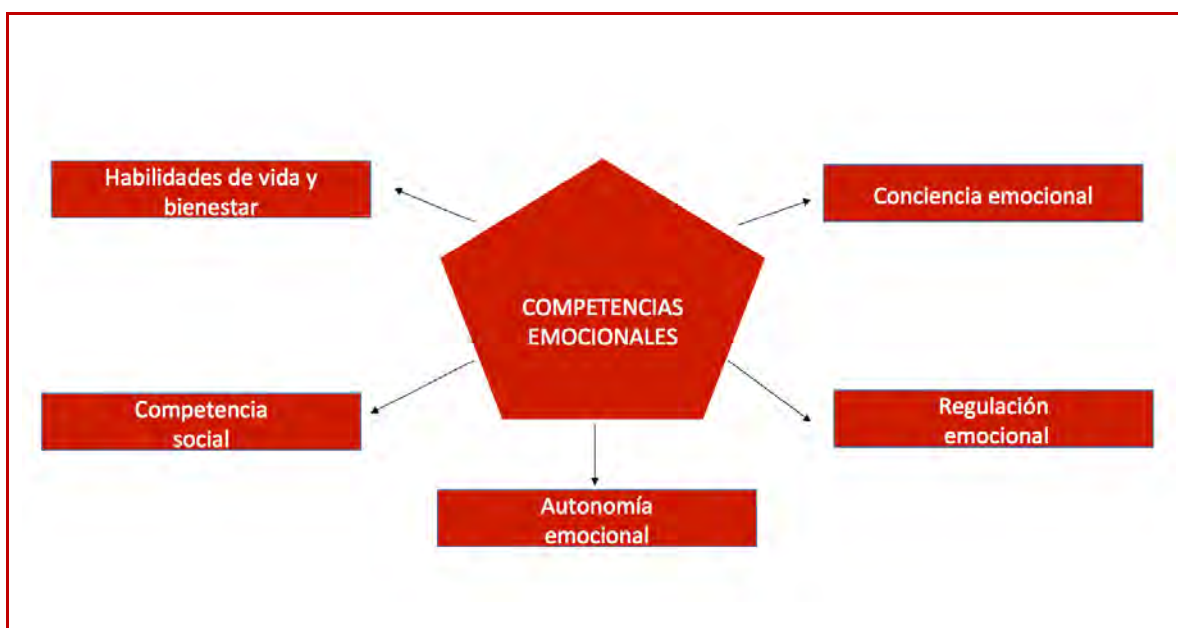
Finalmente, el GROPE (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica, de la Universitat de Barcelona) divide las CEmo en cinco bloques: la conciencia emocional, la regulación emocional,

la autonomía personal, la competencia social (inteligencia interpersonal) y las habilidades de la vida y del bienestar. Esta división corresponde al modelo pentagonal que hemos elegido para nuestro trabajo de campo y que posee un dilatado uso en el ámbito educativo (ver 4.3.2.3.). Lo describimos a continuación.

1.3.3. Modelo pentagonal de Bisquerra

El modelo pentagonal del GROP (figura 5) está también en constante revisión y resulta una actualización de versiones precedentes (Bisquerra, 2000; Bisquerra, 2015; Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007; Bisquerra, 2016). Vamos a describir sus cinco bloques como hacen el mismo Bisquerra (2016) y García Navarro (2017), incluyendo las microcompetencias de cada uno.

Figura 5. Modelo de competencias emocionales



Fuente: Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007.

1.3.3.1. Conciencia emocional

Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.

Dentro de esta dimensión se pueden identificar las siguientes subcompetencias:

- **Toma de conciencia de las propias emociones:** capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones; identificarlos y etiquetarlos. Contempla la posibilidad de experimentar emociones múltiples y de reconocer la incapacidad de tomar conciencia de los propios sentimientos debido a inatención selectiva o a dinámicas inconscientes.
- **Asignación de un nombre a las emociones:** eficacia en el uso del vocabulario emocional adecuado y las expresiones disponibles en un contexto cultural determinado para designar las emociones.
- **Toma de conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento:** los estados emocionales inciden en el comportamiento y estos en la emoción: ambos pueden regularse mediante la cognición. Emoción, cognición y comportamiento interactúan de manera

constante, tal que es complejo diferenciar qué va primero. Varias veces pensamos y actuamos en función de nuestro estado emocional.

- **Empatía:** comprensión de las emociones de los demás. Capacidad para percibir con precisión las emociones y las perspectivas de los demás y de implicarse empáticamente en sus vivencias emocionales. Incluye la pericia de servirse de las claves situacionales y expresivas (comunicación verbal y no verbal) que tienen un cierto grado de consenso cultural para el significado emocional.
- **Detección de creencias:** hay que ser consciente de la relación existente entre emoción, creencias y comportamiento. Hay creencias que paralizan, que pueden afectar a la autoestima y a otros contextos de la vida. Estas son las que se deberían de cambiar. Así que esta competencia está centrada en identificar las propias creencias, analizarlas, discutir las, diferenciar las positivas de las negativas, desmontar las que perjudican y cambiar.
- **Atención plena:** la consciencia emocional conlleva ser capaz de estar atentos y concentrados, sin distraerse en otras cosas de manera consciente y voluntaria; estar focalizados.
- **Consciencia ética y moral:** es fundamental que las CEmo incluyan educar en valores, con principios morales, que aporten un comportamiento ético para el bienestar social general, dado que no serviría de nada tener una gran inteligencia emocional sin tener estos principios.

Una vez desarrollada la consciencia emocional, podemos pasar a ver las otras CEmo.

1.3.3.2. Regulación emocional

Capacidad para manejar las emociones de manera apropiada, la gestión emocional. Supone tomar consciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.

Dentro de esta dimensión se pueden identificar las siguientes subcompetencias:

- **Expresión emocional:** capacidad para expresar las emociones de manera apropiada. Habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa que de él se presenta, tanto en uno mismo como en los demás. En niveles de mayor madurez, comprensión del impacto de la propia expresión emocional en otros, y facilidad para tenerlo en cuenta en la forma de mostrarse a sí mismo y a los demás.
- **Regulación emocional:** los sentimientos y las emociones a menudo deben ser regulados. Esto incluye, entre otros aspectos: regular la impulsividad (ira, violencia, comportamientos de riesgo); tolerar la frustración para prevenir estados emocionales negativos (ira, estrés, ansiedad, depresión) y perseverar en el logro de los objetivos a pesar de las dificultades; diferir las recompensas inmediatas a favor de otras más a largo plazo pero de orden superior, etc.
- **Habilidades de afrontamiento:** habilidad para afrontar retos y situaciones de conflicto, con las emociones negativas que estos generan, mediante el uso de estrategias de autorregulación que mejoren la intensidad y la duración de tales estados emocionales.
- **Competencia para autogenerar emociones positivas:** capacidad para experimentar de manera voluntaria y consciente emociones positivas (alegría, amor, humor, fluir) y disfrutar de la vida. Capacidad para autogestionar el propio bienestar subjetivo en busca de una mejor calidad de vida.

- **Tolerancia a la frustración:** la frustración es algo inevitable y su baja tolerancia es fuente de malestar y un riesgo para la ira y la violencia, mientras que una alta tolerancia aumenta las probabilidades de bienestar.
- **Remind:** es una palabra que, en la última década, cada vez está adquiriendo más importancia y reúne conceptos como relajación, respiración, meditación y *mindfulness*. Hace referencia a varias técnicas de regulación emocional que potenciadas tienen efectos positivos empíricamente demostrados.
- **Regulación emocional con consciencia ética y moral:** regular las emociones, tanto las propias como las de los demás, se tienen que hacer según unos valores morales. Estos suelen basarse en emociones como la empatía, la compasión, el amor, entre otros, dado que regular las emociones de los demás manipulando sería algo totalmente inoportuno.
- **Regulación de la ira para prevenir la violencia:** una ira no regulada de manera correcta puede originar violencia, por eso hay que saber gestionarla, para prevenir comportamientos violentos.

1.3.3.3. Autonomía emocional (autogestión)

La autonomía emocional se puede entender como un concepto amplio que incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre los que se encuentran la autoestima, la actitud positiva ante la vida, la responsabilidad, la capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional.

Dentro de esta dimensión se pueden identificar las siguientes subcompetencias:

- **Autoestima:** tener una imagen positiva de sí mismo; estar satisfecho de sí mismo; mantener buenas relaciones consigo mismo.
- **Automotivación:** capacidad de automotivarse e implicarse emocionalmente en actividades diversas de la vida personal, social, profesional, de tiempo libre, etc.
- **Actitud positiva:** capacidad para tener una actitud positiva ante la vida. Sentido constructivo del yo (*self*) y de la sociedad; sentirse optimista y potente (*empowered*) al afrontar los retos diarios; intención de ser bueno, justo, caritativo y compasivo.
- **Responsabilidad:** intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos. Asumir la responsabilidad en la toma de decisiones. Incluso ante la decisión de las actitudes que hay que adoptar en la vida: positivas o negativas.
- **Autoeficacia emocional:** capacidad de autoeficacia emocional: el individuo se percibe a sí mismo con capacidad para sentirse como desea. Es decir, la autoeficacia emocional significa que uno acepta su propia experiencia emocional, tanto si es única y excéntrica como si es culturalmente convencional, y esta aceptación está de acuerdo con las creencias del individuo sobre lo que constituye un balance emocional deseable. En esencia, uno vive de acuerdo con su «teoría personal sobre las emociones» cuando demuestra autoeficacia emocional que está en consonancia con los propios valores morales.
- **Análisis crítico de las normas sociales:** capacidad para evaluar críticamente los mensajes sociales y culturales de los medios de comunicación, relativos a normas sociales y comportamientos personales.

- **Resiliencia:** capacidad que tiene una persona para afrontar con éxito las situaciones adversas que la vida le pueda deparar, escogiendo una actitud positiva a pesar de las dificultades.
- **Pensamiento crítico:** pensamiento razonado de orden superior que se centra en decidir qué pensar, creer, sentir y hacer. Por lo tanto, no es automático y requiere esfuerzo, autocontrol, reflexión y metacognición, y consiste en un proceso consciente de interpretación y evaluación de la información o de las experiencias a través de un conjunto de habilidades y actitudes.
- **Asunción de valores éticos y morales:** la consciencia y la regulación emocional conllevan a asumir la responsabilidad de las decisiones que se toman en la vida, incluso la decisión de adoptar una actitud positiva o negativa. Lo más fácil es escoger una actitud negativa, en cambio, es más difícil tomar una actitud positiva a pesar de todo. Todo esto implica tener unos valores éticos y morales para orientar la acción, por lo tanto, el desarrollo de las CEmo tiene que ir acompañado de una educación en valores, considerada como una parte inseparable de la educación emocional.

1.3.3.4. Competencia social (inteligencia interpersonal)

La competencia social es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, la capacidad para comunicarse de manera efectiva, el respeto, las actitudes prosociales, la asertividad, etc.

Dentro de esta dimensión se pueden identificar las siguientes subcompetencias:

- **Dominio de las habilidades sociales básicas:** escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, manifestar agradecimiento, pedir disculpas, mantener una actitud dialogante, etc.
- **Respeto por los demás:** intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas.
- **Práctica de la comunicación receptiva:** capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal para recibir los mensajes con precisión.
- **Práctica de la comunicación expresiva:** capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos.
- **Compartición de las emociones:** conciencia de que la estructura y la naturaleza de las relaciones vienen en parte definidas tanto por el grado de inmediatez emocional o sinceridad expresiva como por el grado de reciprocidad o simetría en la relación.
- **Comportamiento prosocial y de cooperación:** capacidad para realizar acciones a favor de los demás; para aguardar turno; compartir en situaciones de dos y de grupo; mantener actitudes de amabilidad y respeto hacia los demás.
- **Asertividad:** mantener un comportamiento equilibrado entre la agresividad y la pasividad. Esto implica la capacidad para defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos; decir *no* claramente y mantenerlo; hacer frente a la presión de grupo y evitar situaciones en las cuales uno puede verse coaccionado; demorar actuar o tomar decisiones en estas circunstancias de presión hasta sentirse adecuadamente preparado, etc.
- **Prevención y solución de conflictos:** capacidad para identificar, anticiparse o afrontar resolutivamente conflictos sociales y problemas interpersonales. Implica la capacidad para

identificar situaciones que requieren una solución o decisión preventiva y evaluar riesgos, barreras y recursos. Cuando inevitablemente se producen los conflictos, afrontarlos de manera positiva, aportando soluciones informadas y constructivas. La capacidad de negociación es un aspecto importante, que contempla una resolución pacífica, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás.

- **Capacidad para gestionar situaciones emocionales:** habilidad para reconducir situaciones emocionales muy presentes en los demás que requieren una regulación. Podemos asimilarlo a la capacidad para inducir o regular las emociones en los demás.
- **Liderazgo emocional:** influir en las personas para que se muevan para lograr objetivos importantes. El líder emocional gestiona las emociones del grupo, despierta entusiasmo y se propone que las personas quieran hacer lo que se necesita que se haga.
- **Clima emocional:** contribuir a generar climas emocionales positivos. Estos pueden ser contagiados en cualquier momento y cada uno es libre de decidir si se deja contagiar o no. Este contagio es bidireccional y es importante ser conscientes de lo que queremos contagiar y lo que no.
- **Trabajo en equipo:** capacidad para formar parte de equipos eficientes, donde hayan climas emocionales positivos enfocados a la acción coordinada. Cada miembro del equipo tiene que renunciar a una parte del protagonismo personal a favor del equipo y lo más importante no es el trabajo individual, sino más bien las sinergias que se crean entre los miembros del equipo; se trata de un trabajo colaborativo.

1.3.3.5. Habilidades de la vida y del bienestar

Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean privados, profesionales o sociales, así, como las situaciones excepcionales con las cuales nos vamos tropezando. Nos permiten organizar nuestra vida de manera sana y equilibrada, facilitándonos experiencias de satisfacción o bienestar.

Dentro de esta dimensión se pueden identificar las siguientes subcompetencias:

- **Fijación de objetivos adaptativos:** capacidad para fijar objetivos positivos y realistas, que pueden ser a corto plazo (día, semana, meses) o a largo plazo (año, varios años).
- **Toma de decisiones en situaciones personales, familiares, académicas, profesionales, sociales y de tiempo libre, que acontecen en la vida diaria:** supone asumir la responsabilidad por las propias decisiones, tomando en consideración aspectos éticos, sociales y de seguridad.
- **Búsqueda de ayuda y recursos:** capacidad para identificar la necesidad de apoyo y asistencia, y saber acceder a los recursos disponibles apropiados.
- **Ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida:** implica reconocimiento de los propios derechos y deberes; desarrollo de un sentimiento de pertenencia; participación efectiva en un sistema democrático; solidaridad y compromiso; ejercicio de valores cívicos; respeto por los valores multiculturales y la diversidad, etc. Esta ciudadanía se desarrolla a partir del contexto local, pero se abre a contextos más amplios (autonómico, estatal, europeo, internacional, global).

- **Bienestar subjetivo:** capacidad para gozar de manera consciente del bienestar subjetivo y procurar transmitirlo a las personas con las que se interactúa. Contribuir activamente al bienestar de la comunidad en la que uno vive (familia, amigos, sociedad), aceptando el derecho y el deber de buscar el propio. Aquí, la psicología positiva ha influido con sus aportaciones, redescubriendo el valor de las virtudes humanas como fuente de bienestar. Cada persona construye su bienestar de acuerdo con una coherencia interna y unos valores, y esto aporta al bienestar general.
- **Fluidez:** capacidad para generar experiencias óptimas en la vida profesional, personal, social, en el tiempo libre y en las distintas situaciones de la vida.
- **Emociones estéticas:** son las que se sienten frente a la belleza o una obra de arte, de cualquier tipo, sea literatura, pintura, arquitectura, música, danza, cine, etc. Estas emociones aportan una sensación de bienestar y conviene enseñar a disfrutarlas y a potenciarlas, dado que contribuyen no solo al bienestar individual, sino también al social.

1.3.4. Desarrollo de las competencias emocionales

El objetivo de la educación emocional (ver 1.4.3.) es el desarrollo de estas CEmo y ya se han realizado varios programas con este fin.

Hay bastante solidez científica para confirmar que desarrollar habilidades socioemocionales tiene implicación en el rendimiento académico y en su éxito (Petrides et al., 2004; Schutte et al., 2001; Parker et al., 2004), así como en prevenir el fracaso escolar (Fernández-Berrocal et al., 2003), o bien en evitar el acoso escolar. Los estudios realizados tanto a escala internacional (Graczyk et al. 2000) como nacional (Bisquerra, 2000; Fernández-Berrocal y Extremera, 2002) confirman estos datos. Por lo tanto, es evidente la importancia que tiene en el contexto educativo, y no solo en este, la realización de programas que pretenden desarrollar estas competencias.

Como ejemplos de programas realizados para el desarrollo de las CEmo fuera del ámbito educativo, para que se pueden aprender y mejorar en distintas circunstancias de la vida, existen trabajos realizados en el ámbito laboral, que revisten un particular interés debido a sus repercusiones económicas (Goleman, 2001; Cherniss, 2000) en las organizaciones. En estos, se observó que invertir en la mejora de las CEmo de los empleados tenía beneficios en varias situaciones laborales, tanto en las relaciones internas como externas, e influía en los resultados y en el éxito de las empresas en general. Otro contexto donde desarrollar las CEmo parece tener una influencia muy positiva es en el ámbito personal, familiar y en el de la pareja, pues mejora las relaciones interpersonales (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002; OCDE, 2005). Hay otras investigaciones que se han centrado en los beneficios que el desarrollo de las CEmo, a través del manejo del estrés, tiene sobre la salud y del bienestar. Se vio que las emociones negativas repercutían negativamente en el sistema inmunológico, mientras que las positivas, como el optimismo y la alegría, ayudaban a superar las enfermedades y a recuperarse de manera más rápida (Ader, 2007).

Un ejemplo de programa en el ámbito educativo fue el FOSOE, formación socioemocional, (Repetto y Pena, 2010), cuyo objetivo era desarrollar las CEmo de los jóvenes de secundaria, bachillerato y de la universidad para que su aprendizaje académico, su integración social y su inserción laboral fuese mejorando. Este programa se estructuró en siete módulos de cinco sesiones cada uno y quería que el alumnado profundizase en competencias como la autoconciencia, la autorregulación, la empatía, la asertividad, la motivación, el trabajo en equipo y la resolución de conflictos.

Otro fue el trabajo de Pena et al. (2011), que escogieron una muestra de 217 adolescentes (de 3º y 4º de la ESO, del ciclo formativo de grado medio, y de 1º y 2º de bachillerato, de una edad

comprendida entre 14 y 18 años), y, junto con los profesores, les suministraron el test TMMS-24 y el inventario de solución de problemas sociales para analizar la relación entre la inteligencia emocional percibida y el grado en que el estudiante afrontaba y solucionaba los problemas sociales. Los resultados evidenciaron el valor predictivo e incremental de la inteligencia emocional en relación con la resolución de problemas sociales, controlando las variables demográficas de sexo y género. También se observaron las diferencias en función del género, y los resultados mostraron que las mujeres, para abordar el problema, empleaban en mayor medida estrategias basadas en una perspectiva negativa, mientras que la perspectiva de los varones era mayoritariamente positiva, empleaban un estilo más impulsivo a la hora de resolverlos, y una mayor tendencia a evitarlos que las mujeres. Por otra parte, las mujeres prestaban mayor atención a sus emociones y su claridad emocional que sus compañeros varones, mientras estos últimos presentaban una mayor capacidad para reparar sus estados emocionales negativos en situaciones de malestar. Con todo ello se sugiere la implementación de actividades que contemplen el desarrollo de estas habilidades emocionales básicas como base para lograr que los programas de formación de resolución de conflictos sociales en el aula sean más eficaces.

Otros ejemplos de trabajos empíricos más recientes que han ido en esta línea, pero orientados al profesorado, son los de García Navarro (2017) –dirigido a todos los niveles de enseñanza– y el de Torrijos (2016) –destinado al profesorado de secundaria–, cuyo objetivo fue el desarrollo y la evaluación de las CE_{mo} de los docentes tras realizar programas de intervención de inteligencia emocional.

Estos últimos trabajos mencionados dirigidos al profesorado nos parecen interesantes para nuestro estudio. Teniendo en cuenta que la dimensión emocional reviste ahora un rol cada vez más importante dentro del objetivo de la educación de ayudar en el desarrollo integral de la persona y mejorar la preparación del individuo para el mundo laboral (Montalvo et al., 2021), consideramos que el apoyo que puede dar el profesorado a desarrollar este aspecto pasa a ser esencial en el proceso de aprendizaje.

Recordamos que, en el siglo actual, el rol del docente es principalmente el de orientar el aprendizaje, apoyando al alumnado, más que transmitir, debido a la facilidad para cualquiera de alcanzar el conocimiento. Si a esto le añadimos los índices de fracaso escolar, de estrés, los comportamientos conflictivos, la tendencia a la depresión o al suicidio y, en general, los factores que derivan en estados emocionales negativos, aún es más básico y esencial este acompañamiento emocional. A tal respecto volvemos a citar el informe Delors et al. (1996) y sus dos últimos pilares: aprender a convivir juntos y aprender a ser. Por lo tanto, conocerse a uno mismo pasa por la dimensión emocional, y relacionarse con los demás, también está vinculado con esta dimensión. Hay que empezar primero por el profesorado para que se forme en estos aspectos, se desarrolle, y a su vez pueda ayudar al alumnado a conseguirlo.

Finalmente, desarrollar estas CE_{mo} se podrá aplicar más allá del ámbito educativo y prevenir estos factores negativos anteriormente citados, como el estrés, la violencia y cualquiera situación que haga vulnerable la persona. Cuando esta prevención aún no corresponde a una disfunción y maximiza las tendencias constructivas, minimizando las negativas, suele confluir con la educación.

1.4. APROXIMACIÓN A LA DIMENSIÓN EMOCIONAL EN LA EDUCACIÓN: EMOCIÓN, INTELIGENCIA EMOCIONAL, EDUCACIÓN EMOCIONAL Y NEUROCIENCIA

En este último apartado del primer capítulo nos acercamos a la dimensión emocional; para hacerlo, introduciremos y describiremos tres de sus grandes constructos que tienen una importante relevancia en nuestra investigación: la emoción, la inteligencia emocional y la educación

emocional. Propondremos una definición para cada uno, profundizaremos en sus antecedentes, sus principales teorías, sus clasificaciones o modelos y en el estado de la investigación existente hasta la fecha sobre los programas de educación emocional en el ámbito educativo. Analizaremos tanto los puntos que estos conceptos tienen en común como sus discrepancias, necesarias para entender el debate aún existente en la actualidad entre estos. Finalmente, introduciremos el concepto de neurociencia, y explicaremos su influencia en el aprendizaje y su aplicabilidad a la educación emocional.

1.4.1. Emoción

Goleman (1996) cita la definición de emoción del *Oxford English Dictionary*: «agitación o perturbación de la mente; sentimiento; pasión; cualquier estado mental vehemente o agitado» y explica que, según su punto de vista, hace referencia a un sentimiento, un pensamiento, un estado biológico, un estado psicológico y al tipo de tendencias a actuar que lo caracterizan. Todas las emociones son impulsos que nos llevan a actuar, de ahí que compartan la misma raíz etimológica, el verbo latín *movere*, que significa ‘moverse’ y que, al añadir el prefijo *e-*, adquiere el significado de ‘moverse hacia’; por eso, esta idea de que la emoción consiste en tender a la acción.

1.4.1.1. Concepto de emoción

Cuando hablamos de educación emocional necesitamos tener claro qué es una emoción y cómo repercute a la práctica. Bisquerra (2003) dice que «una emoción se produce de la siguiente manera:

1. Hay unas informaciones sensoriales que llegan a los centros emocionales del cerebro.
2. Como consecuencia de esto se produce una respuesta neurofisiológica.
3. El neocórtex interpreta la información».

El mismo Bisquerra, en 2000, usa una definición del constructo sobre el que existe bastante acuerdo, que dice que la emoción es «un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno. [...] es una reacción a las informaciones que recibimos de nuestras relaciones con el entorno». (Bisquerra, 2000; Vivas et. al., 2007). Este acontecimiento externo puede ser ver la televisión, mientras uno externo, puede ser un recuerdo o un pensamiento.

La intensidad de una emoción depende de las evaluaciones subjetivas que realizamos sobre cómo la información va a afectar a nuestro bienestar. En estas intervienen conocimientos previos, creencias, etc. Una emoción deriva de lo que es importante para nosotros. Si es muy intensa, puede producir disfunciones o trastornos emocionales (fobia, estrés, depresión,...). Cuando el acontecimiento es vivido como algo que nos produce bienestar o nos guía hacia nuestros objetivos, se generan emociones positivas; cuando, en cambio, es valorado como una amenaza para nuestro bienestar, porque pone en riesgo nuestra vida, nuestra salud o la de los que queremos, hablamos de emociones negativas. Un mismo acontecimiento puede ser percibido de manera distinta según las personas, sus experiencias, sus valores, lo que consideran importante. Tras esta primera respuesta automática y primaria, hay una cognitiva y secundaria. El proceso que se activa, por lo tanto, al vivir una emoción es, primero, la llegada de informaciones sensoriales a los centros emocionales del cerebro; segundo, hay la reacción fisiológica y, finalmente, gracias al neocórtex, podemos interpretar esta información (García Navarro, 2017).

Por ello se pueden distinguir **tres componentes en una emoción** (Bisquerra, 2003).

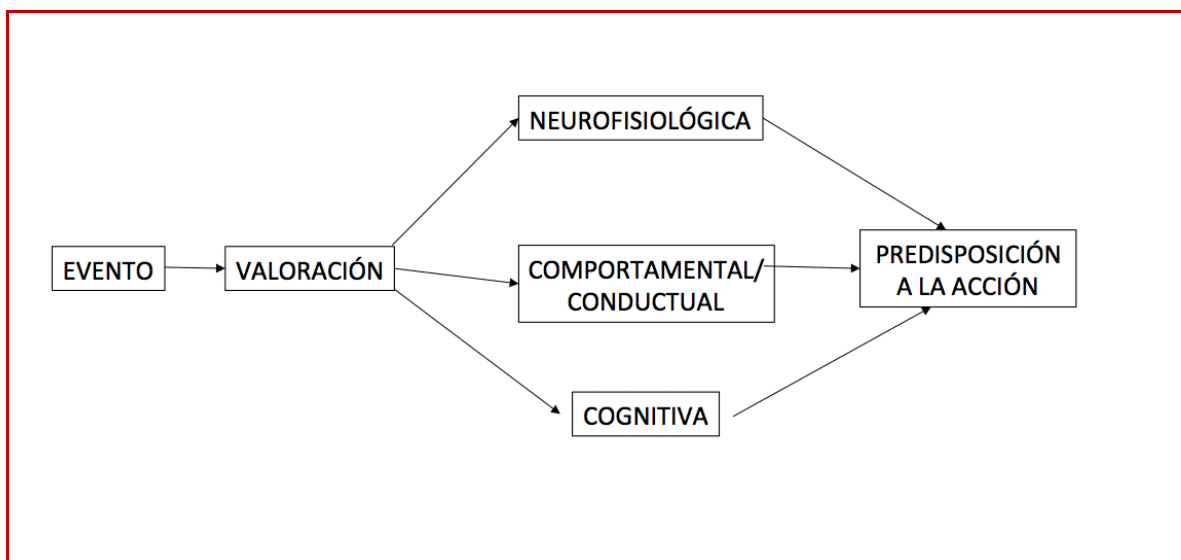
La primera componente es la **neurofisiológica**, la reacción, que se expresa en respuestas involuntarias que el sujeto no puede controlar, como, por ejemplo, la taquicardia, la sudoración, el rubor, la sequedad, la respiración, la hipertensión, etc. Lo que sí puede hacer es prevenir estas reacciones con técnicas, como la relajación.

La segunda componente de una emoción es la **conductual**, la expresión emocional; observando el comportamiento de una persona es posible identificar qué emoción está experimentando, por ejemplo, las expresiones faciales, el tono de la voz, la comunicación no verbal, los movimientos del cuerpo, etc. Saber regular estas reacciones forma parte de la madurez emocional y exceptuando la sorpresa, esta parte se puede aprender a disimular.

Y la tercera y última es la **cognitiva**, la toma de consciencia de la emoción, que corresponde a la percepción subjetiva con respecto a la emoción que se está experimentando, lo que se denomina *sentimiento*, diferenciándolo de la parte neurofisiológica, que, en cambio, puede definirse como el *estado emocional*, por ejemplo, etiquetar la emoción con el lenguaje y decir que estamos sintiendo miedo, o alegría, o tristeza, etc.

Este proceso de vivencia emocional puede representarse con el siguiente esquema (figura 6).

Figura 6. Proceso vivencia emocional



Fuente: adaptación de Bisquerra, 2003.

Bisquerra (2003) relaciona estas tres componentes con la clasificación de objetivos en la didáctica y ve un cierto paralelismo entre hechos (dimensión cognitiva), procedimientos (dimensión comportamental) y actitudes y valores (dimensión emocional).

Nos parece interesante, para ayudar a entender el concepto de emoción, mencionar la diferencia entre este y otros términos que a veces se confunden, como, por ejemplo: afecto, estados de ánimos (humor), rasgos de personalidad, motivación, sentimientos, sensaciones y emociones puras (Gallifa et. al., 2002). Los **afectos** son reacciones emocionales intensas y de corta duración, mientras los **estados de ánimos** o humor son reacciones más débiles y más largas. Los **rasgos de personalidad** son la tendencia a responder con una cierta frecuencia y, no siempre adecuada, a una situación y las **motivaciones** son los impulsores de una conducta y pueden ser un componente de las emociones. Estas, en concreto, no siempre se consiguen separar de las emociones, por ello, Goleman las trató conjuntamente en su famoso libro. Las **sensaciones** proceden de los sentidos, por lo tanto, están relacionadas con los órganos sensoriales de nuestro cuerpo y son necesarias para experimentar emociones, que se originan por inputs mediante los sentidos. Las **emociones puras** son las que hacen referencia a la teoría de la supervivencia (evolutivas), las que nos

permitieron sobrevivir en pasado. Los **sentimientos**, en cambio, son la racionalización y verbalización de estas emociones, una vez que somos conscientes de ellas, y hacen referencia a su componente cultural y educativa (Bueno, 2017), dado que suponen tener consciencia emocional y afectiva y tienen puntos en común en una misma cultura, así como diferencias entre ellas.

Las emociones predisponen a actuar y cada una tiene una predisposición propia a un comportamiento específico que se refleja en los dos básicos de supervivencia, que son el de la lucha, cuando se considera poder superar la situación, o bien el de la huida, cuando se ve el riesgo como algo a lo que no podemos enfrentarnos, que es superior a nuestras posibilidades. Se puede también decidir no actuar y regular la acción y justo a esto puede ayudar, como veremos más adelante, la educación emocional (García Navarro, 2017).

1.4.1.2. Funciones

Sin entrar en detalle en la función de cada una de las emociones, dado que, además, en la actualidad no hay acuerdo sobre cuáles y cuántas son, sí nos parece interesante identificar sus funciones generales, sobre las cuales sí hay un mayor consenso, por lo menos, respeto al papel que juegan en cuanto a la adaptación del ser humano a su entorno (filogénesis) –tal como apuntó Darwin– y en cuanto a la coordinación con las otras personas (ontogénesis).

De entrada, hay una primera que es indiscutible para todos los investigadores, que es la que identificó Darwin y a partir de él, sus seguidores: la de **adaptación y supervivencia**, puesto que ayuda a la persona a adaptarse a su entorno. Gracias a las emociones se produce energía para responder de manera rápida ante un estímulo que puede poner en riesgo nuestro bienestar, por lo que garantiza nuestra supervivencia.

A partir de esta, según Bisquerra (2015), hay otras funciones generales que se pueden resumir en las siguientes:

- **Motivar y dinamizar.** Las emociones predisponen a la acción y conducen a la conducta.
- **Informar.** Las emociones tienden a alterar el equilibrio intraorgánico para informar de un peligro, por ejemplo.
- **Comunicar.** Las emociones revisten una particular función social al comunicar a los demás cómo nos sentimos, e influye en los demás.
- **Tomar decisiones.** Cuando la información no es completa, las emociones adquieren un rol determinante, y casi decisivo, respecto a la cognición. Pensemos en cuando tenemos que tomar decisiones importantes, como la carrera que elegir, si casarnos o no, si cambiarnos de vivienda o si tener hijos; en todos estos casos solemos escuchar más a nuestras emociones que a nuestros pensamientos.
- **Influir en otros procesos mentales.** Como por ejemplo, la atención, la memoria, la creatividad, etc. Sabemos que aprender con emoción es mucho más fácil que hacerlo sin.
- **Influir en aspectos del desarrollo personal.** Las emociones pueden ayudar a centrarnos en temas que revistan para nosotros un interés específico y ayudarnos a dedicarnos a ello con mayor implicación.
- **Generar bienestar emocional o subjetivo.** Generando experiencias positivas sobre las cuales se sustenta nuestra felicidad.

Queda claro que, en general, las emociones tienen una importancia fundamental en nuestras vidas, pues permiten que nos motivemos, adaptemos, informemos, relacionemos con los demás, tomemos decisiones, aprendamos y ayudemos a conseguir el bienestar y la felicidad personal.

1.4.1.3. Principales teorías

El estudio de las emociones ha sido uno de los ámbitos más discutidos en la psicología, y las múltiples teorías sobre el tema dificultan aún más definir las de una manera única y aceptada por todos (Gallifa et al., 2002). Sin embargo, nos parece interesante mencionar cuatro en concreto: las teorías psicofisiológicas, las cognitivas, las evolutivas y las conductistas, pues son las que más han influido a los autores que mencionaremos más adelante, cuando tratemos la inteligencia emocional.

Entre las **teorías psicofisiológicas**, que son las más clásicas y psicológicas, encontramos, por ejemplo, la de James-Lange (1885, citado en Cannon-Bard, 1927), que asume la existencia de algunas emociones concretas, se pregunta si viene antes la activación fisiológica o la emoción y considera que la emoción deriva de la percepción del cambio corporal originado por un estímulo (Bisquerra, 2015; Gallifa et al., 2002). Asimismo, encontramos la teoría de Cannon-Bard (1927), que pone a prueba la anterior, y relaciona la emoción con el cerebro y, en concreto, con los mecanismos de control del tálamo; según este autor, su excitación provoca las emociones y la activación del sistema nervioso autónomo, que es de tipo fisiológico subyacente a la conducta emocional. En esta misma corriente se incluye el mismo Freud, que considera que las emociones se basan en impulsos y en estos residen las bases de la interpretación psicoanalítica de la ansiedad y de la depresión (Bisquerra, 2015).

Las **teorías cognitivas** se basan en explicar que las emociones son consecuencias de procesos cognitivos, donde la valoración de una situación, así como de las expectativas, etc. reviste un rol determinante. Entre los autores más representativos de esta corriente se encuentran Schachter y Singer (1962) con su teoría bifactorial, que consideran que las emociones justamente derivan de cómo se interpreta una situación y vienen controladas por el sistema cognitivo (Bisquerra, 2015; Gallifa et al., 2002). Otros autores son Arnold (1960), con su teoría de la valoración automática; Lazarus (1991a), con su teoría de la valoración cognitiva; Mandler (1988), con su teoría de la interpretación cognitiva; Frijda (1986-1993), con la de predisposición a la acción; Scherer (1993), con el modelo procesual; Weiner (1986, citado en García Navarro, 2017), con la atribución causal, etc. La aplicación de estas teorías a la educación fue luego conocida como **constructivismo**.

Entre las **teorías evolutivas** está ante todo el mismo Darwin (1872) que ya señaló, en su momento, que las emociones, tanto en los humanos como en los animales, sirven para indicar intenciones (Bisquerra, 2015). Darwin influyó luego en varios autores, como en Plutchik que, en 1991, habló de ocho tipos de emociones básicas y las diferenció en cuatro parejas: alegría-tristeza, aceptación-aversión, ira-miedo, sorpresa-anticipación (Bisquerra, 2015; Gallifa, et al., 2002) y en Ekman y Davidson (citado en Bisquerra, 2015) que, en 1994, clasificaron las emociones en función a su acción necesaria para la supervivencia. El mismo Goleman, de quien hablaremos con más detalle más adelante, en relación con el origen del concepto de inteligencia emocional, fue influenciado por esta corriente. Goleman considera que las emociones hacen referencia a unos patrones que nos han sido útiles en el pasado para sobrevivir; son acciones que nos han ayudado a subsistir en un medio más complejo y ahora son parte básica en nuestras conductas. Evidentemente, las emociones reciben la influencia de las experiencias vividas por cada uno de nosotros, según el entorno donde se ha crecido y se vive.

Finalmente están las **teorías del conductismo**, representadas por el modelo de estímulo-respuesta (E-R), más interesadas en todo lo que se puede observar que no en los procesos internos. Aunque es cierto que, en estas teorías, las emociones han pasado bastante desapercibidas, en realidad sí

han estado presentes como refuerzos. El mismo Watson (1920) identificó unas emociones básicas y Skinner (1953) definió la emoción como la predisposición a actuar de una determinada manera (citados en Bisquerra, 2015), poniendo de manifiesto que el comportamiento emocional puede aprenderse. Los principales autores que encontramos como referentes de esta corriente son Solomon y Corbit (1973), con su teoría del proceso oponente, según la cual la mayoría de experiencias emocionales siguen un mismo patrón y, con el tiempo, el hábito reduce la intensidad de la emoción; luego tenemos a Bandura (1976, 1977, 2001) que, con su teoría del aprendizaje vicario de las emociones, dice que la conducta emocional se puede aprender observando las reacciones emocionales de los demás (esta reviste un particular rol en el ámbito escolar) y, otra, la de Seligman (1975), con el síndrome de la indefensión adquirida, que dice que frente a exposiciones repetidas a un determinado suceso, las personas aprenden cómo su comportamiento puede influir en los resultados y, cuando estos no dependen de algo voluntario, se puede generar una indefensión aprendida que provoca tres efectos: motivacionales (apatía, desmotivación, etc.), cognitivos (dificultando el aprendizaje posterior), emocionales (se puede pasar del miedo a la depresión). Esta última teoría también es particularmente interesante para ser tenida en cuenta en el entorno escolar.

A partir de estas teorías, la investigación se ha centrado en identificar si existían unas emociones básicas y que todas las otras derivasen de estas.

1.4.1.4. Tipos y clasificación

Varios autores han intentado realizar una tipología de emociones, aunque, como anteriormente hemos mencionado, aún no haya consenso.

Citamos tres tipos de clasificaciones principales por ser las más conocidas (Vivas et al., 2007), aunque, finalmente, nombraremos algunas más, que, por ser más recientes, aún no han llegado a ser tan populares y, además, en varios casos, son una continuación de estas tres primeras.

- **Primera clasificación.** La más empleada es la de distinguir las emociones **básicas** de las **complejas** o secundarias. Las básicas son las que se reconocen por una expresión facial característica y, aunque haya acuerdo en afirmar que este tipo de emociones existe, no lo hay en identificar cuáles son. Se consideran emociones básicas: «el conjunto reducido de emociones que constituyen los elementos fundamentales de la vida emocional y que se pueden combinar para producir otras emociones más complejas, de manera similar a como se pueden combinar los colores» (Bisquerra et al, 2015b). Fue Paul Ekman (2003) quien descubrió que estas emociones se reconocen por las expresiones faciales de personas de distintas culturas; por eso tienen carácter universal. Además de esta característica y su predisposición a la acción, como aspectos comunes tienen su universalidad (dado que se dan desde el nacimiento y a lo largo de la vida en todas las culturas), son propias de los animales también; son esenciales para la supervivencia y la adaptación al entorno y son las que los seres humanos más experimentamos (García Navarro, 2017). Las emociones básicas se inician con rapidez y duran solo unos segundos. Los investigadores discrepan sobre cuántas son, pero, en general, se reconocen como tales la alegría, el miedo, la ira, la tristeza, la sorpresa y el asco, dado que no hay cultura que carezca de estas; no se aprenden, sino que forman parte de la configuración del ser humano, por eso se evidencian también en los ciegos congénitos. Se pueden usar palabras distintas para nombrar la misma emoción, pero la expresión facial es la misma; están grabadas en los circuitos nerviosos de los genes y no por la cultura. Por otra parte, las **complejas** o secundarias se suelen generar por la combinación con las básicas o primarias y no se caracterizan por ninguna expresión facial o predisposición a la acción en concreto. Otro autor que habla también de emociones primarias y secundarias es TenHouten (2007, citado en Bisquerra, 2015) que basa su teoría en el modelo ya mencionado de Plutchik (1958).

- **Segunda clasificación.** Evans (2002) propone que, en lugar de pensar en las emociones básicas y las culturalmente específicas (secundarias) como dos clases totalmente distintas, que se vean como los extremos de un mismo espectro, o sea, que la distinción sea de grado más que de clase; y también propone que se incluya una tercera categoría denominada *emoción cognoscitiva superior*. Estas son menos innatas de las básicas, pero más innatas que las culturalmente específicas, no son tan rápidas y automáticas, ni se asocian a una única expresión facial. Por ejemplo, serían el amor, la vergüenza, el desconcierto, el orgullo, etc.
- **Tercera clasificación.** Entre las más populares se encuentra la clasificación de Fernández-Abascal et al. (2001): emociones **primarias** (con una alta carga genética y que están presentes en todas las personas y culturas); las **secundarias** (se deben al desarrollo individual y sus respuestas son distintas entre personas); las **negativas** (integran sentimientos desagradables, valoran la situación como nociva, necesitan de muchos recursos para su afrontamiento, por ejemplo, la rabia, la tristeza, la ira y el asco); las **positivas** (son las que conllevan sentimientos agradables, valoran las situaciones como beneficiosas, duran poco y no necesitan muchos recursos para su enfrentamiento, por ejemplo, la felicidad), y las **neutras** (intrínsecamente, no generan reacciones agradables ni desagradables y su finalidad es la de facilitar la aparición de otros estados emocionales, como, por ejemplo, la sorpresa). Lazarus (1991b), anteriormente, había clasificado tres tipos de emociones: las negativas, las positivas y las ambiguas, haciendo referencia al mismo significado.

Dentro de esta variedad de teorías, los diferentes autores sí coinciden en que las emociones van desde el placer al displacer y, por lo tanto, están de acuerdo en que haya emociones positivas y negativas. Sin embargo, no hay que confundirlas y pensar que las emociones negativas son malas y las positivas son buenas, pues es inevitable sentir todo tipo de emociones; hay que aceptarlas y permitir las, y lo que puede ser disfuncional es el comportamiento que estas originan. En la **tabla 8** se muestran las descripciones de algunas emociones teniendo en cuenta los trabajos de Marina y López (1996, citado en Vivas et al., 2007), Fernández-Abascal et al. (2001) y Greenberg (2000, citado en Vivas et al., 2007).

Tabla 8. Descripción de varias emociones

| | |
|----------------------|---|
| Miedo | <p>Emoción primaria negativa que se activa por la percepción de un peligro presente e inminente. Es una señal emocional relacionada con una advertencia sobre un daño físico o psicológico que se aproxima.</p> <p>Implica una inseguridad respecto a la propia capacidad de soportar o manejar una amenaza, debido a la incertidumbre sobre los resultados.</p> <p>Es una de las emociones más intensas y desagradables. Sensación de tensión nerviosa, preocupación y recelo por la propia seguridad o salud, normalmente acompañada por pérdida de control. Se asocian a esta el pánico, el terror, la alarma, la tensión, el susto, el horror, la ansiedad, la preocupación, el pavor, etc.</p> <p>Emoción primaria negativa ante situaciones valoradas como injustas o que atentan contra los valores morales y la libertad personal; personas que nos afectan con abusos verbales o físicos.</p> <p>Provoca sentimientos de irritación, enojo, furia y rabia y, al mismo tiempo, sensación de energía o impulsividad, necesidad de actuar físicamente o verbalmente de manera intensa e inmediata.</p> <p>Se aprecia como una experiencia aversiva, desagradable e intensa.</p> <p>Es la emoción potencialmente más peligrosa, ya que quiere destruir barreras que se perciben; moviliza la energía hacia la autodefensa.</p> <p>Se asocian a esta el enfado, el enojo, la indignación, la amargura, la venganza, el desprecio, la cólera, la aversión, los celos, la violencia, el rencor, etc.</p> <p>Es una emoción que se genera en respuesta a sucesos que se consideran no placenteros, una forma de frustración de un deseo apremiante cuya satisfacción se sabe que es imposible. Los desencadenantes son separación física o psicológica, pérdida, fracaso y decepción.</p> <p>Sus efectos son el desánimo, la melancolía y la pérdida de energía.</p> <p>Se asocian a esta el pesimismo, el pesar, la decepción, el rechazo, el sufrimiento, la depresión, el aislamiento, la melancolía, la infelicidad, etc.</p> <p>Respuesta causada por la repugnancia que se tiene a algo o por una impresión desagradable causada por algo. Implica rechazo a un objeto, un acontecimiento psicológico o valores morales repugnantes.</p> <p>Los desencadenan estímulos desagradables, químicos o potencialmente peligrosos o molestos, como comida descompuesta, olores corporales, etc.</p> <p>El suceso se valora como desagradable. Efectos: necesidad de evitar o alejarse de lo que lo provoca.</p> <p>Se complace por la posesión de algún bien. Contribuye a la empatía, al rendimiento cognitivo, a la solución de problemas, la creatividad, el aprendizaje y la memorización.</p> <p>La desencadenan éxitos, logros, conseguir algo que se pretende. Se produce por la congruencia entre lo que se desea y se posee, expectativas y realidad. Se asocia al triunfo, la alegría, el entusiasmo, el buen humor, el gozo, el deleite, etc.</p> <p>Es la más breve de las emociones. Se origina por algo imprevisto o extraño, consecuencias o resultados imprevistos, interrupciones de algo en curso.</p> <p>Sirve para preparar al individuo para afrontar acontecimientos repentinos e inesperados de manera eficaz. Suele convertirse rápidamente en otra emoción.</p> <p>Se asocia al asombro, el pánico, la estupefacción, la extrañeza, etc.</p> <p>Es un estado de agitación e inquietud parecida a la provocada por el miedo.</p> <p>Es desproporcionalmente intensa en comparación a la supuesta peligrosidad del estímulo. Es un proceso adaptativo para la supervivencia, como en el caso de las otras emociones. Las hay de dos tipos: la inespecífica, no asociada a un estímulo concreto, y la específica, suscitada por algo concreto.</p> <p>Reacción que provoca la mayoría de trastornos mentales, conductuales y psicofisiológicos. Provoca dificultad para mantener la atención y la concentración, nerviosismo, malestar, preocupación, aprensión y hasta puede transformarse en pánico.</p> <p>Emoción secundaria negativa que implica resentimiento con respuestas verbales o motoras implícitas. Se mantiene en el tiempo y la desencadena la violencia física y sufrir hostilidad indirecta cuando la percibimos o atribuimos a otras personas, hacia nosotros y a nuestros seres queridos o de parte de nuestro entorno, actitudes de negativismo, resentimiento, recelo, etc. Tiene efectos similares a la ira, pero más moderados en intensidad y más mantenidos en el tiempo.</p> <p>Es el afecto que sentimos por otra persona, animal, cosa o idea.</p> <p>Genera dos tipos de reacción: el amor apasionado, emoción intensa de anhelo de unión con el otro, y el amor compañero, menos intensa que combina cariño, compromiso e intensidad. Se produce frente a una alta novedad, pero con cierto grado de predictibilidad. Es un suceso relevante para el bienestar psicológico. Se asocia al deseo, la ternura, la pasión, el cariño, la simpatía, el capricho, etc.</p> |
| Ira | |
| Tristeza | |
| Asco | |
| Felicidad | |
| Sorpresa | |
| Ansiedad | |
| Hostilidad | |
| Amor / cariño | |

Fuente: elaboración propia (adaptación de Vivas et. al., 2007).

Estas son solo algunas de las emociones identificadas por la mayoría de los autores, aunque hay más, como la vergüenza, el desprecio y el odio, la culpa, el amor propio, la simpatía, el orgullo, la envidia, la compasión, la indignación, etc.

A estas tres clasificaciones, todas de carácter más bien teórico, o sea basadas en la imaginación de sus autores, se pueden añadir otras, que, aunque no sean tan conocidas, derivan de las anteriores. Algunas de estas son de carácter más empírico, basadas en la recogida de datos, como es el caso de la de Shaver et al. (1987, citado en Bisquerra, 2015) que identificaron doce clústeres de categorías de emociones basándose en 135 cartas entregadas a unos sujetos experimentales (cada una contenía el nombre de una emoción). Otra clasificación es la de Russel et al. (2007, citado en Bisquerra, 2015) con su modelo circunflejo, que asignaron una estructura bidimensional a las emociones (alta-baja activación y placer y displacer).

Hay dos tipos más de emociones, identificadas por el mismo Bisquerra (2015), que son las emociones sociales y las estéticas. Las **emociones sociales** son las que los animales inferiores no pueden experimentar, pues son fenómenos que se deben a las relaciones sociales entre las personas. Nuevamente, en estas se pueden diferenciar las positivas y las negativas (por ejemplo, la vergüenza, la culpa o la timidez). Las **emociones estéticas** son la respuesta emocional frente a la belleza de cualquier tipo, tanto de las obras de arte, en general, como de la naturaleza o de las personas. Un ejemplo de ello puede ser ver cómo a muchos atletas les caen unas lágrimas tras haber conseguido ganar algún título frente a mucho esfuerzo, este momento puede generar la que se considera una emoción estética. Lo mismo se podría trasladar a la emoción que se experimenta al acabar un trabajo bien hecho, y esta experiencia tiene algo en común con la de *fluir*, introducida por Csikszentmihalyi (2011). Estas emociones tienen un particular rol en la educación y sería bueno generar situaciones que fomenten las materias que tienen a que ver con estas (literatura y teatro, arte, cine, ciencias sociales, ciencias naturales, plástica, música, danza y baile, física, matemática, etc.).

Como última clasificación queremos citar la propuesta por Bisquerra (2015) elaborada desde una perspectiva psicopedagógica para que pueda emplearse en la educación emocional y que resume todas las aportaciones anteriores; clasifica las emociones en cinco tipos: emociones negativas (miedo, ira, tristeza, asco, ansiedad), emociones positivas (alegría, amor, felicidad), emociones ambiguas (sorpresa), emociones sociales (vergüenza), y emociones estéticas. Este modelo no se considera nada definitivo, sino más bien provisional, abierto a la discusión y, sobre todo, útil de cara a la aplicación en el ámbito educativo.

Finalmente, sabemos que no existe en la actualidad una clasificación aceptada de manera común, hay autores que hablan de las *big tree*: miedo, tristeza e ira, otro de las «seis básicas»: miedo, ira, tristeza, alegría, sorpresa y asco. Bisquerra, en 2009, presenta veintitrés clasificaciones de emociones propuestas por veintitrés autores representativos, la mayoría con una clasificación de entre seis y doce emociones, por un total de treinta y cinco emociones distintas.

Estas distintas clasificaciones no se pueden considerar como algo del todo independiente y es posible pasar de una a otra de manera continua, como en el caso del miedo y la ansiedad, aunque es cierto que al mismo tiempo se pueden considerar emociones diferentes (Bisquerra et al., 2015b).

1.4.2. Inteligencia emocional

En este apartado introducimos el constructo de inteligencia emocional, en primer lugar, exploramos sus antecedentes y, en segundo lugar, tras analizar las distintas definiciones que existen hasta al momento, proponemos la nuestra. Describimos sus principales modelos, las formas de evaluarla y el debate aún presente sobre su existencia.

1.4.2.1. Concepto de inteligencia emocional y antecedentes

Para identificar los antecedentes de la inteligencia emocional es necesario analizar los estudios referentes a dos conceptos: inteligencia y emoción (Bisquerra, 2003).⁴

En cuanto al primer término, *inteligencia*, los primeros estudios fueron los de Broca, que midió el cráneo humano, observó sus características y descubrió la localización del área del lenguaje en el cerebro. Casi en la misma época, Galton realizó investigaciones sobre los genios y Wundt estudió los procesos mentales desde la introspección. Pero es a partir de Binet cuando se empezó a hablar de la medición de la inteligencia y de sus efectos indiscutibles sobre la educación, y cuando Binet elaboró el primer test de inteligencia con el objetivo de distinguir a los sujetos que podían seguir una escolaridad ordinaria de los que requerían una educación especial. En 1908 se tradujo el test de Binet-Simón al inglés; en 1912, Stern propuso el término de *coeficiente intelectual* (CI) y, en 1937 y 1960, se realizan dos revisiones del test que lo hicieron mundialmente famoso.

Luego Spearman y Thurstone usaron el análisis factorial para estudiar la inteligencia y, a partir del factor g, se extrajeron siete habilidades mentales primarias que se pueden considerar, en cierta medida, las precursoras de las siete inteligencias múltiples de Gardner (1983). Otro precursor de la inteligencia emocional fue Guilford, que en 1950 abrió las puertas al estudio de la creatividad y del pensamiento divergente. De ahí parte la discusión aún abierta sobre el concepto y se empieza a hablar de inteligencia académica, práctica, exitosa, social, múltiple, emocional.

Es Gardner cuando en 1995 pone en tela de juicio el concepto de CI, que se ajusta a la escuela tradicional, y propone como alternativa el constructo de inteligencia emocional. Lo hace primero con la publicación de *Frames of mind* (1983) y luego con *Multiple Intelligence* (1993), donde expone de manera sistemática la teoría de las inteligencias múltiples y diferencia siete inteligencias: la musical, la cinético-corporal, la lógico-matemática, la lingüística, la espacial, la interpersonal y la intrapersonal. En 2001 añade dos más: la existencial (la que usamos cuando nos formulamos preguntas sobre el sentido de la vida) y la naturalista (la consciencia ecológica que permite la conservación del entorno) (Gardner, 2001). Las que para el concepto de inteligencia emocional revisten particular interés son la interpersonal y la intrapersonal. Esta teoría que hasta 1997, con Goleman, no llegó a ser apreciada y valorada como tal se basa en dos importantes afirmaciones:

1. Es una explicación completa que define la naturaleza del ser humano desde el punto de vista cognitivo.
2. Aunque todos nacemos con las siete inteligencias, cada uno tiene una combinación exclusiva de estas; de ahí, la singularidad de cada uno de nosotros y el valor de la educación y del mundo laboral, de ver esto como un talento y saber cultivarlo, potenciarlo y aprovecharlo (Gardner, 2001).

En cuanto al segundo término, *emoción*, sus antecedentes hacen referencia en particular al enfoque del *counselling* de la psicología humanista de siete autores en concreto: Adler (1927), Goldstein (1934) Allport (1963), Maslow (1954), Rogers (1961), Fromm (1941-1976) y Frankl (1946-1980); de la mayoría de ellos hablaremos en el tercer capítulo, dado que ejercen también una gran influencia en los orígenes del coaching (Gallifa et al., 2002). Estos autores, a partir del siglo XX, empiezan a conceder mucha importancia a la emoción, que siempre había estado con nosotros, pero, hasta al momento, no se le había dado mucha relevancia en la vida del ser humano (Fernández-Berrocal et al., 2009). Los elementos racionales y los emocionales comienzan a relacionarse, viendo que, en lugar de ser polos opuestos, son algo complementario y así como los pensamientos influyen en las emociones, estas en los procesos cognitivos.

⁴ Las referencias bibliográficas que aluden a la psicología humanista se citan en Bisquerra, 2003.

Tras estos autores, Ellis, con su psicoterapia racional-emotiva, se centra en la emoción del cliente, y considera que cada persona, primero, tiene que estar bien consigo misma, viviendo las propias emociones y creciendo emocionalmente, porque cuando esto no se permite, pueden generarse comportamientos desviados. Después de veinte años, en 1986, Payne publica un artículo donde aparece la expresión *inteligencia emocional*, plantea el dilema entre razón y emoción, y propone integrarlos en las escuelas, donde se enseñe a los niños a responder de un modo emocional. Es interesante observar cómo desde sus inicios la inteligencia emocional presenta una esencia educativa.

Parece que este trabajo, aunque no se hubiera citado en los estudios científicos sobre inteligencia emocional, tuvo su influencia en el más famoso artículo de Salovey y Mayer «Emotional Intelligence» (1990) que, en cambio, sí lo nombraron. Estos autores justamente intentan unir las líneas de investigación sobre inteligencia con las de las emociones (Fernández-Berrocal et al., 2009). Mayer y Salovey hacen referencia a cuatro criterios (1997, 2007, citados en Pena y Repetto, 2008) que consideran necesarios para identificar una inteligencia en psicología: definirla, desarrollar un medio para medirla, acreditar su independencia parcial de otras inteligencias ya conocidas, y demostrar que predice algún criterio real.

Mayer y Salovey (1997), en una de sus últimas reformulaciones sobre el concepto que toman como referencia, la definen como «una forma de inteligencia social que involucra la habilidad de monitorearse uno mismo, descubrir sus propios sentimientos y emociones, discriminar entre ellas y utilizar la información para guiar los pensamientos y las acciones» (Mayer et al., 2009). Los resultados de distintos estudios (Hunter y Hunter, 1984; Feist y Barron, 1996, etc., citados en Andújar, 2009) señalan que las habilidades sociales y emocionales son, en general, cuatro veces más determinantes del coeficiente intelectual para el éxito y el prestigio de números profesionales. Casi en la misma época (1985), Bar-On publicó su tesis doctoral usando la expresión *emotional quotient* (EQ), aunque no tuvo difusión hasta 1997 (Bar-On, 2006).

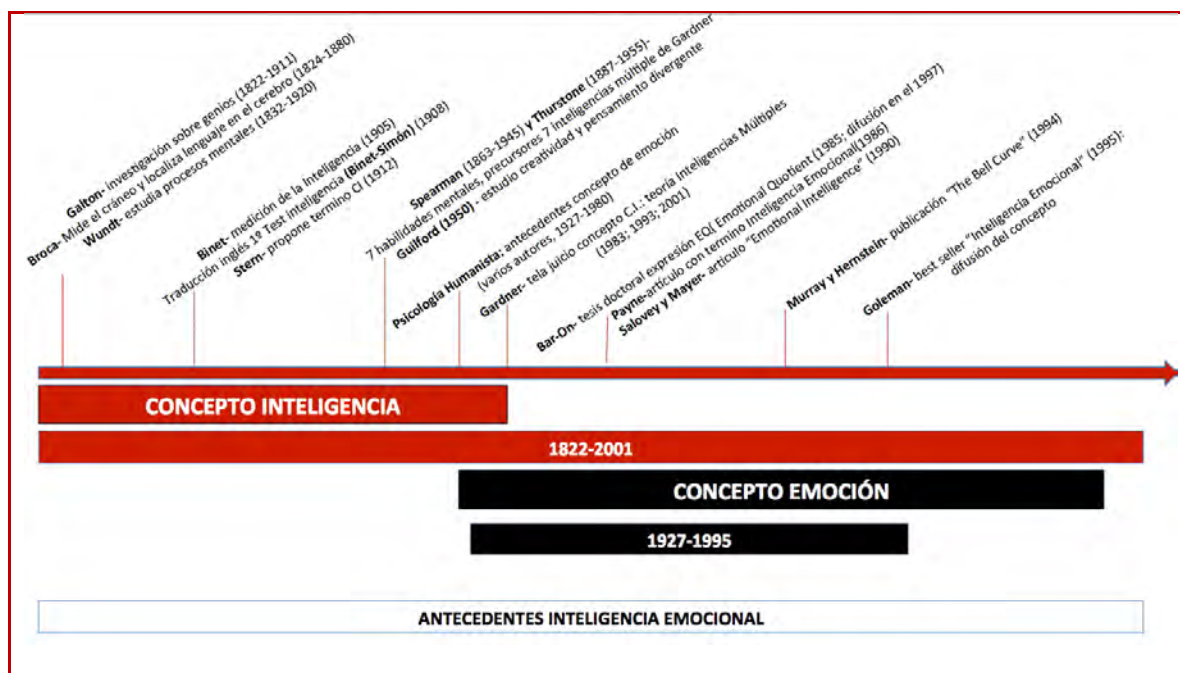
No es hasta 1996, con el *best seller* por todos conocidos y ya nombrado en la introducción, de *Inteligencia emocional*, de Goleman, cuando se difunde el concepto de manera increíble. Aunque Goleman reconoció haber basado su trabajo en la obra de Salovey y Mayer, el suceso de su libro se debió a una serie de factores, principalmente dos.

Primero, justo en 1994 se había publicado la obra *The Bell Curve*, de Herrnstein y Murray, que había dado pie a generar una fuerte controversia entre igualitarismo y elitismo. Estos autores se posicionaban desde el punto de vista del elitismo y afirmaban que la baja inteligencia estaba relacionada con el desempleo y la pobreza y la vida que no podía proporcionar felicidad, a diferencia de la alta inteligencia, que se vinculaba con buenos trabajos y bien pagados. Como contrapartida, la obra de Goleman llegó poco después, para apoyar el igualitarismo, pues afirmaba que la inteligencia emocional (EQ) era algo que podía ser igual o más poderoso que el QI y que, además, las CEmo se podían aprender y desarrollar, así que cualquiera podía llegar a ser feliz, dado que, aunque no las tuviese, podía llegar a tenerlas. Por lo tanto, el autor se posiciona desde un punto de vista igualitario y no elitista como, en cambio, había sido hasta aquel momento la visión del QI: algo que se tenía de nacimiento o no era posible desarrollar.

Segundo, Goleman publicó su libro justo cuando el antagonismo entre razón y emoción estaba experimentando un cambio importante y estaba siendo superado al darse la vuelta a lo que hasta al momento se había considerado un clásico: que lo racional era superior a lo emocional. Goleman cita varios estudios que concluyen lo mismo, o sea, que el QI no es buen predictor del éxito de una persona, pues el hecho de ser inteligente cognitivamente no da garantía alguna de que se puedan manejar bien las circunstancias que se presentan en la vida, mientras que la inteligencia emocional ayuda a tomar consciencia de las emociones, los sentimientos de los demás, ayuda a trabajar en equipo, a ser empático; todos aspectos que permiten desarrollarse personalmente. Este autor, además, por su propio *background*, ser psicólogo, pero, al mismo tiempo, periodista del *New York Times*, consiguió dar una gran difusión mediática al término,

tomó la propuesta de Salovey y Mayer de 1990 y le añadió otros conceptos, como motivación y habilidades sociales (Goleman, 1996). Resumimos la evolución histórica del concepto de inteligencia emocional en la figura 7.

Figura 7. Evolución histórica del concepto de inteligencia al de inteligencia emocional



Fuente: elaboración propia.

1.4.2.1.1. Definición del concepto de inteligencia emocional

Somos conscientes de que existen tantas definiciones del constructo de inteligencia emocional como autores que lo han estudiado y, en general, podemos decir que con este nos referimos a un uso inteligente de las emociones (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010).⁵

Gardner lo definió en 1993 como «el potencial biopsicológico para procesar información emocional que puede generarse en el contexto cultural para resolver problemas». Mertineaud y Elgehart, en 1996, lo definieron como «la capacidad para leer nuestros sentimientos, controlar nuestros impulsos, razonar, permanecer tranquilos y optimistas cuando no nos vemos confrontados a ciertas pruebas y mantenernos a la escucha del otro». Bar-On, en 1997 (Bar-On, 2006), dijo que era «un conjunto de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas que influyen a la habilidad propia de tener éxito al afrontar aspectos del medio ambiente». Goleman, tras varias definiciones, en 1998, dijo que era «la capacidad para reconocer nuestros sentimientos y los de los demás, para motivarse y gestionar la emocionalidad en nosotros mismos y en las relaciones interpersonales». Fernández-Berrocal y Ramos, en 2002, lo definieron como «la capacidad de reconocer, comprender y regular nuestras emociones y las de los demás» (citados en Torrijos, 2016). Petrides y Turnan, en 2003, dijeron que era «una constelación de disposiciones conductuales y autopercepciones sobre la capacidad de reconocer, procesar y utilizar información cargada de emociones. Lo abarca [...] la empatía, impulsividad y asertividad, así como elementos de la inteligencia social [...] e inteligencia personal» (Torrijos, 2016). Valles (2002) dijo que era «la capacidad intelectual donde se usan emociones para resolver problemas». García-Fernández y Giménez-Mas, en 2010, dijeron que era «la capacidad que tiene el individuo de adaptarse e interaccionar con el entorno, dinámico y cambiante, a raíz de sus propias emociones».

⁵ Las referencias bibliográficas sobre este constructo se citan en García-Fernández y Giménez-Mas, 2010.

Por lo tanto, aunque sean distintas definiciones y solo sean una muestra de las varias encontradas, vemos que en todas se repite que se trata de una **habilidad** o de una **capacidad** que ayuda a afrontar y solucionar situaciones que se nos presentan en nuestro contexto cercano mediante el uso inteligente de las emociones, al conocer tanto las nuestras como las de los demás y al saber regularlas y manejarlas.

A partir de estas, queremos aportar nuestra definición de inteligencia emocional:

La inteligencia emocional es aquella habilidad que nos permite conocer, regular y utilizar nuestras emociones y las de los demás para movernos de manera inteligente en nuestro entorno y solventar los problemas de distinta índole que se nos presenten.

Gallifa et al., en 2002, identifican las características consideradas básicas y propias de las personas emocionalmente inteligentes, que pueden resumirse en estas doce habilidades: tener un grado suficiente de autoestima, ser personas positivas, saber dar y recibir, reconocer los propios sentimientos, ser empáticos, ser capaces de expresar sentimientos y emociones, ser capaces de controlar los sentimientos y las emociones, ser capaces de tomar decisiones acertadas, tener motivación, ilusión e interés, tener valores alternativos, ser capaces de superar dificultades y frustraciones y ser capaces de integrar las propias polaridades (Gallifa et al., 2002).

Con personas emocionalmente inteligentes, siguiendo la definición de estos mismos autores y de Goleman (2001), nos referimos a las que tienen desarrolladas estas CE_{mo}, poseen una autoestima adecuada y son capaces de tomar decisiones para superar las dificultades.

1.4.2.2. Principales modelos

A partir de aquí, la inteligencia emocional ha sido definida y redefinida por varios autores y, en la actualidad, se hace referencia, principalmente, a dos modelos: uno que se centra en esta como si se tratara de una habilidad mental (**modelos de habilidad**) y otro que la considera una mezcla entre una habilidad mental y un rasgo de la personalidad (**modelos mixtos**) (Bisquerra, 2003; Pena y Repetto, 2008; García-Fernández y Giménez-Mas, 2010). Algunos autores hablan de tres modelos, y a estos dos añaden un tercero que se refiere a la inteligencia emocional como a un **rasgo de personalidad** (Bisquerra et al., 2016).

Los primeros consideran que las habilidades mentales permiten usar la información que nos facilitan las emociones para mejorar el proceso cognitivo, por lo tanto, la inteligencia emocional se podría mejorar gracias a programas de formación especializados; los segundos, en cambio, como mezclan habilidades mentales con rasgos de personalidad, ven difícil que se puedan modificar ciertos aspectos referentes a este ámbito (Fernández-Berrocal et al., 2009).

Los dos modelos teóricos con más respaldo científico han sido el de habilidad de Mayer y Salovey (1997) y los mixtos, incluyendo en estos los más conocidos de Bar-On de inteligencia emocional social (2006) y el de CE_{mo} del mismo Goleman (1998).

Estos últimos dos son los que hacen referencia a la mezcla de habilidades y rasgos de personalidad, aunque algunos los ha diferenciado, a su vez, en dos modelos y han distinguido, finalmente, cuatro modelos teóricos: los de habilidad, los de rasgos de la personalidad, los mixtos y los de CE_{mo}; aunque estos últimos ya no serían de inteligencia emocional como tal, dado que se dirigen a las CE_{mo}. A estos últimos, aparte del modelo de Goleman, se añaden el de Saarni (2000) y el del GRO_p, ambos anteriormente descritos.

1.4.2.2.1. El modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1997)

El que ha tenido más acogida e influencia en nuestro país ha sido el modelo de habilidad, que asigna a las emociones una estructura jerarquizada de habilidades cognitivas para su gestión adaptativa (Repetto y Pena, 2010). Estas habilidades procesan la información emocional y estos modelos se basan en la existencia de una serie de habilidades cognitivas que perciben, evalúan, expresan, manejan y autorregulan las emociones de manera inteligente y adaptativa según unas normas y unos valores éticos (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010).

El modelo de Mayer y Salovey ha sido revisado varias veces, lo que ha comportado que haya acabado siendo el más usado y popular. Este considera la inteligencia emocional como un constructo genuino y las emociones como algo que ayudan a la persona a solucionar problemas que se le presentan en su entorno. Así como el CI se valoraba por las actividades cognitivas, la EQ se evalúa gracias a tareas que permiten poner en práctica las habilidades emocionales. Basan su modelo en cuatro ramas relacionadas entre sí:

1. La percepción emocional, que hace referencia a identificar las emociones en uno mismo y en los demás, así como en expresarlas y diferenciarlas con precisión.
2. La integración emocional, que hace referencia a cómo las emociones influyen en nuestros pensamientos y sobre cómo procesamos la información.
3. La comprensión emocional, que se refiere a ser capaz de comprender las emociones.
4. La regulación emocional, que es la parte más compleja, dado que se refiere, por un lado, a estar abierto a las emociones, agradables o desagradables, y, por otro lado, a saber gestionar las emociones de uno, moderando la influencia de las emociones negativas y potenciando las positivas, sin reprimir o exagerar la información que aportan.

Todas estas competencias están interrelacionadas y organizadas de manera jerárquica, pues para poder regular las emociones, primero habrá que identificarlas, comprenderlas, etc.

En definitiva, podemos decir que estos dos autores hablan de la inteligencia emocional como de un conjunto de habilidades internas que la persona tiene que potenciar gracias a la práctica constante.

1.4.2.2.2. El modelo mixto de CE_{mo} de Goleman (1998)

El modelo de Goleman, discípulo de McClelland (1973), también suele ser considerado mixto, aunque, en algunos casos, se ha diferenciado del de Bar-On, y se ha considerado como un modelo propio. Goleman habla de la existencia de un cociente emocional (CE) que en lugar de oponerse al ya conocido CI (cociente intelectual) lo complementa y resulta ser fundamental para garantizar el éxito y el bienestar. El autor define la inteligencia emocional como una metahabilidad que determina cómo usar del modo oportuno otras habilidades, incluido el CI. Este último no es un buen predictor del éxito en la vida, y la correlación entre CI y bienestar emocional es baja o nula (Bisquerra, 2015).

Cuando se refiere a inteligencia emocional diferencia dos grandes componentes: el **intrapersonal** (en relación con uno mismo) y el **interpersonal** (la manera de relacionarnos con los demás). Más concretamente divide estos dos grandes componentes en **cinco factores**, que son los siguientes:

1. Conocer las propias emociones y reconocer cuáles son cuando se originan (*self-awareness*).
2. Manejar las propias emociones para expresarnos de manera apropiada (*self-management*).

3. Motivarse a uno mismo para impulsarse a moverse (*motivation*); introduce el concepto de motivación y lo vincula profundamente con la emoción por el logro de un objetivo, cuando se es capaz de demorar una gratificación, controlarse y dominar la propia impulsividad.
4. Reconocer las emociones de los demás y considerar como fundamental la empatía (*social-awareness*), que se basa en el conocimiento de las propias emociones y que es el fundamento del altruismo.
5. Establecer relaciones y, para hacerlo, es indispensable gestionar bien las emociones (*relationship management*). Estas relaciones son la base del liderazgo: quien sea capaz de dominar estas habilidades sociales, será capaz de interactuar de manera más efectiva con los demás.

Un inciso sobre la empatía. Es una de las competencias sociales más importantes y se puede definir tal como apunta Chornet (2015): «la capacidad de sintonizar emocionalmente con los demás». Cuando hablamos de empatía, nos referimos tanto a la capacidad de entender los sentimientos y puntos de vista de los demás, interesarse de manera activa por estos, saber que necesitan y ayudarlos en su crecimiento, como a saber aprovechar las oportunidades que ofrece cada persona y darse cuenta de las emociones y relaciones que existen en un grupo. La empatía es básica para cualquiera de las profesiones de ayuda y servicio, como la de los profesores, los psicólogos, los médicos, los abogados y los vendedores.

Sucesivamente, Goleman (2001) revisó este modelo y pasó de cinco a cuatro dimensiones: la autoconsciencia, la autogestión, la consciencia social y la gestión de las relaciones, que organizó en veinticinco competencias según su carácter intrapersonal o interpersonal y en función del proceso emocional que implicaran en cuanto a regulación o reconocimiento.

1.4.2.2.3. El modelo mixto de Bar-On (2006)

Este modelo, que también se considera mixto, se basa en el trabajo que el mismo autor realizó en su tesis doctoral en 1998 y opina que la inteligencia emocional corresponde a un grupo de rasgo de personalidad y de emociones que interactúan conjuntamente sobre la persona, ayudándola a adaptarse al medio. Este modelo propone que las personas emocionalmente inteligentes, más que ser modelos explicativos, son perfiles de éxito y tienen un mayor o menor grado de competencias más relacionadas con su personalidad que con sus habilidades cognitivas. Este modelo se basa en cinco factores descompuestos, a su vez, en quince subfactores. Estos cinco factores son los siguientes:

1. La **componente intrapersonal** (comprensión emocional de uno mismo, asertividad, autoconcepto, autorrealización, independencia).
2. La **componente interpersonal** (empatía, relaciones interpersonales, responsabilidad social).
3. La **componente de adaptabilidad** (solución de problemas, prueba de la realidad, flexibilidad).
4. La **componente del manejo del estrés** (tolerancia al estrés, control de los impulsos).
5. La **componente del estado de ánimo en general** (felicidad y optimismo).

Según este autor, la inteligencia emocional y social se puede modificar mejor que la inteligencia cognitiva (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010).

1.4.2.2.4. Otros modelos complementarios

Además de estos modelos, que son los más conocidos científicamente, ha habido varios modelos más que incluyen tanto rasgos de personalidad como competencias cognitivas y, en muchos casos, se han generado para difundir el constructo de inteligencia emocional (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010).⁶ Citamos algunos entre ellos.

El modelo de Matineaud y Emgelhartn (1996)

Centran su trabajo en la evaluación de la inteligencia emocional que diferencian en cinco componentes:

1. El conocimiento en uno mismo.
2. La gestión del humor.
3. La motivación de uno mismo de manera positiva
4. El control del impulso para demorar la gratificación.
5. La apertura a los demás como aptitud para ponerse en el lugar del otro.

La principal contribución de este modelo es que introduce el concepto de **factores exógenos**, la apertura al exterior.

El modelo de Rovira (1998)

Este autor aporta al modelo doce dimensiones, que son las siguientes:

1. La actitud positiva.
2. El reconocimiento de los propios sentimientos y de las propias emociones.
3. La capacidad para expresar sentimientos y emociones.
4. La capacidad para controlar sentimientos y emociones.
5. La empatía.
6. El hecho de ser capaz de tomar decisiones adecuadas.
7. La motivación, la ilusión y el interés.
8. La autoestima.
9. El saber dar y recibir.
10. El tener valores alternativos que dan sentido a la vida.
11. El hecho de ser capaz de superar las dificultades y las frustraciones.
12. El hecho de ser capaz de integrar polaridades, como lo emocional y lo racional.

⁶ Las referencias bibliográficas de los modelos que se exponen a continuación se citan en García-Fernández y Giménez-Mas, 2010.

Cada una de estas dimensiones, a su vez, hace referencia a una serie de competencias. Este es el primer autor que ofrece subdimensiones al constructo de inteligencia emocional, aspecto interesante para su medición.

El modelo de Boccardo, Sasia y Fontenla (1999)

Estos autores diferencian las siguientes áreas dentro de su modelo: el autoconocimiento emocional, el control emocional, la automotivación, el reconocimiento de las emociones ajenas y la habilidad para las relaciones interpersonales. La principal contribución de estos autores se debe a la diferenciación entre inteligencia emocional y la interpersonal.

El modelo de Elias, Tobias y Friedlander (1999)

Estos autores diferencian cinco componentes de la inteligencia emocional:

1. Ser consciente de los propios sentimientos y los de los demás.
2. Mostrar empatía y comprender los puntos de vista de los demás.
3. Hacer frente a los impulsos emocionales.
5. Plantearse objetivos positivos y planes alcanzables.
6. Usar las habilidades sociales.

Podemos decir que estos autores integran los modelos descritos precedentemente para darle más homogeneidad al constructo.

El modelo de Bonano (Secuencial de autorregulación emocional, 2001)

Este autor se centra en los procesos de autorregulación emocional e identifica tres categorías generales para la actividad de regulación, que son las siguientes:

1. La regulación del control para la regulación inmediata de las respuestas emocionales.
2. La regulación anticipatoria frente a futuros desafíos.
3. La regulación exploratoria para adquirir nuevas habilidades y mantener un cierto equilibrio emocional.

Este autor considera que todas las personas tenemos un grado de inteligencia emocional que tiene que autorregularse para ser eficiente.

El modelo de rasgos de personalidad de Petrides y Furrman (2001)

Este modelo suele llamarse *circular* y, como los modelos mixtos, considera que la inteligencia emocional es un rasgo de personalidad que incluye cuatro factores:

1. El factor bienestar (B).
2. El factor emocionalidad (E).
3. El factor sociabilidad (S).
4. El factor autocontrol (A).

Cada uno de estos factores engloba varias facetas, que suman un total de trece, y hay dos elementos más que sirven para completar el modelo y que no se incluyen en ninguno de los cuatro factores anteriores, que son la adaptabilidad y la automotivación (Torrijos, 2016).

El modelo de García- Fernández y Giménez-Mas (2010)

Este modelo, tras la revisión de los anteriores, se basa en elementos internos y externos. Los **internos**, endógenos, son características propias de la persona, que pueden ser innatas o bien adquiridas mediante aprendizaje; mientras que los **externos**, exógenos, son los comportamientos que se originan de la adaptación al entorno (es decir, cualquier aspecto generado por otras personas, organizaciones o situaciones externas a la persona). Los autores identifican unas dimensiones tanto para los elementos endógenos (responsabilidad, sentido común, voluntad, capacidad de aprender) como para los exógenos (habilidad para crear modelos mentales, persuasión, capacidad para adaptarse al entorno, empatía, capacidad para relacionarse y capacidad para comunicarse). Este modelo aporta el hecho de poder medir el constructo de inteligencia emocional, además, del hecho de que pueda aplicarse no solo a un individuo, sino también a organizaciones.

Aunque es cierto que todos estos otros modelos no han conseguido un gran consenso científico, sí que aportan una interesante visión de las componentes que pueden condicionar el actuar de manera emocionalmente inteligente.

1.4.2.3. Medidas de evaluación

Tras tantas teorías y múltiples discusiones, se decide que se está frente a dos constructos distintos (Pena y Repetto, 2008; Pérez-Escoda et al., 2021):

- Inteligencia emocional como **habilidad /capacidad (IEC)**.
- Inteligencia emocional como **rasgo de la personalidad (IER)**.

Por lo tanto, había que medirlos de manera distinta, aunque, así como los dos modelos se podrían considerar complementarios, las formas de medirlos también. En el primer caso se utilizan cuestionarios de rendimiento-máximo con pruebas de ejecución y la evaluación 360 grados y, en el segundo caso, autoinformes. Las **medidas de habilidad** se basan en escalas que, mediante varias actividades de tipo emocional y ejercicios, ponen en dificultad a la persona que tiene que solucionarlas, evaluando el desempeño óptimo de la persona (por ejemplo, el Trait Meta Mood Scale, el MSCEIT) (Mayer et. al, 2009). Las medidas basadas en observadores externos valoran cómo los demás perciben la habilidad emocional a la hora de movernos en situaciones emocionalmente complejas (por ejemplo, los *feedback* 360°). Estas son las pruebas que menos se usan, aunque, en realidad, ayudan a comparar las evaluaciones de tres sujetos: la propia persona, el alumnado y el profesorado, y se están empezando a considerar un recurso muy interesante para valorar los programas de educación emocional (Bisquerra et al., 2016).

Por otra parte, en las **medidas basadas en escalas o autoinformes**, es la misma persona quien valora sus niveles de inteligencia emocional contestando a una serie de preguntas en una escala tipo Likert con múltiples opciones de respuestas. La IER es una dimensión transversal de la personalidad (Alegre et al., 2019) y corresponde a la tendencia del individuo a responder y comportarse de manera efectiva en situaciones de contenido emocional. Durante varios años, los instrumentos usados para medir la IER han sido criticados y, así como para medir la IEC los pocos instrumentos que existían estaban fundamentados de forma sólida sobre un marco teórico bien estructurado y justificado (Pérez-Escoda et al., 2021), en el caso de la IER esto faltaba, por ello, hasta hace relativamente poco, el MSCEIT había resultado ser el más adecuado para medir las habilidades cognitivas de la inteligencia emocional, aunque se mencionan varias limitaciones.

En el capítulo 4 veremos que la herramienta elegida para nuestro trabajo de campo y que mide la IER llega finalmente a lograr una buena fundamentación teórica (ver 4.3.2.3.).

Mientras García-Fernández y Giménez-Mas (2010) concluyen estar frente a un constructo de inteligencia en sí misma y no a un rasgo de personalidad, Pena y Repetto (2008) dicen que, para saber si estamos frente a un constructo de la inteligencia o bien a un rasgo de personalidad, hay que verificar que los índices de correlación entre ellos no estén por encima del 0,6 y consideran que la inteligencia emocional es un concepto novedoso, diferente de los otros dos, aunque relacionado con ambos. Por otra parte, la falta de correlación entre QI y EQ parece finalmente demostrar la independencia entre los dos tipos de inteligencia. De todos modos, los distintos autores coinciden en reafirmar la **importancia de introducir programas de inteligencia emocional en las escuelas**, pues aportan beneficios en cuanto al rendimiento académico del alumnado, la resolución del conflicto en el aula y fuera de esta, así como en el manejo del estrés y de la ansiedad, tanto del estudiantado como del profesorado.

Lo que realmente varios autores aún consideran que falta es **la evaluación y eficacia del constructo** (modelos teóricos que los fundamenten, objetivos claros, destinatarios, competencias entrenadas, metodología, temporalización, etc.). El aprendizaje de estas competencias depende de su práctica y de su entrenamiento, y el paso previo para aplicar estos programas pasa por la necesidad de formar a los docentes que luego los impartirán; en nuestro país, aún hay pocos trabajos empíricos publicados sobre su evaluación y eficacia. De ahí también el interés por nuestro objetivo de investigación (Pena y Repetto, 2008).

Recordamos que, en el caso de los modelos de CE_{mo}, que son los que nos interesan para nuestro estudio, algunos autores los incluían en los modelos mixtos, otros los consideraban un modelo propio. Así que, dependiendo del posicionamiento elegido, se usan unas técnicas de medición u otra. En nuestro caso, **nos hemos inclinado por considerarlas dos maneras de medidas complementarias** y la mejor medida parece ser la combinación de herramientas como el MSCEIT y los autoinformes, dado que el primero nos dice si la persona tiene desarrollada o no la habilidad y, los segundos, si la pone en práctica en su vida diaria.

Finalmente, como el constructo de CE_{mo} y no el de IE es uno de los focos prioritarios de nuestro estudio, hemos decidido emplear el cuestionario CDE-Q35, basado en el modelo pentagonal del GRO_p, con enfoque integrador, pues es un cuestionario de autoinforme que ha sido desarrollado para dar respuesta a las distintas críticas sobre cómo medir la IER, basándose en el modelo pentagonal de CE_{mo} de Bisquerra y Pérez-Escoda (2007) y que tiene un dilatado uso en la educación emocional, aunque, como hemos señalado, creemos en la complementariedad de los dos tipos de mediciones.

1.4.2.4. Debate en torno a la inteligencia emocional

La inteligencia emocional (EI o EQ) parece ser un constructo hipotético del campo de la psicología, y el desarrollo de tantos modelos teóricos sobre esta ha generado un debate aún abierto **sobre su existencia, o no, como constructo independiente**, pues resulta complejo llegar a un acuerdo para identificarla y medirla.

Aunque esta gran cantidad de modelos y teorías puede hacer dudar de su validez, también lleva a mostrar el gran interés que ha generado este tema, más allá del ámbito educativo. Actualmente, los principales ámbitos de investigación sobre inteligencia emocional giran en torno a si esta es una inteligencia, su medición, la investigación en psicoterapia, la resolución de conflictos, la mejora de las relaciones padres e hijos, el mundo de las organizaciones y del trabajo y, precisamente, la investigación en el contexto educativo (Gallifa et al., 2002).

Hay autores, como el mismo Bisquerra (2008, citado en Torrijos, 2016), que hablan de una verdadera **revolución emocional**, entendiendo con ello que alrededor del concepto de inteligencia emocional se ha generado casi un movimiento a favor de su difusión; algunos, de hecho, lo definen como un *zeitgeist* (Bisquerra, 2003), como parte del «espíritu de una época», o sea, una tendencia intelectual o clima cultural que caracteriza un momento de la sociedad occidental. Es a partir de finales del siglo XX cuando el *zeitgeist* de la sociedad ha otorgado más valor a las emociones, se ha diferenciado del racionalismo que había triunfado hasta el momento y, en la actualidad, ha adquirido cada vez más interés científico y cada año ha aumentado más el número de publicaciones en revistas especializadas, así como su éxito en el campo de la psicología y de la educación (García Navarro, 2017).

Por ello, estamos de acuerdo con algunos autores (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007) en dejar en manos de la psicología el hecho de aclarar este debate sobre el constructo de inteligencia emocional como tal, y centramos el interés de la educación en aplicar los resultados de cuanto se ha investigado a través de la psicología.

En conclusión, podemos afirmar que, donde sí hay consenso y nos ayuda a justificar el foco de nuestra investigación son dos aspectos importantes:

1. La investigación sobre la inteligencia emocional en España parece gozar de buena salud y hay que seguir avanzando en esta.
2. La comunidad científica está de acuerdo en afirmar que las CEmo pueden aprenderse o desarrollarse, como justamente veremos en el capítulo 4.

1.4.3. Educación emocional

A continuación, introduciremos el concepto de educación emocional y definiremos que se entiende con ello, aclararemos sus orígenes y su principal foco, y describiremos la metodología que usa y los tipos de programas y beneficios que puede originar su práctica. Haremos referencia al estado del arte actual de la investigación que la concierne, tanto en ámbito nacional como internacional, introduciremos el novedoso concepto de los gimnasios emocionales y, finalmente, diferenciaremos los tres constructos que nos conciernen: inteligencia emocional, educación emocional y competencias emocionales para entender el debate que aún existe a respecto.

1.4.3.1. Concepto de educación emocional

El término *educación emocional* apareció por primera vez en 1966 en la revista *Journal of Emotional Education* que fue editada solo hasta 1973 (Pérez González y Pena, 2011). Se define como «un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende desarrollar el conocimiento sobre las propias emociones, y las de los demás, con objeto de capacitar al individuo para que adopte comportamientos que tengan presente los principios de prevención y desarrollo humano» (Bisquerra, 2000). Este es un término usado en el ámbito hispanoamericano, equivalente al de *alfabetización emocional*, más empleado en la cultura anglosajona, aunque algunos autores prefieren hablar de *educación socioemocional* para abarcar de este modo tanto lo emocional como lo social. Otros autores, refiriéndose a la educación socioemocional e inspirándose en la misma definición de Bisquerra, dicen que se trata de «un proceso educativo planificado y desarrollado a través de programas con carácter de prevención primaria inespecífica, dirigido a desarrollar tanto la inteligencia emocional como las competencias socioemocionales a corto, medio y largo plazo y a potenciar el desarrollo integral de la persona, con la finalidad última de aumentar el bienestar personal y social» (Pérez González, 2008).

Nosotros, por el contexto que nos concierne y por los mismos objetivos de la investigación, preferimos usar el término de *educación emocional* de aquí en adelante. Observamos que la

educación es un proceso caracterizado por las relaciones interpersonales (Bisquerra, 2003) y que en toda relación hay fenómenos emocionales que pueden afectar al estrés, una de las causas de baja laboral más presentes entre el profesorado. Por ello, es importante empezar educando emocionalmente a los docentes, que, luego, a su vez, juegan un papel fundamental en el desarrollo emocional del estudiantado. Como bien expresa la definición de Bisquerra, el enfoque de la educación emocional es «**continuo y permanente**», por lo tanto, tiene que estar presente a lo largo de toda la vida, desde el nacimiento, en la educación infantil, primaria, secundaria y superior y durante toda la vida adulta, influyendo en este desarrollo integral de la persona, misión principal de la educación en la actualidad. Hablando del desarrollo, sabemos que podemos diferenciar el cognitivo del emocional.

Las CEmo son fundamentales para este desarrollo integral, y la educación emocional quiere optimizarlo. Nos consta que no son precisamente las más fáciles de adquirir, por eso habrá que insistir durante toda la vida, porque es cierto que, así como el alumnado durante un trimestre podrá aprender a resolver ecuaciones de segundo grado, lo que va a resultar bastante más complejo, en el mismo tiempo, es llegar a regular por completo sus emociones. Además, la educación emocional quiere tener un rol de carácter preventivo y ayudar a la persona a minimizar su vulnerabilidad frente a situaciones complejas del campo emocional que se le irán presentando a lo largo de toda su vida: desde prevenir el consumo de drogas, hasta el estrés, la violencia, etc. Tener unas buenas CEmo no garantiza que sirvan para hacer el bien, por esto será importante prevenir que su finalidad sea inadecuada (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2012).

1.4.3.2. Naturaleza, fundamentos y objetivos

Hemos identificado varios fundamentos teóricos de la educación emocional (Bisquerra, 2003) que veremos que coinciden, en muchos casos, con los precursores descritos anteriormente en el caso de las emociones y de la inteligencia emocional.

Por un lado, están todos los **movimientos de renovación pedagógica** que tenían como objetivo principal una **educación para la vida** (Montessori, Dewey, Pestalozzi, etc.). Por ejemplo, los más recientes, como la educación psicológica para la carrera, la moral, las habilidades sociales, aprender a pensar, la salud, la prevención y el desarrollo humano; todas estas dan particular importancia a la emoción. Luego, tanto el *counselling* como la psicoterapia se consideran terapias emocionales, pues su objetivo es trabajar problemas, como el estrés, la depresión, las fobias, etc., todos tienen un origen emocional. En este caso se ha observado la influencia de la psicología humanista (Maslow, Rogers, Allport, etc.) –de esta última hablaremos con más profundidad en el capítulo 3, pues repercute también en el coaching, vinculado, a su vez, con el *counselling*–. Como metodología de intervención es la teoría del aprendizaje de Bandura la que adquiere una particular relevancia, con el papel que los modelos (profesorado, familias, compañeros, etc.) adoptan en el proceso de aprendizaje y cómo estos pueden influir en las actitudes, las creencias, los valores y en las mismas conductas del alumnado.

Por otro lado, otro de los antecedentes de la educación emocional se puede encontrar en las **teorías de las emociones**, cuyos orígenes son de finales del siglo XIX, aunque su investigación científica se considera mucho más reciente, con trabajos desde la psicología cognitiva, como los de Lazarus.

Asimismo, otro de los referentes principales de la educación emocional es la **teoría de las inteligencias múltiples** de Gardner (2001) –ya tratada cuando abordamos los antecedentes de la inteligencia emocional–, que considera que la inteligencia interpersonal se origina con la habilidad para establecer buenas relaciones con los demás, mientras la intrapersonal hace referencia al autoconocimiento. Como consecuencia de esta teoría, está el constructo de **inteligencia emocional** (Goleman, 1996), que también influyó en la educación emocional. Así como, más recientemente, la **neurociencia**, que ha ayudado a conocer mejor cómo funcionan las

emociones desde un nivel más cerebral y que son responsables de activar respuestas fisiológicas que no siempre son fáciles controlar; también ha estudiado el rol protagonista que desarrolla la amígdala en las emociones. Otra ciencia que se ha visto que últimamente tiene relación con la educación emocional es la **psiconeuroinmunología**, pues indica cómo las emociones afectan al sistema inmunitario y cómo las emociones positivas lo refuerzan, al contrario que las negativas, que lo debilitan.

Finalmente, más trabajos han diferenciado el **bienestar** objetivo, o bien material, del **subjetivo**, el emocional, que parece ser el que todos anhelan encontrar y que viene favorecido por las relaciones sociales y familiares, por el amor, por el tiempo libre, por la salud, por el desarrollo profesional, etc. Al hablar de bienestar, hay otro concepto, el del *fluir*, introducido por Csikszentmihalyi (2011), ya citado, que hace referencia a las situaciones en las que sentimos un particular estado de felicidad, y este autor es el primero en divulgar el concepto del flujo o «experiencia óptima» (Bisquerra et al., 2016). Con «flujo» se entiende una sensación de alegría espontánea, con la que uno se siente tan bien que, incluso, es por sí misma reconfortante; se está tan concentrado en lo que se está haciendo que nos absorbe por completo, la consciencia se funde con la acción y se consigue la excelencia sin el menor esfuerzo. No hay preocupación, ni reflexión, dado que desaparece la consciencia de lo que se está haciendo. Para entrar en este estado hay varias formas: una, por ejemplo, es enfocar nuestra atención de manera intencional en lo que se está haciendo, o sea concentrarse; otra se da cuando la persona empieza una tarea para la que está capacitada y se compromete completamente (Goleman, 1996; otra es tener una meta clara que nos ilusione, hacer las cosas bien, sacar tiempo para relajarnos y meditar, forjar un espacio agradable, descubrir lo que nos gusta y hacerlo, abrirnos, etc. Este flujo se puede experimentar tanto en las relaciones con los demás como en el amor, en el trabajo, en el tiempo libre, etc., aunque no se puede lograr sin hacer nada. La felicidad se considera una condición vital a la que cada individuo tiene que aspirar, que tiene que preparar, así como defender y cultivar. Todas estas ciencias ayudan a elegir **los contenidos de los programas de educación emocional** que deben tener en cuenta los siguientes requisitos (Bisquerra, 2010; Filella-Guíu et al., 2014):

1. Adecuarse al nivel del alumnado a quien se enfoca el programa.
2. Ser contextualizados, dado que la intervención se tiene que adaptar al centro en función del análisis del contexto.
3. Estar dirigidos a toda la clase.
4. Favorecer la reflexión constante sobre las propias emociones y las de los demás.
5. Enfocarse al desarrollo de las CEmo.
6. Estar abiertos a incluir elementos de otros programas en función de las necesidades y ser flexibles a incluir cambios según sea la evaluación de su aplicación.
7. Ser participativos, con la previsión de que en su elaboración intervengan varios profesores.

Finalmente, los **objetivos generales de la educación emocional** son los siguientes (Álvarez et al., 2000; Bisquerra, 2003):

- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones como aspecto importante del autoconcepto.
- Identificar las de los demás de cara a facilitar unas mejores relaciones interpersonales.
- Desarrollar la capacidad de controlar y canalizar las propias emociones de manera apropiada.

- Prevenir los efectos dañinos de las emociones negativas.
- Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas y generarlas de manera voluntaria y consciente.
- Desarrollar la inteligencia emocional y las CEmo consecuentes.
- Desarrollar la capacidad de automotivarse, adoptar una actitud positiva ante la vida y aprender a fluir.

Llegados a este punto queremos proponer nuestra definición de **educación emocional**:

La educación emocional es un proceso continuo y presente a lo largo de todo el curso de la vida que pretende formar a las personas para optimizar al máximo el manejo de sus CEmo e influir, por lo tanto, en su desarrollo integral.

1.4.3.3. Didáctica y metodología en educación emocional

En cuanto a su metodología tiene que ser eminentemente práctica, que es la única manera de poder desarrollar las CEmo, por lo tanto, mediante el uso de actividades, como dinámicas de grupo, juegos, modelados, relajación, *role-playing*, dramatización, diálogo y autorreflexión, etc. (Bisquerra, 2011). Añadimos a estas, como estrategias para la educación emocional, el mismo coaching –uno de los dos temas principales de nuestra investigación– junto con las CEmo –que trataremos en profundidad en el capítulo 3.

El coaching se basa en herramientas, como las preguntas, que provocan que la persona que se está formando reflexione. Esta práctica consiste en entrenar habilidades y CEmo, aunque se puede hacer de maneras distintas, y una de las estrategias puede ser la realización de programas de educación emocional que pueden usar una o todas las actividades anteriormente descritas. Será importante que todas las intervenciones que se realicen en educación emocional sean evaluadas para optimizar sus resultados, aunque somos conscientes de que medir las emociones no es tarea fácil, y se tiene que asegurar tanto la validez de los instrumentos usados como su fiabilidad.

Plutchik (1991) plantea que para evaluar las emociones habrá que medir sus tres componentes. Por lo tanto, se valorará la **fisiológica** (como la temperatura de la piel, la frecuencia cardiaca, el ritmo respiratorio, los niveles de serotonina o de dopamina, etc.) con una serie de instrumentos que están bastante lejos de los utilizados habitualmente en la educación emocional (como, por ejemplo, las usadas en el campo de la medicina, la TEP, la IRMF, la MEG, etc.). Por otra parte, se medirá la componente **comportamental** mediante, por ejemplo, la grabación de vídeos de expresiones que luego serán analizadas, aunque, en la actualidad, el uso de estas herramientas se hace algo complejo por invadir la confidencialidad y la privacidad de datos. Y, finalmente, se evaluará la componente **cognitiva** con herramientas, como cuestionarios, escalas, autoinformes, más formales o menos. En este último caso, sí se han llegado a definir unos instrumentos válidos y fiables, aunque con estos tipos de medidas hay que procurar siempre ser prudentes y cautelosos, dado que en las respuestas de los sujetos pueden influir otras variables (Álvarez et al., 2000).

En la actualidad podemos afirmar que es justo esta última componente de las emociones la que suele medirse en educación emocional y es la que, también, hemos podido valorar en nuestro trabajo de campo con el cuestionario de autoinforme del GROPE, CDE-A35, para valorar las CEmo mediante dos mediciones: preintervención y posintervención. De todos modos, como veremos en el capítulo 4, en nuestro trabajo de investigación el objetivo principal ha sido medir también la componente conductual para identificar la percepción de los cambios más allá de los procesos cognitivos. No podemos olvidar que estos tipos de programas son más complejos de ser

evaluados que los cognitivos, pues, a la hora de valorar emociones, no existen métodos totalmente satisfactorios para aplicarlos a la educación emocional (Bisquerra, 2003), por lo tanto, hay que seguir investigando la metodología tanto a nivel cualitativo como cuantitativo.

1.4.3.4. Tipología de programas y beneficios

Los contenidos de la educación emocional relacionados con lo expuesto anteriormente suelen centrarse en los siguientes temas (Álvarez et al., 2000; Bisquerra y Pérez-Escoda, 2012):

- El concepto de emoción, sus clasificaciones, cómo influyen en nuestro comportamiento y nuestra salud, las características de las emociones principales.
- La emoción y la motivación.
- El rol de las emociones en la resolución de los conflictos.
- El rol de las emociones en la toma de decisiones.
- Las emociones y el consumo de drogas.
- La inteligencia emocional aplicada a la práctica y llegar a formar a personas emocionalmente inteligentes.
- Las inteligencias múltiples y el concepto de bienestar.
- Los conocimientos sobre neurociencia y cerebro emocional.
- El desarrollo de las CEmo, haciendo referencia al modelo pentagonal ya expuesto: conocimiento de las propias emociones y las de los demás; control y regulación emocional, elemento esencial de la educación emocional; autonomía emocional; competencias socioemocionales para facilitar las relaciones personales, la convivencia y las habilidades de la vida para el bienestar.
- La adopción de una actitud positiva frente a la vida.
- El bienestar subjetivo y la calidad de vida.

Los programas de educación emocional pueden variar según se dirijan al profesorado o al estudiantado, según el nivel del alumnado, según los conocimientos que el colectivo destinatario tiene previamente y su nivel de madurez (Bisquerra, 2003).

En cuanto a los beneficios de poner en práctica la educación emocional hay argumentos que justifican su importancia: uno de ellos son claramente las estadísticas sobre la incidencia y la prevalencia de la ansiedad, el estrés, el consumo de drogas, la violencia, en general, y la de género, en particular, cuyas cifras empiezan a ser realmente preocupantes. Por lo tanto, como **beneficios en el ámbito educativo**, podemos identificar los siguientes aspectos (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007; Brackett et al, 2012, Durlak et al., 2011; García Navarro, 2017; Palomera et al., 2008; Petrides, et. al., 2004; Schutte et al., 2001):

- Mejora de la calidad en las relaciones interpersonales.
- Mejora de la empatía.
- Mejora del clima.

- Mejora de la adaptación al entorno.
- Disminución del índice de violencia, del consumo del alcohol y de drogas.
- Disminución de la ansiedad y del estrés.
- Mejora del rendimiento académico.
- Mayor retención del sistema educativo.
- Disminución de conflictos y problemas de conducta.
- Mejora de comportamientos desajustados.
- Más concentración, conexión, interés y bienestar en el ambiente profesional o escolar.
- Mejor de la salud mental.
- Más satisfacción en la vida.

La educación emocional puede considerarse un tema del todo transversal que involucra a la totalidad del profesorado a lo largo de todo el currículo académico, dado que los temas tratados pueden retomarse en varias ocasiones a lo largo de toda la vida escolar. Es, por lo tanto, muy importante empezar formando al profesorado y tiene de estar presente en su formación inicial en los estudios de grado y en el máster de secundaria y, luego, seguir con la capacitación continuada. Se puede introducir claramente en las tutorías y en la educación por la ciudadanía, pues ambas comparten objetivos comunes, como el desarrollo personal y social, aunque, en realidad, puede aplicarse a todas las asignaturas, dado que lo importante está más en el cómo se enseña, que en el qué. Para que esto funcione, los directivos de los centros, el profesorado y las familias, que también se tienen que formar en CEmo para mejorar las relaciones con sus hijos e hijas, tienen que trabajar en equipo (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2012).

1.4.3.5. Gimnasios emocionales

Desarrollar las CEmo exige una práctica continuada porque, como ya hemos mencionado, son las competencias básicas más difíciles de adquirir. Por ello hay autores que han propuesto la creación de «gimnasios emocionales» con la idea de entrenar en educación emocional, que tiene que ser algo tan habitual y continuado como practicar una actividad física diaria.

Según la Fundación para la Educación Emocional (FEM), el gimnasio emocional es «un lugar habilitado para la realización de diversas actividades que tiene como finalidad mejorar el bienestar personal y social mediante el desarrollo de programas multidisciplinares que mejoran las CEmo de las personas que en él se entrenan con el apoyo de facilitadores» (Bisquerra et al., 2016). El objetivo de la gimnasia emocional es que, mediante una serie de actividades, se llegue a alcanzar una gestión saludable de las propias emociones y esto se concreta en cuatro objetivos operativos, que son los siguientes:

1. Aumentar la eficacia de la acción que se está realizando o que se vaya a hacer, como, por ejemplo, tener que hablar con un hijo o con el jefe, etc.
2. Aumentar el bienestar de quien está realizando y practicando los ejercicios, y aquí es importante destacar que saldrán beneficiados todos los ámbitos de la salud y del bienestar: el físico, el emocional, el social y el espiritual.

3. Recuperar el poder sobre los propios pensamientos, las propias emociones, así como sobre las propias decisiones.
4. Conseguir contagiar emociones que facilitan y potencian el bienestar a quien nos rodea.

Para transformar esta nueva conducta en hábito habrá que entrenar entre 21 y 66 días (Bisquerra et al., 2016). Los contenidos de estos gimnasios serán los propios de la educación emocional para desarrollar las CE_{mo}, y los actores serán los facilitadores y los que practican (*practicien*).

Nos parece muy interesante subrayar cómo las características de este tipo de entrenamiento coinciden en varios aspectos con la práctica del coaching, pues tiene que presentar un enfoque pluridisciplinar de carácter integrador; ser práctico y continuo; confrontar al individuo consigo mismo: ante lo que es y lo que quiere ser; situar a quien practica en un contexto de referencia; estar hecho a medida, aunque se pueda hacer en grupo; estar acompañado por un facilitador, pero no dirigido ni impuesto y dejar que quien practica sea protagonista de su desarrollo, responsable de definir su plan de acción, aunque se apoye en el asesoramiento del facilitador.

1.4.3.6. Principales investigaciones internacionales y nacionales sobre educación emocional

Llegados a este punto, consideramos relevante tener una perspectiva mundial sobre la situación actual de la investigación sobre educación emocional y su inclusión en la escolaridad obligatoria, y, para hacerlo, en primer lugar, nos centraremos en las principales experiencias internacionales, procedentes sobre todo de países como EE. UU. y Reino Unido, y, en segundo lugar, en el panorama nacional, notablemente influenciado por las anteriores. Hay que tener en cuenta que la investigación sobre educación emocional ha sido muy escasa en EE. UU. y prácticamente inexistente en España hasta 2009 (Pérez González y Pena, 2011).

1.4.3.6.1. Experiencias internacionales

Goleman fue uno de los fundadores de la CASEL (1994)⁷ de Chicago, una de las primeras instituciones que nació con el objetivo de fomentar la educación emocional en las escuelas y cuya misión era la de establecer el aprendizaje social y emocional (SEL) como parte esencial de la educación (Lantieri, 2008).

La CASEL (2015) define el aprendizaje SEL con las siguientes palabras: «El aprendizaje social y emocional es el proceso a través del cual los niños y los adultos adquieren y aplican de manera simple los conocimientos, las normas y las habilidades necesarias para comprender y gestionar las emociones, establecer y alcanzar objetivos positivos, sentir y mostrar empatía por otros, establecer y mantener relaciones positivas y tomar decisiones responsables».⁸

Como ejemplo, el estado de Illinois, que fue el primero en incorporar unas políticas del SEL en sus programas de educación, en 2004 publicó unos estándares para estos programas que tenían que cumplir los siguientes objetivos:

1. Desarrollar la autoconsciencia y la habilidad de autogestionarse para lograr el éxito en clase y en la vida.
2. Usar la habilidad cognitiva social e interpersonal para relacionarse de manera positiva y mantener estos vínculos.

⁷ CASEL: Collaborative for Social, Emotional and Academic Learning

⁸ Traducción de la misma investigadora.

3. Mostrar competencias en la toma de decisiones y comportamientos responsables en contextos personales, así como en la escuela y en otros lugares comunitarios.

Cada uno de estos objetivos se desglosaba, a su vez, en tres o cuatro puntos (Lantieri, 2008).

La CASEL (2015) también define varios enfoques que sirven para apoyar al alumnado a desarrollar sus CEmo. Se pueden resumir en los siguientes:

1. Incorporar el aprendizaje SEL en las prácticas de enseñanza para crear un entorno de aprendizaje que lo facilite.
2. Incorporar las directrices del SEL en el currículum académico.
3. Crear políticas y estructuras organizativas que apoyen al estudiantado para que se desarrolle social y emocionalmente.
4. Enseñar directamente habilidades de SEL en clases independientes.
5. Impulsar un clima y un ambiente que facilite el aprendizaje SEL.
6. Proporcionar a los educadores, así como a las familias, instrucciones para acompañar al alumnado en el aprendizaje SEL.

La UNESCO formuló diez principios SEL básicos en un informe que publicó en 2002 en ministerios de ciento cuarenta países. Son los siguientes (tabla 9):

Tabla 9. Principios básicos del programa SEL propuestos por la UNESCO

| | |
|----|---|
| 1 | El aprendizaje exige comprensión solícita. |
| 2 | Debemos enseñar competencias útiles para la vida diaria. |
| 3 | Hay que vincular la enseñanza socioemocional con los demás servicios escolares. |
| 4 | Es necesario marcar objetivos claros para centrar el aprendizaje SEL. |
| 5 | Conviene usar un procedimiento de instrucciones variadas. |
| 6 | El fomento de los servicios comunitarios desarrolla la empatía. |
| 7 | Los padres deben participar. |
| 8 | Hay que desarrollar las CEmo de manera gradual y sistemática. |
| 9 | El personal docente necesita apoyo y formación. |
| 10 | El proceso debe evaluarse. |

Fuente: Lantieri (2008).

En cuanto al Reino Unido, seguramente influenciado por las experiencias de EE. UU., también fue de los primeros países en mostrar un gran interés por el aprendizaje SEL y sobre cómo incorporarlo en el currículum académico. Sabemos que, en la actualidad, el sistema educativo inglés concede mucha importancia a la educación y al cuidado de los niños y los adolescentes (Clouder y Heys, 2008). El aprendizaje SEL ya forma parte de las líneas obligatorias del plan de estudios nacional inglés y la promoción del bienestar emocional de niños y adolescentes, es, además, uno de los objetivos principales del movimiento de las escuelas que promueven la salud, a las que

asisten más de la mitad de todos los alumnos ingleses en edad escolar. Para que una escuela sea considerada emocionalmente sana debe tener una serie de atributos, entre estos: buena comunicación, liderazgo distributivo, relaciones de apoyo, apertura, honestidad y confianza, celebrar habitualmente el éxito, participación de toda la comunidad en políticas y prácticas, enfoques inclusivos, reconocimiento de sus logros, creatividad e innovación, ausencia de temor al fracaso, actividades que levanten la moral, límites apropiados, voluntad de examinar sentimientos y valores, elevados niveles de desarrollo profesional continuo, etc. (Clouder y Heys, 2008).

Por todo esto, el gobierno inglés fue el que promovió y ofreció el programa SEAL (Aspectos Sociales y Emocionales del Aprendizaje) a todos los centros de enseñanza obligatoria, para que, de manera voluntaria, se acogieran a este. Teniendo en cuenta que, en la actualidad, ya más del 60% de las escuelas de primaria y el 15% de las de secundaria han incorporado este programa en su currículo, encontramos varios ejemplos de escuelas inglesas que se han embarcado en experiencias innovadoras y han obtenido resultados alentadores, tales como: un mayor éxito educativo, mejoras en la conducta, mayor integración, mejor aprendizaje, más cohesión social y mejoras en la salud mental.

Aunque quede mucho por hacer y la extensión de los programas SEAL a toda la escolaridad obligatoria sea un proyecto a largo plazo, se reconoce que tanto en EE. UU. como en el Reino Unido hay mucho interés por poner en marcha prácticas nuevas, innovar y humanizar cada vez más las escuelas, así que el futuro, en cuanto a educación emocional se refiere, se vislumbra muy prometedor en estos países.

A partir de las experiencias de EE. UU. y el Reino Unido hemos analizado los últimos informes de la Fundación Botín (IFBM)⁹ (2008, 2011, 2015) y, en la **tabla 10**, resumimos algunas de las experiencias para fomentar el aprendizaje SEL más significativas que se han ido realizando en otros países durante estos últimos años.

⁹Consultar la página de la Fundación Botín (IFBM): <https://www.fundacionbotin.org/educacion-contenidos/educacion-emocional-y-social-analisis-internacional.html>

Tabla 10. Experiencias Internacionales de Educación Emocional

| País | Movimiento / Programa / Proyecto | Institución | Autores | Objetivos | Destinatarios | Principales resultados |
|--------------------|---|--|-----------------------|---|---|---|
| EEUU | SEL | CASEL | Goleman (1995) | Potenciar la difusión del aprendizaje SEL en las escuelas | Alumnado de infantil hasta bachillerato | Mejora de las habilidades sociales y emocionales; actitud más positiva hacia uno mismo, los compañeros y la escuela en general; reducción de la ansiedad y la depresión; menores conductas disruptivas; mejor rendimiento académico |
| Reino Unido | SEAL | Gobierno | Clouder y Hays (2008) | Promover las aptitudes y el bienestar social y emocional trabajando la autoconciencia, la regulación emocional, la motivación, la empatía y las habilidades sociales | Alumnado de primaria y secundaria | Integración de aspectos emocionales y sociales del aprendizaje en todo el ámbito escolar a través de prácticas innovadoras |
| Australia | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pedagogía Steiner Waldorf (intervención integral) ▪ Seasons for Growth (SIG) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Plan de estudios nacional ▪ Índice Australiano de Desarrollo temprano (AEDI) | Gilley (2011) | Incluir la EE y social en el primer plan de estudios nacional australiano; controlar el bienestar emocional y social, y desarrollar la resiliencia y el conocimiento emocional | Todos los niños australianos de 5 años (AEDI) / Niños y jóvenes que están sufriendo una pérdida (SIG) | AEDI: el 75% de niños de 5 años progresó en competencia social y madurez emocional SIG: efecto muy positivo en niños y jóvenes |
| Portugal | AES | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Escola da Ponte (primaria) ▪ Escola de Segunda Oportunidade de Moasinhos | Faria (2011) | Potenciar la educación personal, social y emocional | Alumnado de entre 6-15 años Jóvenes de entre 15-25 años que han abandonado los estudios | Resultados favorables en el desarrollo de capacidades cognitivas, personales, emocionales y sociales |
| Finlandia | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Proyecto MUKAVA ▪ Programas KIVa | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Jardín de infancia ▪ Universidad de Finlandia ▪ Ministerio de Educación y Cultura de Finlandia ▪ Asociación finlandesa para la salud mental ▪ Consejo Nacional de Educación de Finlandia | Kokkonen (2011) | Aumentar las habilidades emocionales y sociales mediante el ejercicio físico (2003-2004); facilitar el crecimiento de personas socialmente competentes (2002-2005); disminuir el acoso escolar (2006-2009) y fomentar el bienestar mental para la salud en las escuelas (2009-2011) | Alumnado de cualquier nivel (infantil-hasta 60 años) | Concienciación de aspectos como escuchar, la pertenencia al grupo, el apoyo colectivo, el <i>feedback</i> , etc. para el desarrollo de las CEmo; aumento del disfrute del tiempo pasado en la escuela, mejor conciliación y bienestar familiar, y promoción del crecimiento emocional; efectos muy positivos sobre el acoso escolar; aumento de los conocimientos sobre el bienestar mental |
| Singapur | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Educar a campeones ▪ AES en clases de medioambiente, en proyectos de aprendizaje servicio ▪ Learning to love, to learn, to live | Ministerio de Educación de Singapur | Kom (2011) | Instaurar una cultura de AES (aprendizaje emocional y social) mediante varias actividades (desde incorporar el AES en asignaturas de medioambiente hasta proyecto de aprendizaje-servicio, escuelas de segundas oportunidades, escuelas con niños especiales) | Alumnado de infantil, primaria y secundaria | Aumento de la autoestima y la confianza del alumnado, y asistencia y participación en clase; desarrollo de habilidades sociales y trabajo en equipo, toma de decisiones y empatía; aprendizaje a ser CEDARios; ¹⁰ descubrimiento aptitudes y más consciencia y regulación de las emociones |

¹⁰ Escuelas CEDAR: enseñan a su alumnado a ser cariñoso, entusiasta, decidido, adaptable y responsable.

CAPÍTULO 1. Educación, competencias y emociones

| País | Movimiento / Programa / Proyecto | Institución | Autores | Objetivos | Destinatarios | Principales resultados |
|----------------------|--|---|-------------------------------|--|---|--|
| Canadá | <ul style="list-style-type: none"> Focus on Bullying Roots of Empathy (ROE) | Departamento de educación de British Columbia University, de Ontario y de Simon Fraser University | Le Mare (2011) | Combatir el acoso escolar y fomentar el desarrollo de la empatía | Alumnado de infantil, primaria y secundaria (de primer ciclo) entre 5-14 años | Cambios positivos en la comprensión emocional y social, disminución de conductas agresivas y mayores conductas prosociales, aceptación de pares |
| Dinamarca | <ul style="list-style-type: none"> VIA (University College) NEN (2012): nueva escuela nórdica | <ul style="list-style-type: none"> Jardín de infancia Centro especial de día para niños con problemas emocionales Escuela para jóvenes (AUC) | Pedersen (2015) | Abordar la EE y social centrándose en la competencia relacional y con respeto a los niños | 0-3 años, 6-12 años y 17-18 años | Consciencia de la importancia de la EE y social en la cultura escolar danesa: crucial la forma de enseñar del profesorado y su relación con el alumnado |
| Malta | <ul style="list-style-type: none"> Asignatura de Educación Personal y Social (EPS) (1985) Circle Time Horas de crianza | Escuela pública obligatoria | Ceġai (2015) | Ofrecer una EE y social satisfactoria a través de prácticas locales y de investigación internacional, implantando programas escolares globales para todos los niveles y promoviendo la salud, la prevención de malos comportamientos, etc. | Alumnado de entre 12-16 años y de primaria (más reciente incorporación) | Promoción del desarrollo emocional, social y cognitivo saludable en el alumnado, especialmente, el vulnerable |
| México | <ul style="list-style-type: none"> Amistad para siempre Día (Desarrollo inteligencia a través del arte) | Gobierno mexicano (aprobación OMS) | Madrazo (2015) | Incrementar la resiliencia mejorando las CEmo y reduciendo la ansiedad y la depresión | Infantil, primaria y secundaria | Mejora de las habilidades que ayudan a enfrentarse a los conflictos, relacionarse y asumir una actitud positiva; desarrollo de las CEmo y de las habilidades cognitivas |
| Nueva Zelanda | <ul style="list-style-type: none"> PresentMindED (proyecto de atención plena) Matauranga Maori Programa de SEL Programa PFADE (traducción del PATHS) Juego del Camaleón | Fundación de salud mental MHF (2013) | Boland (2015) | Fomentar la EE y social mejorando los niveles de hiperactividad, la cultura y el lenguaje autóctono y el acoso escolar | Primaria y secundaria (10-14 años) | Tras ocho semanas de programas, profesorado y alumnado presentan mayor serenidad, capacidad de concentración y atención, autoconciencia, mejora en las relaciones y resolución de conflictos, reducción del estrés |
| Suiza | <ul style="list-style-type: none"> Programa PFADE (traducción del PATHS) Juego del Camaleón | Universidad de Ciencia aplicadas y Arte | Antognazza (2015) | Fomentar las EE y social mediante la alfabetización emocional, la reducción de comportamiento problemático y violencia, y el fomento de habilidades sociales | Alumnado de magisterio y de primaria, profesorado y familias | Aprendizaje de vocabulario emocional, consciencia y estrategia de regulación, mejora del ambiente escolar |
| Alemania | Escuela Laboratorio | Asociación Escuelas proyecto UNESCO | Paschen (2008) | Integrar el aprendizaje emocional sin que sea una materia independiente, desarrollar la seguridad en uno mismo; responsabilizarse de uno mismo y de los demás; aprender a estudiar | Alumnado de primaria y secundaria | Resultados favorables en el trabajo con el alumnado, personal muy comprometido, aunque aún no hay evidencias empíricamente contrastadas |
| Países Bajos | Programa de habilidades para la vida | Gobierno | Dijkstra y Gravenstein (2008) | Adquirir o incrementar las habilidades para hacer frente a los desafíos y las necesidades de la vida | Alumnado de secundaria (14-17 años) | Mejora de la autoeficacia, las relaciones entre pares y con el profesorado, expresión más eficaz de las emociones negativas, decremento de los pensamientos de suicidio y cambios en el mismo profesorado |

Fuente: elaboración propia (IFBM, 2008-2011-2015; Torrijos, 2016).

A estas podemos sumar también las experiencias de otros países, como Argentina, Sudáfrica, Israel (IFBM, 2013) que, junto a las resumidas en la **tabla 10**, son muestras de iniciativas y experiencias de educación emocional en el contexto escolar que han obtenido resultados muy favorables: han facilitado el desarrollo emocional y social de los niños y los adolescentes y, en casos concretos, hasta de los adultos y de toda la comunidad educativa, pues se han extrapolado al profesorado y a las familias a quienes han ayudado a desenvolverse en las distintas situaciones de la sociedad actual y a prevenir dificultades y riesgos de distinta envergadura.

1.4.3.6.2. Experiencias nacionales

En España, el interés por la educación emocional ha ido creciendo durante estas últimas dos décadas, reforzado por las influencias internacionales y por la difusión de trabajos de investigación al respecto. En la **tabla 11** resumimos algunas de las experiencias más significativas que, en la actualidad, están sirviendo para dar impulso al tema a escala nacional.

Para el enfoque más cuantitativo de nuestro trabajo de campo hemos hecho uso de una herramienta creada por el GROU (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica del departament de Mètodes de Investigació i Diagnòstic en Educació de la Universitat de Barcelona, UB), por lo que nos parece relevante mencionar que este fue fundado en 1997 para investigar sobre la orientación psicopedagógica, en general, y la educación emocional, en particular, así como sobre el diseño, la aplicación y la evaluación de actividades que promueven el desarrollo de las CEmo. Los objetivos que se propone el GROU son elaborar un marco teórico para la educación emocional que se revise de manera continua, identificar las CEmo, formar al profesorado en educación emocional, crear materiales para poder practicarla, generar herramientas para su evaluación y diagnóstico, diseñar, aplicar y evaluar sus programas, definir estrategias para implementarlos, fomentar su difusión y su optimización, así como su continuidad.

Los primeros programas de educación emocional encontrados en España datan de finales de los noventa (el programa PEHIS de Monjas, 1999; el de educación social y afectiva de Trianes, 1996; el de educación emocional, de Diés de Ulzurum y Martí, 1998; el SICLE, de Vallés Arándiga, 1999; el DIE, de Vallés Arándiga y Vallés Tortosa, 1999, etc. citados en Torrijos, 2016) y se dirigen todos al alumnado de enseñanza obligatoria, entre las etapas de infantil, primaria y secundaria, con distintos objetivos, aunque, en general, quieren favorecer el desarrollo integral del estudiantado enseñando habilidades emocionales para que pueda enfrentarse a las dificultades del día a día y prevenir comportamientos agresivos y violentos. A partir del siglo XXI notamos una intensificación de estos programas. En la **tabla 11** podemos observar cómo, además, no solo se dirigen al alumnado, sino también al profesorado.

Tabla 11. Estado actual de la investigación sobre educación emocional a escala nacional

| Comunidad | Institución | Autores representativos | Proyecto / programa | Destinatarios | Estado actual de la EE |
|---------------------|---|--|--|---|--|
| Cataluña | GROP (UB) (1997) | Bisquera y Pérez-Escoda (2012) | <ul style="list-style-type: none"> Programa para el desarrollo emocional del profesorado Posgrado de EE y bienestar Fundación para la EE¹¹ Jornadas de EE Fundación Ecología Emocional¹² | Alumnado de todas las etapas de enseñanza obligatoria (3-18 años) y del profesorado | Mejora de todas las dimensiones de las C'emo. Gran impulso de tesis doctorales, posgrados, jornadas y congresos anuales, investigación y docencia sobre EE en la FPCEE de la RRLLE y fundaciones |
| Cantabria | Fundación Marcelino Botín (FMB) (Universidad de Cantabria) (2004) | Varios | <ul style="list-style-type: none"> Programa para trabajar una educación responsable promoviendo el desarrollo emocional y social mediante el reconocimiento emocional, la autonomía, la regulación, las habilidades sociales y la toma de decisiones Máster de EE, social y de la creatividad (2011) | Alumnado de todas las etapas de enseñanza obligatoria (3-18 años) | Gran aceptación y difusión de la EE en las escuelas y comunidad para el bienestar de niños y adultos Extensión del programa a Madrid, Murcia, La Rioja y Galicia (+ de 150 centros) |
| Aragón | Asociación Aragonesa de Psicopedagogía (2013) | Varios | Varias ediciones del CIIE (Congreso Internacional de IE y Bienestar) | Profesorado, investigadores y, en general, todas las personas interesadas en la difusión de la EE | Informes IFMB desde 2008 sobre el estado de la EE a escala internacional |
| Comunidad de Madrid | <ul style="list-style-type: none"> UNED Universidad Camilo José Cela Universidad Complutense | Pérez González (2008), Fernández-Abascal (1995, 2009), Repetto y Pena (2010), Pena et al. (2011) | Laboratorio de EE (EDUEMO) de la UNED ¹³ | Profesorado, futuro profesorado y alumnado de todas las etapas | Congresos |
| País Vasco | Departamento Innovación y Sociedad del Conocimiento de la Diputación Foral de Guipúzcoa (2004) | Muñoz de Morales et al. (2014) | Proyecto Guipúzcoa: hacia una sociedad emocionalmente inteligente (basado en el modelo pentagonal del GROP), para sensibilizar y formar en IE y para detectar necesidades formativas en IE | Profesorado de varias etapas educativa y directivos de los centros | Asignaturas de EE en grado, posgrado y especialista en diagnóstico de EE (desde 2012) y másteres en EE |
| Andalucía | Grupo de la Facultad de Psicología de la Universidad de Málaga Consejería de Economía, Ciencia y Empresa | Fernández-Berrocal (2008) | <ul style="list-style-type: none"> Laboratorio de emociones Proyecto INTEMO (dotar de habilidades emocionales para prevenir el consumo de sustancias adictivas y mejorar la autoestima y la adaptación escolar) | Adolescentes de entre 12-18 (INTEMO) | Cursos, seminarios, congresos y publicaciones sobre el tema |
| Extremadura | Red Extremeña de Escuelas de IE | Varios | Proyectos para fomentar el desarrollo y el aprendizaje emocional y social | Alumnados enseñanza pública obligatoria | Jóvenes con más IE que consumen menos drogas Proyectos de investigación |

Fuente: elaboración propia (adaptación de Torrijos, 2016; IFMB, 2008).

¹¹ Consultar la página web: <http://www.femeducaeioemocional.org/defaultsite>

¹² Consultar la página web: <https://www.fundacioecologiaemocional.org>

¹³ Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), consultar la página web: <https://www.uned.es/universidad/inicio.html>

La formación del profesorado en habilidades socioemocionales es beneficiosa, aunque los trabajos empíricos para respaldar esta idea aún no sean numerosos (Fernández-Berrocal et al., 2009). Las razones que conllevan a incluir como formación básica y permanente para el profesorado el desarrollo de estas competencias son principalmente, por un lado, porque es difícil que un docente que no haya alcanzado tener unas buenas competencias socioemocionales pueda ayudar a su alumnado a hacerlo y, por otro lado, porque, si consideramos que el profesorado es un modelo para su estudiantado, si adquiere estas competencias, primero tendrá un menor nivel de estrés y segundo, como consecuencia, realizará una enseñanza con mayor calidad, lo que permitirá alcanzar un mejor rendimiento para su alumnado. Por todo esto, sabemos que es necesaria la implicación y el entusiasmo de toda la comunidad educativa y no solo de un grupo de profesores.

Se recoge una muestra de varios de estos programas de educación emocional basados en la investigación en España a partir del 2000 en la [tabla 12](#), conscientes de que son solo una representación de los trabajos que se han realizado en las últimas dos décadas en nuestro país y que, sobre todo, en estos últimos diez años se han incrementado mucho los que también se dirigen al profesorado, gracias, además, al creciente número de tesis doctorales, programas de posgrado y máster, así como jornadas y congresos que se han ido difundiendo sobre el tema.

Tabla 12. Muestra de investigaciones sobre programas de educación emocional en España

| Programa | Autores | Objetivos | CEmo | Destinatarios | Principales resultados |
|---|-----------------------------|--|---|---|---|
| Método d' Educación Emocional de la Granja | Gutiérrez et al. (2018) | Mejorar las CEmo y disminuir los niveles de ansiedad | Modelo Pentagonal de Bisquera y Pérez-Escoda (2007) | Niños de primaria (entre 8-12 años) | Desarrollo significativo de las CEmo y disminución del nivel de ansiedad |
| PEEB (Posgrado de EE y Bienestar de la UB) | Pérez-Escoda et al. (2019) | Mejorar la CEmo total y cada una de sus 5 dimensiones | Modelo Pentagonal de Bisquera y Pérez-Escoda (2007) | Estudiantes Postgrado EE y Bienestar | Mejoras significativas en la CEmo total y cada uno de las 5 dimensiones, necesidad del desarrollo de las CEmo para la formación de profesionales |
| Aulas FELICES | Bisquera y Hernández (2017) | Incrementar la felicidad del alumnado, profesorado y familias y el desarrollo personal y social del alumnado | Modelo de 24 fortalezas de Peterson y Seligman, VIA (2004, citado en Bisquera y Hernández, 2017) | Alumnado infantil, primaria y secundaria (entre 3-18 años) | Desarrollo de competencias relacionadas con las fortalezas humana crea un efecto barrera frente a trastornos psicológico; relación entre estas fortalezas y el bienestar y la felicidad |
| ESCÚCHAME | Giner (2017) | Desarrollar las CEmo mediante la aplicación de Coaching en Educación | Modelo Pentagonal de Bisquera y Pérez-Escoda (2007) | Alumnado de primaria y secundaria | Mejora aprendizaje de las CEmo del alumnado |
| Formación básica en EE y programa Hacer realidad la EE en el aula | García Navarro (2017) | Potenciar el desarrollo emocional Definir los objetivos y actividades de EE para cada ciclo | Modelo Pentagonal de Bisquera y Pérez-Escoda (2007) y -clima en el aula y en el centro -satisfacción a la vida -compromiso en el trabajo | Profesorado de infantil, primaria y secundaria | Desarrollo de las CEmo gracias a programas de EE |
| Sentir y pensar | Ibarrola (2017) | Incrementar las CEmo mediante cuentos | Autoconciencia Autocontrol Motivación Empatía Habilidades sociales | Alumnado de infantil y primaria | Propuesta para el desarrollo de las CEmo |
| PRO-Emociona | Torrijos (2016) | Desarrollo de las CEmo mediante un programa de EE y desarrollo de una educación integral y de calidad | Modelo Pentagonal de Bisquera y Pérez-Escoda (2007) | Profesorado y futuros profesores de infantil, primaria y secundaria | Incremento y mejora del nivel de CEmo auto-percibido y manifestado, interés hacia estos programas y transferencia de lo aprendido en lo personal y profesional. |
| EE en primaria | Filella-Guiu et al. (2014) | Valorar el impacto programa de EE en el desarrollo de las CEmo teniendo cuenta sexo del alumnado | Modelo Pentagonal de Bisquera y Pérez-Escoda (2007) | Alumnado primaria (entre 6-12 años) | Aumento significativo de cada CEmo |

| Programa | Autores | Objetivos | CEmo | Destinatarios | Principales resultados |
|---|---|---|--|---|--|
| Inteligencia emocional para profesorado | Merchán y González (2012) | Aumentar el grado de CEmo de los docentes mediante un programa de intervención | Test de habilidades de inteligencia emocional, autoinforme | Profesorado de secundaria | Aumento de la CEmo general y de la social del profesorado que realizó la intervención |
| FOSOE | Repetto y Pena (2010) | Desarrollar las CEmo para mejorar el aprendizaje académico, la integración social y la inserción laboral | Autoconciencia, autorregulación, empatía, asertividad, motivación, trabajo en equipo y resolución de conflictos | Alumnado de secundaria, bachillerato y universidad | Potenciación de la calidad personal y educativa |
| Emociónate | Soldevila (2007) | Potenciar la competencia social y el bienestar | Consciencia, regulación, autoestima, habilidades sociales y habilidades de vida | Adultos | Mejora de las CEmo |
| EE para profesorado | Obiols (2005) | Concienciar e introducir un trabajo de emociones en el alumnado y preparar al profesorado emocionalmente para recibir a este nuevo tipo de alumnado | Consciencia, regulación, automotivación, autoestima, habilidades sociales, resolución de problemas y habilidades de vida | Profesorado y alumnado de infantil, primaria y secundaria | Mejora del clima en el aula, de la relación alumnado-profesorado, del rendimiento académico del alumnado |
| PECERA | Muñoz de Morales (2005) | Disminuir el estrés entre el profesorado y el alumnado en el aula | Consciencia, regulación y afrontamiento | Profesorado y alumnado de secundaria | Propuesta para el desarrollo de las CEmo para un afrontamiento más satisfactorio de interacción en el aula |
| Desconóctete a ti mismo: programa de alfabetización emocional | Güell y Muñoz Redon (2000; 2003) | Adquirir competencias sociales y mejorar el rendimiento académico | Autoconocimiento, autocontrol, toma de decisiones y habilidades sociales | Alumnado de secundaria | Propuesta para el desarrollo de las CEmo |
| Programa de EE para la prevención de la violencia | Caruana (2007), Generalitat Valenciana y Grupo de aprendizaje emocional | Prevenir la violencia en el contexto escolar practicando actividades en el marco de la EE, y el desarrollo de las CEmo; ofrecer al profesorado un procedimiento práctico para la gestión del conflicto y prevenir la violencia; dar a conocer al alumnado el mundo de las emociones y cómo regularlas; favorecer una mejora del clima en el aula mediante el desarrollo de las CEmo | Consciencia de uno mismo, conciencia social, autogestión y gestión de las relaciones | Alumnado de primer ciclo de secundaria | Propuesta para el desarrollo de las CEmo |

Fuente: elaboración propia.

Últimamente (2019), algunos de los principales fundadores del GROPE de la UB, entre ellos, el mismo Rafael Bisquerra y otros expertos en EE, han creado una asociación sin ánimo de lucro cuyo nombre es RIEEB¹⁴ y su objetivo, apoyar y fomentar el desarrollo de la EE y de las CEmo mediante su investigación, su formación y su difusión entre todos los miembros de la comunidad, desde el profesorado hasta las familias y la sociedad en su totalidad. RIEEB es un proyecto que tiene muy clara la importancia de las emociones para el desarrollo integral de la persona, que potenciando sus CEmo puede mejorar su convivencia, su rendimiento y su bienestar. Este proyecto tiene como objetivo superar el analfabetismo emocional que aún nos rodea, prueba de ello es el creciente número de bajas por estrés, ansiedad y depresión en el mundo laboral y fuera de este, así como los comportamientos de violencia y los conflictos presentes en todos los ámbitos. Todo esto pretende lograrlo mediante el contacto y la colaboración de profesionales y personas del ámbito internacional para fomentar la EE gracias a la investigación científica.

Finalmente, para concluir este apartado sobre el estado de la investigación de la EE en el ámbito internacional y nacional, cabe decir que, aunque es evidente por los trabajos presentados que en estos últimos veinte años ha sido muy impulsada por grandes expertos e investigadores a escala mundial, no debemos olvidar que el constructo de inteligencia emocional sigue siendo un concepto sobre el cual aún existe un debate abierto y pocas evidencias objetivas sobre su modificación a través de programas formativos. Por lo tanto, es importante tener en cuenta una serie de recomendaciones (o criterios) a la hora de diseñar, implementar y evaluar estos programas de EE en un centro educativo, que podemos sintetizar en los siguientes once puntos (Pérez González, 2008; Pérez González y Pena, 2011):

1. Tener muy claro el modelo teórico de inteligencia emocional o de CEmo de los cuales se parte; que sea un modelo conceptual sólido.
2. Definir la población a quien se dirige el programa.
3. Especificar los objetivos del programa para que sean evaluables y comprensibles también para el alumnado.
4. Conocer bien el contexto donde se va a desarrollar.
5. Implicar a toda la comunidad educativa (familias, profesorado, alumnado) y tener el apoyo del centro antes de realizar el programa, empezando por su equipo directivo.
6. Usar diseños rigurosos, con métodos mixtos e instrumentos fiables y válidos para interpretar los resultados.
7. Realizar una formación continua, a lo largo de varios años e integrada con el resto de programas del centro.
8. Incluir un plan de evaluación, antes, durante y después de su aplicación.
9. Usar técnicas de enseñanza-aprendizaje activas, participativas y variadas, para promover el aprendizaje cooperativo.
10. Dar la posibilidad de practicar todas las facetas de la inteligencia emocional en una gran variedad de contextos de la vida cotidiana.
11. Formar y asesorar a los agentes educativos, como profesores, tutores, familias, etc.

¹⁴ Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar (RIEEB), creada por miembros del GROPE para impulsar la EE a escala internacional. Consultar la página web: <https://rieeb.com>

Como veremos en el capítulo 4, estos once criterios han sido tenidos en cuenta a la hora de diseñar nuestro programa de intervención, aunque, en el caso de los puntos 7 y 8, tendríamos que realizar un seguimiento y futuras acciones, que estaban previstas, pero, a causa de la crisis sanitaria por la COVID-19, se han tenido que suspender. Hablamos de ello como propuestas futuras en el capítulo 5. Pérez González (2008), haciendo referencia al modelo de Pérez Juste (2006), dice que cualquier programa tiene que evaluarse en tres momentos:

1. Una evaluación inicial, del programa mismo y de su adecuación a los destinatarios y al contexto.
2. Una evaluación continua, que coincide con cuándo se va a desarrollar y aplicar el programa.
3. Una evaluación final, en la que se valoran sus resultados.

Pérez González revisó este modelo de Pérez Juste con el fin de sintetizarlo y hacerlo más manejable. En el segundo capítulo profundizaremos en el concepto y la importancia de evaluar los programas de EE.

1.4.3.7. Diferencias entre inteligencia emocional, educación emocional y competencias emocionales

Llegados a este punto y una vez introducidos los tres conceptos de inteligencia emocional, CE_{mo} y EE, consideramos que es importante que quede claro en qué se diferencian, pues, a pesar de todo, aún existe una cierta confusión al respecto (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007).

Según Bisquerra y Pérez-Escoda (2007), del mismo que no está claro que la inteligencia emocional exista como constructo, las CE_{mo} están en un proceso de constante reformulación y construcción y se consideran un concepto más amplio de inteligencia emocional. Esto es debido al hecho de que la inteligencia emocional es un concepto más bien psicológico, por lo tanto, tiene que hacer referencia a constructos más precisos, concretos y específicos que permitan el desarrollo teórico y de la ciencia, mientras que las CE_{mo} son algo que puede ser más genérico, amplio, integrador y más relacionado con aplicaciones prácticas. Por ello se considera que las CE_{mo} son un concepto educativo que, además de integrar varios aspectos psicológicos, entre estos la misma inteligencia emocional, pueden añadir otros aspectos, como los sociales.

Las CE_{mo} ponen énfasis en la interacción entre persona y ambiente, por lo tanto, atribuyen **más importancia al desarrollo y al aprendizaje**, así que tienen aplicaciones educativas inmediatas. Aquí entra la EE, que pretende potenciarlas como elemento esencial del desarrollo integral de las personas para capacitarlas para la vida, quiere dar respuesta a las necesidades sociales que con la educación formal no quedan del todo solucionadas. Aunque los tres conceptos son distintos, es evidente que están relacionados y, a pesar de existir aún un debate entre los tres, como ya hemos mencionado, todos los autores están de acuerdo en que las CE_{mo} pueden desarrollarse.

Actualmente, los jóvenes están más implicados en los comportamientos que aumentan los riesgos para su salud, los problemas académicos, los desequilibrios emocionales, etc., por lo tanto, hay que hacer hincapié en su prevención. Investigaciones, como la de Cabello et al., 2010, han mostrado que las carencias en habilidades emocionales afectan a los estudiantes dentro y fuera del contexto escolar y no solo eso, sino que también su presencia es beneficiosa para el profesorado.

En el ámbito profesional, llevamos ya una década analizando la relación entre la inteligencia emocional y el ajuste personal y bienestar del docente, y algunos de los estudios resumidos en la **tabla 12**, así como otros trabajos, como el de Palomera et al., (2008), nos sirven para concluir que **hay que incluir la formación en inteligencia emocional en la formación inicial del docente**, es

decir, las CEmo, como unas competencias básicas en la escolaridad y la formación, como uno de los objetivos educativos mínimos de la enseñanza obligatoria.

1.4.4. Aplicación de la neurociencia a la educación emocional

En los últimos años ha habido un gran avance en todo lo concerniente al desarrollo de las tecnologías de visualización cerebral, y con técnicas, como el escáner de resonancia magnética o la tomografía de emisión de positrones (TEP/PET) podemos, por ejemplo, entrar en el cerebro vivo y analizar cómo funciona mientras estamos leyendo, escribiendo, jugando o hablando; todas esas actividades que suelen realizarse en el ámbito escolar. Esto es lo que hace la **neurociencia**: estudiar el desarrollo, la estructura y la función del cerebro (Guillén, 2017).

En esta última parte del primer capítulo vamos a profundizar en cómo los avances de la neurociencia y su aplicación al contexto de la educación pueden aportar conocimiento a la práctica educativa y, en concreto, veremos que constituyen una potente fundamentación de la educación emocional. Concretamente, la neurociencia nos permite explicar por qué las emociones son tan importantes en nuestras vidas y por qué están en el origen de casi todo nuestro comportamiento (Martitegui, 2021)

1.4.4.1. Concepto de neuroeducación

Conocer la información que aporta la neurociencia sobre el cerebro –órgano responsable del aprendizaje– es un aspecto muy relevante para la educación y, si a esto le añadimos los conocimientos que nos facilitan la psicología cognitiva –entendida como el estudio de procesos mentales responsables de la cognición y la conducta– y los de la pedagogía –entendida como el estudio del arte y la ciencia de la enseñanza–, se genera el enfoque integrador que sustenta lo que es la neuroeducación.

Con este término nos referimos al «estudio integrador y transdisciplinar que tiene como propósito mejorar la enseñanza y el aprendizaje gracias a los conocimientos científicos sobre cómo funciona el cerebro» (Guillén, 2017).

Bisquerra et al. (2015a) hablan de la neurociencia aplicada al ámbito educativo como un campo de síntesis de conocimientos que se fundamenta en la comunicación entre la investigación de la neurociencia sobre el aprendizaje y la práctica en el aula.

1.4.4.2. Sistema nervioso y cerebro emocional

Las emociones vienen procesadas por el sistema nervioso y, para entender qué aporta la neurociencia a su estudio, describimos los elementos básicos que lo componen.

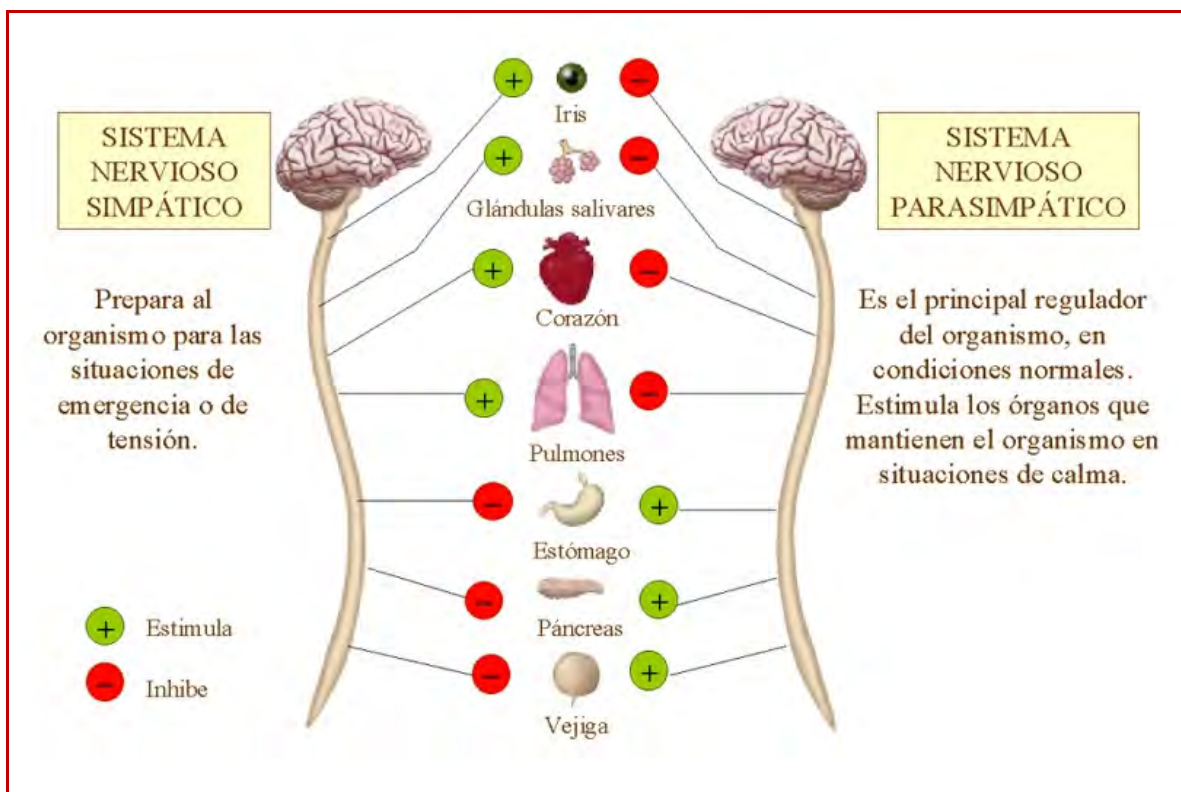
Como su nombre indica, el sistema nervioso es un conjunto de elementos interrelacionados, cada uno con sus funciones y se divide en los siguientes sistemas:

1. Sistema nervioso central (SNC), formado por encéfalo y médula espinal.
2. Sistema nervioso periférico (SNP), constituido por los nervios que se ramifican por todo el cuerpo y los grupos de neuronas (ganglios). Este último está integrado por dos partes:
 - El sistema nervioso periférico autónomo (SNPA), que funciona de manera independiente a la voluntad del sujeto, y sus funciones están, por ejemplo, en el latido del corazón, la dilatación de la pupila, la presión sanguínea, la actividad del intestinos y las vísceras, etc. El SNPA a su vez se compone de dos partes:

- El sistema nervioso simpático, que se activa y responde en casos de emergencia, provocando, por ejemplo, que se segregue adrenalina frente al peligro.
 - El sistema nervioso parasimpático, que se relaciona con los estados de calma, relajación, digestión, etc. (figura 8).
- El sistema nervioso periférico somático (SNPS), que facilita el movimiento de las distintas partes del cuerpo.

El SNC y el SNP se separan desde el punto de vista anatómico, aunque están interconectados.

Figura 8. Funciones del sistema nervioso simpático y el parasimpático



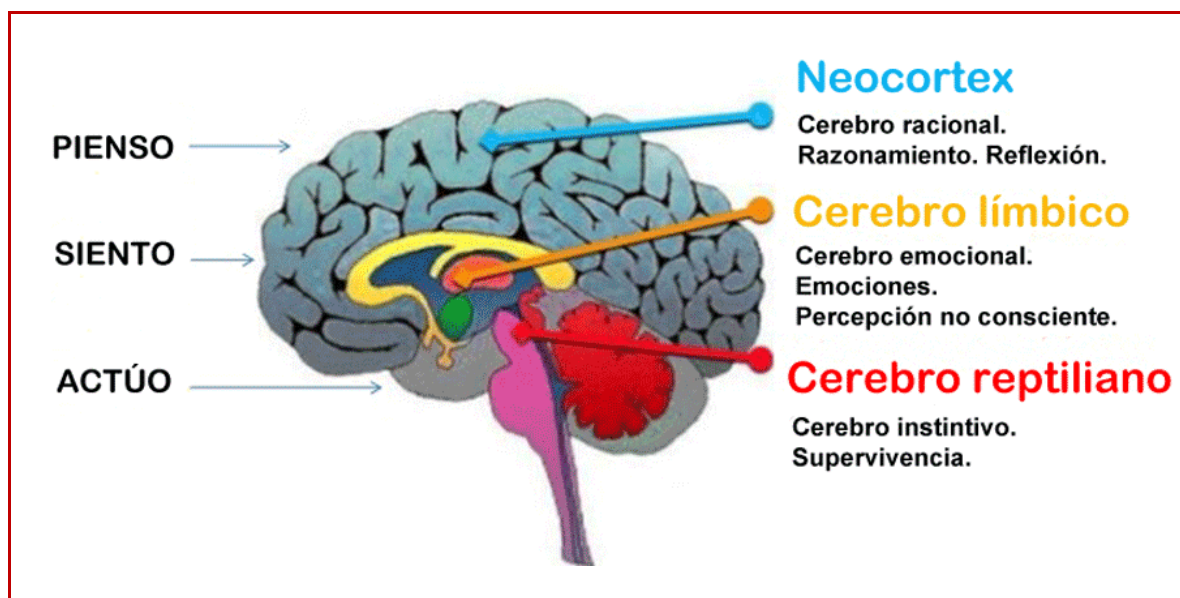
Fuente: <https://images.app.goo.gl/WY4Aj1GQhy97HAHt5>

El encéfalo se compone de tres partes: cerebro, tronco cerebral y cerebelo. El cerebro es probablemente el órgano más complejo de la naturaleza que conocemos y el más interesante desde el punto de vista emocional, por lo tanto, para entender mejor sus funciones al respecto, es interesante conocer su composición anatómica. Dos hemisferios cerebrales y el diencéfalo están ubicados en el cerebro, que pesa 1,4 kg aproximadamente y que, a pesar de su relativamente pequeño tamaño, consume un 20% de nuestras necesidades energéticas corporales. Estos dos hemisferios son el derecho (HD) y el izquierdo (HI), y las funciones de uno se transmiten al otro mediante un haz de fibras nerviosas que conforman el cuerpo calloso. Según la investigación, el HD sería el que genera las emociones y el HI las interpretaría, por ello suele decirse que el primero es más emocional y el otro es más cognitivo, aunque existe una continua interacción entre ellos. Se obtuvo muestra de ello con el caso de Phineas Gage, trabajador de la construcción de la línea férrea Vermont, en EE. UU., en el siglo XIX, gracias a los estudios de Antonio Damasio, que es de las personas a quien más hay que agradecer hoy en día todo lo que se sabe sobre las emociones desde el punto de vista neurobiológico (Damasio 2006, citado en Guillén, 2017).

Hasta hace poco, el sistema educativo ha fomentado más el desarrollo del HI, mientras que ahora, con la importancia que están adquiriendo las emociones en el contexto escolar, la educación se ha dado cuenta que lo más apropiado es equilibrar los dos hemisferios y que, además, la emoción reviste un rol de gran importancia sobre el aprendizaje (Bisquerra, 2015; Guillén, 2017), como trataremos más adelante al explicar la funciones ejecutivas.

En cuanto a la anatomía del cerebro emocional, Goleman (1996) nos ofrece un resumen donde podemos diferenciar tres tipos de cerebro y cómo se han originado (su filogénesis) (figura 9).

Figura 9. Los tres cerebros



Fuente: <https://images.app.goo.gl/7mXHFYKCyCBHYs6G9>

En primer lugar, sabemos que la región más primitiva es la del **cerebro reptil** (generado hace más de 500 millones de años) y es la que corresponde al tronco encefálico, que regula las funciones vitales básicas, como la respiración o el metabolismo, y que compartimos con los seres que disponen de sistema nervioso más sencillo.

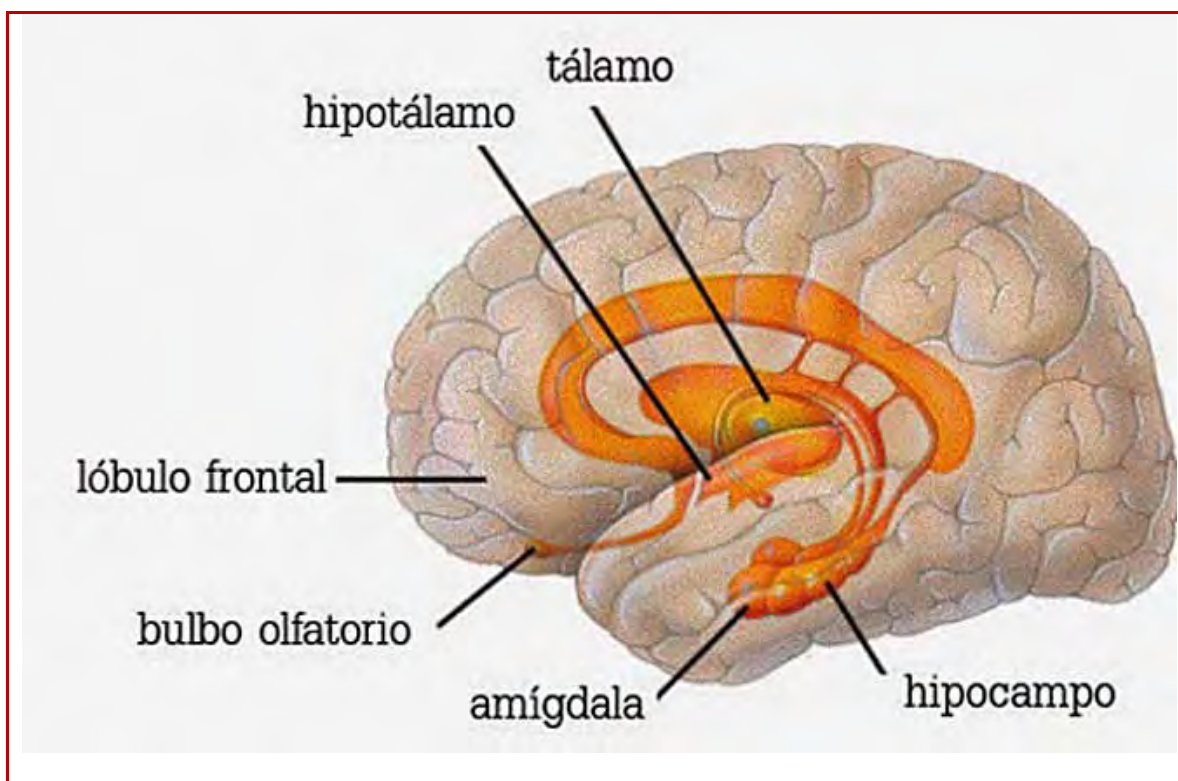
De este primer y más antiguo cerebro emerge el mediano, o **límbico**, el diencefalo (constituido hace más de 60 millones de años), que tenemos en común con los demás mamíferos, por ello se llama también *cerebro animal* y es donde se integran las emociones más primarias y la memoria.

Finalmente, de este centro emocional, millones de años más tarde se origina el tercer y más joven cerebro, que es lo que nos diferencia del resto de animales, el cerebro pensante, correspondiente al **neocórtex** (originado hace 2-3 millones de años), situado en la corteza frontal y que corresponde a la parte más evolucionada del cerebro, sede de habilidades que regulan las emociones, del manejo de los temores, de la intuición, de la conciencia y de la flexibilidad. Es la parte que nos permite ser racionales, maduros y tranquilos.

Es importante mencionar que recientes estudios (Carvajal, 2021) han comentado la imprecisión de este modelo triuno del cerebro por una serie de razones, entre ellas que las emociones no son procesadas solo por el sistema límbico o que la amígdala no participa solo en el procesamiento emocional, o bien que el tronco encefálico no se ocupa solo de las actividades de supervivencia y también cumple funciones relacionadas con la cognición y la emoción, por lo tanto es mejor entender el cerebro como una red interconectada de neuronas que se comunican entre sí de manera directa o indirecta.

El hecho de que el cerebro emocional sea muy anterior al racional pone de manifiesto las relaciones que existen entre las emociones y los pensamientos. El solo hecho de que la región emocional sea el sustrato donde creció y se desarrolló el cerebro racional es lo que confiere un poder excepcional al centro emocional en su capacidad de influir sobre el pensamiento. Las primeras investigaciones que hablaron del concepto de sistema límbico fueron las de Papez (1937) y McLean (1949), y se referían a la parte del cerebro especializada en el procesamiento de las emociones (Bisquerra, 2015) (figura 10).

Figura 10. El sistema límbico



Fuente: consultar página <https://bit.ly/2OmfPo6>

En el cerebro mediano, el diencefalo, están el tálamo, el hipotálamo, el epitálamo y el subtálamo. Podemos decir que el sistema límbico se refiere a la función y el diencefalo a la estructura. Gracias a la neurociencia, se han podido llegar a conocer mejor los procesos sobre las emociones. El hipotálamo es el órgano que se encarga de regular las sensaciones, como el hambre, la sed, el dolor, el sexo, el placer, etc. y, además, es el puente entre el sistema nervioso y el endocrino, que regula la secreción hormonal y mantiene el equilibrio metabólico.

Dentro del hipotálamo está la amígdala, que se considera una estructura límbica especializada en temas emocionales, muy relacionada con los procesos de aprendizaje y de memoria. La amígdala es una estructura que debe su nombre a su forma de almendra. Tenemos dos amígdalas: una en la parte derecha y otra en la izquierda, y su función es esencial para activar las respuestas emocionales.

Cuando en neurociencia se usa el término emoción, se alude a la respuesta fisiológica del organismo, mientras que, cuando se habla de sentimiento, se refiere a la experiencia consciente. Las estructuras implicadas en procesar las emociones son el hipotálamo, la amígdala y el tronco encefálico, mientras que en el córtex cerebral están las bases neuronales de los sentimientos.

El primer científico que observó el papel fundamental que juega la amígdala en el cerebro emocional fue LeDoux (1986, citado en Bisquerra et al., 2016), quien descubrió la existencia de

una pequeña estructura neuronal que comunica directamente el tálamo con la amígdala y que le permite recibir señales desde los sentidos y emitir respuestas antes de que sean registradas en el neocórtex.

La amígdala toma decisiones inmediatas. Frente al estímulo, por rápido que sea, la amígdala genera una activación del hipotálamo que activa el sistema nervioso autónomo (SNA) y pone al cuerpo en estado de acción gracias a la secreción de cortisol, y esta activación se traduce en emoción. El cuerpo, una vez ha percibido estos cambios, genera sentimientos (Bisquerra et al., 2016).

Así que, según LeDoux, el sistema emocional puede actuar independientemente del racional y «existen ciertas reacciones y recuerdos emocionales que tienen lugar sin la menor participación cognitiva consciente». El hipocampo registra los hechos puros, mientras que la amígdala registra el clima emocional que acompaña a estos hechos, y cuanto más intensa es la activación de la amígdala, más profunda es la huella que deja en nosotros la experiencia que nos ha emocionado o nos ha asustado. A partir de ahí, las conexiones existentes entre la amígdala y el neocórtex constituyen la lucha y la cooperación existentes entre el corazón y la cabeza, entre los pensamientos y los sentimientos. Una emoción fuerte puede inundar el cerebro que deja de razonar fríamente, y domina, por lo tanto, la razón. Esto se debe a que las conexiones entre el sistema límbico y el neocórtex pasan por canales muy potentes; mientras que las conexiones entre el neocórtex y el sistema límbico pasan por canales muy finos, que se pueden colapsar con cierta facilidad y esto conlleva a que la razón es más difícil que actúe sobre la emoción, a menos que nos sobrevenga una emoción más fuerte que sí pudiera cambiar la anterior.

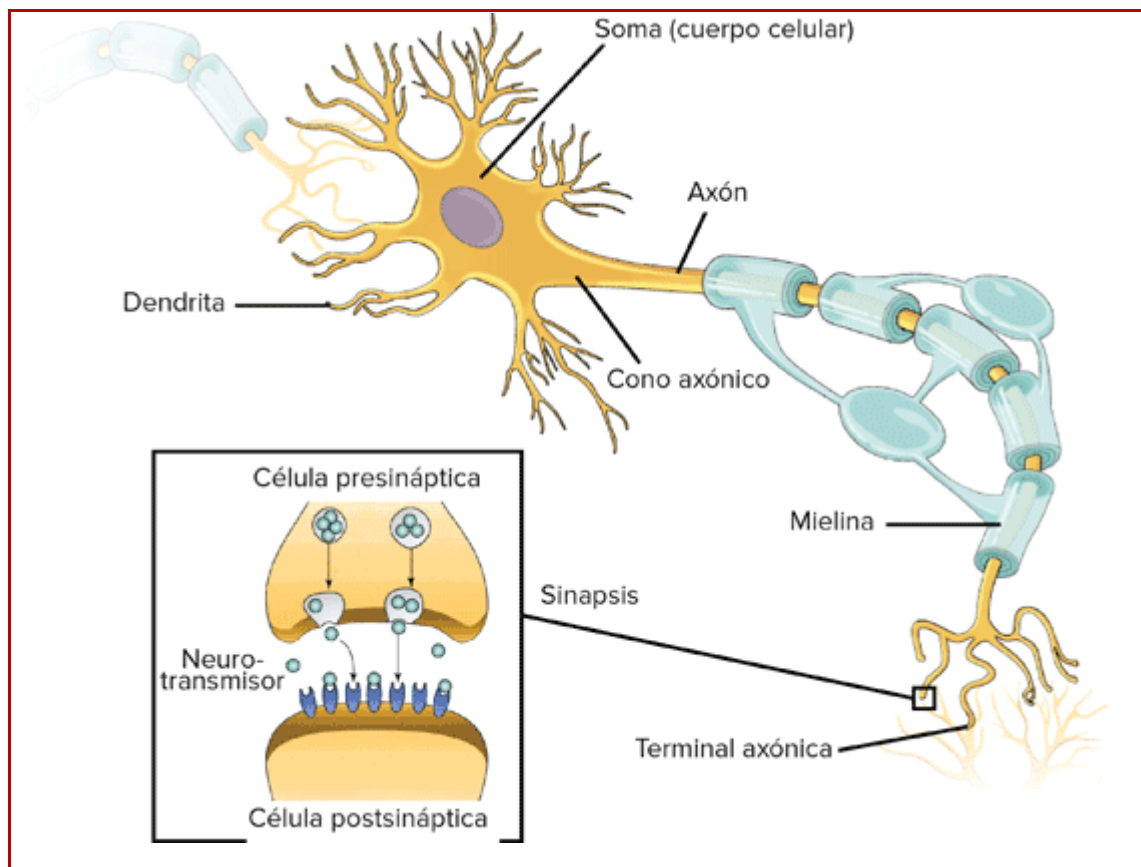
En la actualidad existen investigaciones que ponen en duda la existencia de un sistema límbico como tal, debido a la gran variedad de emociones que hacen difícil pensar que haya un único sistema cerebral emocional. El hecho de que las emociones puedan cambiar el pensamiento es algo importante que hay que tener en cuenta por sus implicaciones en el ámbito educativo.

Finalmente, como dice Goleman (1996), es como si tuviésemos dos cerebros y dos clases distintas de inteligencia: una racional y otra emocional, y nuestro funcionamiento en la vida está determinado por ambas partes; el intelecto no puede funcionar sin la inteligencia emocional, sin que el sistema límbico se complemente con el neocórtex. Se puede afirmar la existencia de una mente racional y otra emocional, de, tal como dicen Gallifa et al., (2002), cabeza y corazón.

1.4.4.3. Neuronas y neuronas espejo

Las neuronas son células nerviosas y cada una está formada por un núcleo, ubicado en el pericarión, y dos tipos de prolongaciones, que nacen de este centro y son las dendritas y el axón. El axón tiene la función de conducir los impulsos eléctricos desde el cuerpo neuronal hasta los terminales del axón y las dendritas reciben información desde los terminales axónicos de otras neuronas. El tamaño de las neuronas varía y se distinguen las neuronas sensitivas, que transmiten la información desde los centros sensitivos al SNC, y las neuronas motoras, que van del SNC a las distintas partes del cuerpo. Se calcula que el cerebro tiene diez mil millones de neuronas que no se tocan, dado que se queda un espacio vacío entre dos de ellas y se conectan entre sí mediante las sinapsis. Cada neurona puede generar unas diez mil sinapsis con otras. La capacidad de generar nuevas neuronas es algo que nos caracteriza durante toda la vida y que se define como neurogénesis. Gracias a los neurotransmisores –pequeñas sustancias químicas que liberan las neuronas–, se transmite información de una neurona a otra, pues posibilitan que haya conexión entre ellas mediante la sinapsis (figura 11).

Figura 11. Las neuronas y la sinapsis



Fuente: <https://images.app.goo.gl/c8HqiUiM1JfuPFbd6>

Entre las distintas funciones que desempeñan los neurotransmisores, una muy importante es la que se refiere a las emociones. Sustancias como la oxitocina, que es al mismo tiempo una hormona y un neurotransmisor, están asociadas a emociones como el apego, la protección paternal, el vínculo afectivo. Otras, como las endorfinas, están relacionadas con la disminución del dolor y se consideran un analgésico natural, comparado a la morfina. Liberar dopamina genera placer, y la feniletilamina (FEA) es la que suele invadir el cerebro de los enamorados. Reír libera catecolaminas, y unos bajos niveles de serotonina se pueden deber al hecho de experimentar tristeza y depresión, mientras que unos elevados niveles de serotonina generan bienestar, que pueden ser provocados, por ejemplo, por la práctica del ejercicio físico, que cuando se hace con frecuencia, ayuda no solo a mantener la salud física, sino también la emocional. A veces, las personas que consumen drogas buscan experimentar emociones de manera artificial, mediante el suministro de sustancias químicas artificiales. Es relevante tener en cuenta, desde el punto de vista de la educación emocional, que, aunque estamos condicionados por la química de nuestro cerebro, nuestros pensamientos y nuestras acciones pueden modificar su composición neuroquímica. Así que, si nos entrenamos, tal como hemos comentado con anterioridad al hablar del concepto de gimnasios emocionales, mediante ejercicios, actividades y prácticas diarias, es posible producir los mismos efectos generados por las drogas sin necesidad de consumirlas y también contribuiremos a mejorar nuestro bienestar completo (Bisquerra, 2015).

A inicios de los noventa, un equipo de investigadores de Parma (Italia), liderado por el italiano Giacomo Rizzolatti, descubrió, de manera totalmente fortuita, unas neuronas en el cerebro de los monos que se activaban cuando estaban en movimiento y cuando observaban a los otros actuar. Este momento se consideró el comienzo de la teoría de las **neuronas espejo**, o sistema especular (Bisquerra, 2015; Bisquerra et al., 2016). Tras este suceso, se realizaron varias investigaciones que demostraron la existencia de este grupo de neuronas y justo el hecho de comprender el significado de las acciones de los demás sería la función principal de estas neuronas espejo

(Rizzolatti y Sinigaglia, 2006). Cuando se observan las acciones de los demás encaminadas al logro de un determinado objetivo, estas neuronas se activan como si nosotros fuéramos a realizar esas mismas acciones. Estas neuronas permiten entender los estados emocionales de las otras personas, así que son los principales responsables de la empatía; se activan, por ejemplo, al ver a alguien que está feliz o bien que está triste. Una disfunción en estas neuronas no nos permitirá ponernos en el lugar de los demás. Su nombre se debe a que justamente funcionamos como unos espejos; si manifestamos emociones negativas, las veremos reflejadas en los demás, y, al contrario, si lo que expresamos son emociones positivas, también se producirá un efecto contagio positivo sobre los otros. Por lo tanto, su rol es fundamental para nuestra capacidad de aprender socialmente, observando e imitando a los demás (Bisquerra, 2015; Bisquerra et al., 2016; García Navarro, 2017).

Como los niños aún no tienen del todo maduras las zonas cerebrales que están implicadas en la autogestión del comportamiento, necesitan a los adultos, como son sus profesores, para estimular su motivación y para ellos es clave que estos estén motivados, dado que, al funcionar por imitación, los primeros que tienen que vibrar con lo que enseñan son los docentes. Por otra parte, por el mismo principio, un profesor que esté deteriorado por conflictos no solventados, cansado, estresado o anclado en sus creencias puede generar un fuerte impacto personal en niños y adolescentes (Blanco, 2020). Está demostrado, además, que uno de los aprendizajes que genera más placer social es justamente el colaborativo, que ayuda a lograr un aprendizaje más integrado y eficiente; así que no solo hay que fomentar el juego entre pares, sino también el de los mismos docentes con su alumnado (Bueno, 2017).

1.4.4.4. Neuroplasticidad y mentalidad de crecimiento

En referencia a esta capacidad que tenemos de aprender basándonos en la imitación, sabemos, desde hace tiempo (efecto Pigmalión et al., 1966, citado en Bisquerra et. al., 2016), que las expectativas de los profesores o de los padres sobre los estudiantes pueden influir sobre sus comportamientos, sus motivaciones y sus resultados académicos. El equipo de Carol Dweck (2012) realizó varios experimentos al respecto y pudo comprobar que explicar al alumnado, de cualquier edad, que el cerebro es algo que se puede modificar, que podemos aprender de manera constante, que podemos generar nuevas conexiones y neuronas y mejorar nuestra inteligencia, resultó muy útil, porque influía en su esfuerzo y en su motivación, y los hacía más responsables de su aprendizaje. La investigadora, con sus trabajos, introdujo el concepto de «mentalidad de crecimiento» (Dweck, 2012), que se basa en desarrollar y mejorar habilidades a través del esfuerzo, dejando de focalizarse en los meros resultados y centrándose en transmitir al alumnado que el aprendizaje puede modificar el cerebro y crear nuevas conexiones. El cerebro, por lo tanto, se considera un músculo que se puede fortalecer.

Introducimos de este modo el término de *neuroplasticidad*, entendiendo con esta la habilidad de nuestro cerebro de ser plástico, de formar nuevas conexiones neuronales y fortalecer o endurecer otras que ya existen. A diferencia de lo que se pensaba hace unos años, nuestro sistema nervioso tiene la capacidad de transformarse y adaptarse a los cambios, y esta propiedad nos permite liberarnos de los determinismos genéticos, remodelar nuestro cerebro a partir de nuevas experiencias y hacernos únicos y distintos. Sabemos que cada cinco segundos se generan nuevas sinapsis de conexión entre las neuronas. Disponemos de dos tipos de neuroplasticidad: la positiva y la negativa. La primera es la que genera nuevos conocimientos y corresponde a la creación de nuevos procesos de aprendizaje que se añaden a los que ya tenemos almacenados en la memoria; con la segunda nos referimos a los procesos de desaprendizaje y a la posibilidad de generar nuevos hábitos, pensamientos, etc. (Bisquerra et. al., 2016).

El reto de la educación se basa en guiar a la persona desde la más temprana edad en este proceso de cambio, ayudándola a adaptarse al entorno y a aprender de manera continua durante el curso de su vida; por lo tanto, hace referencia a este concepto de neuroplasticidad, tal como menciona el

neurocientífico Álvaro Pascual-Leone (2015, citado en Guillén, 2017). Por ello, Pascual-Leone dice que hay que tener en cuenta los siguientes criterios:

- Poner esfuerzo, proponiendo retos nuevos que no sean ni demasiado complejos, ni muy sencillos.
- Reflexionar bien antes de actuar.
- Descansar a tiempo para consolidar lo aprendido y recargarnos.
- Guiar a través del ejemplo, tanto de padres, como de maestros, etc.
- Desarrollar el bilingüismo, dado que las diferencias de idiomas parecen ser beneficiosas para nuestro sistema nervioso.

Sin embargo, sabemos que nuestro cerebro se va modificando de manera constante no solo gracias a su neuroplasticidad y a su neurogénesis, sino también por la influencia de la epigenética (cambios fuera de la genética). Entre los factores que producen más cambios fuera de la genética (epigenéticos), están los ambientales (por ejemplo: el estilo de vida, la alimentación, el hacer ejercicio o no, el dormir de forma reparadora, el estar o no estresados, etc.), que influyen, a su vez, en los provocados por la capacidad de generar nuevas neuronas (neurogénesis) y la plasticidad del cerebro. Vemos como todos estos factores externos se pueden potenciar, modificar y, en muchos casos, añadir o eliminar mediante la educación emocional que puede educarlos, reestructurarlos y regularlos (Bisquerra et al, 2016).

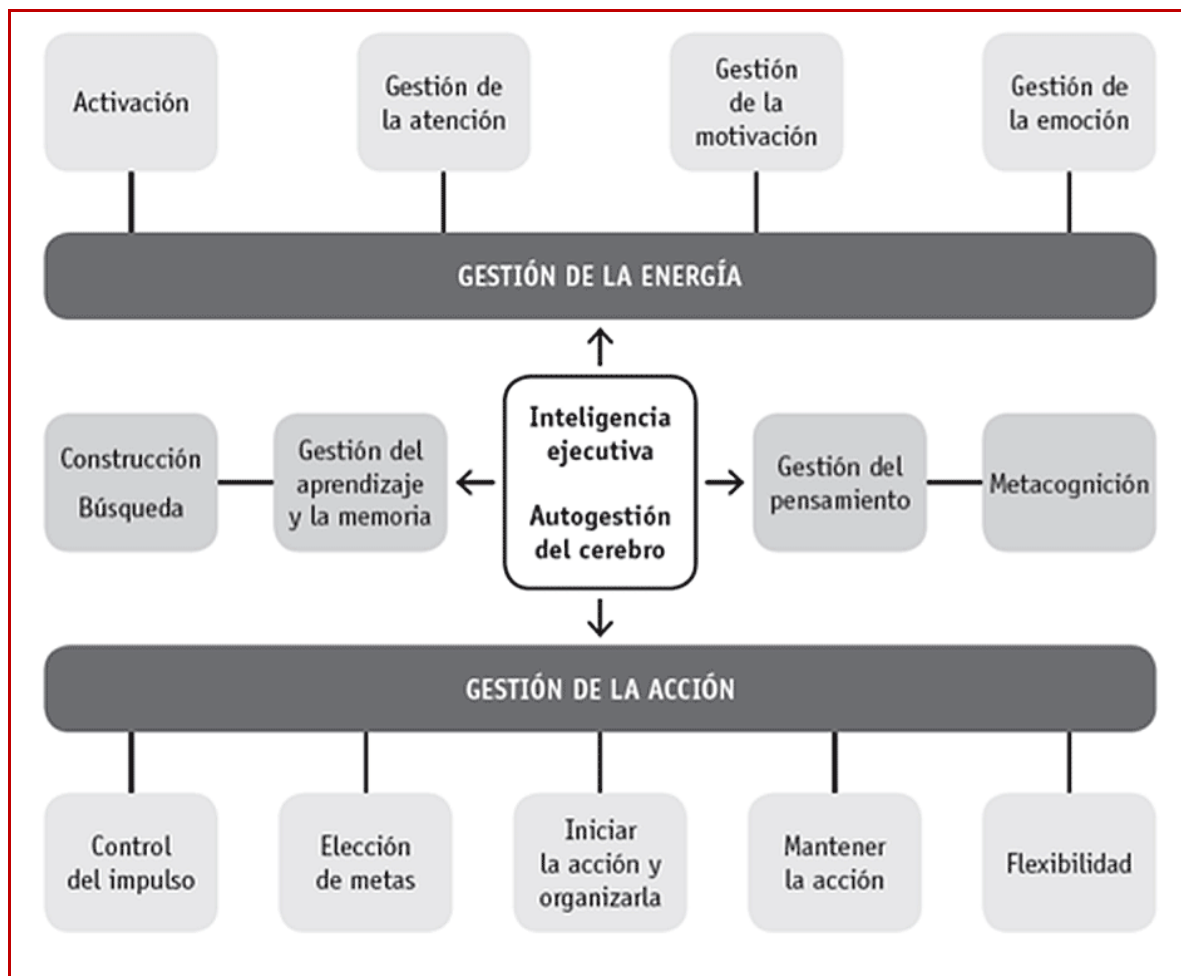
1.4.4.5. Funciones ejecutivas: la gestión de las emociones

Según Marina y Pellicer (2015), la evolución ha diferenciado la inteligencia humana en dos niveles:

- La inteligencia **generadora**, que corresponde a los mecanismos que piensan, sienten y organizan nuestras vidas desde el inconsciente anonimato, de donde proceden todas nuestras ocurrencias.
- La inteligencia **ejecutiva**, que corresponde a los mecanismos con que evaluamos estas ocurrencias que llegan a la consciencia, las comparamos con nuestros criterios de evaluación, fijamos nuestras metas y dirigimos la acción hacia ellas. Esta segunda es la inteligencia que nos diferencia del mundo animal, que hace que podamos autogestionarnos, autocontrolarnos y autorregularnos.

Este conjunto de funciones se denomina *funciones ejecutivas* (Marina y Pellicer, 2015) y son una variedad de habilidades de autorregulación que permiten la organización y coordinación de otras funciones cognitivas, respuestas emocionales y conductas con el fin de alcanzar una meta (Flores et al., 2014 citados en Mejía, 2014) y las que definen la vida misma y, por supuesto, la vida en el ámbito escolar, dentro del aula (figura 12).

Figura 12. Las funciones ejecutivas



Fuente: Marina y Pellicer, 2015.

Marina y Pellicer dividen las once funciones ejecutivas en **cuatro bloques**:

El **bloque 1**, la **gestión de la energía**, integrado por:

1. La **activación** (entendiendo con esta desde la vigilia al sueño), que se considera necesaria para el aprendizaje y refuerza las conexiones neuronales
2. La **gestión de la atención**, hacia dónde dirigimos conscientemente nuestro flujo de interés, qué queremos que entre y con qué grado de decisión.
3. La **gestión de la motivación**, que nos dirige a metas.
4. La **gestión de la emoción**, mediante acciones conscientemente dirigidas podemos cambiar esquemas emocionales que generan sentimientos.

El **bloque 2**, la **gestión de la acción**, integrado por:

5. El **control de los impulsos**.
6. La **elección de metas y proyectos**.
7. El **iniciar una acción y organizarla** (podemos decidir hacer algo, pero luego tardar en ponerlo en marcha).

8. El mantener la acción, dado que no basta con iniciarla.

9. La flexibilidad.

El **bloque 3**, la **memoria**, integrado por:

10. La **gestión de la memoria**, podemos decidir qué queremos aprender.

El **bloque 4**, la **metacognición**, integrado por:

11. La **metacognición**, que se ejerce sobre el presente para ajustar la acción o sobre el futuro, para saber si nos estamos acercando a lo que nos hemos puesto como meta. Esta función es la que nos permite valorar nuestros propios pensamientos y la eficacia de las estrategias que hemos seguido para solucionar determinados problemas y saber si tenemos que cambiarlas, si no han dado los resultados esperados (Guillén y Forés, 2018).

La diferencia entre el mundo humano y el animal radica en el hecho de poder dirigir nuestra inteligencia generadora a metas elegidas voluntariamente y es algo que se adquiere con la educación. En efecto, una de las estrategias para desarrollar estas funciones ejecutivas es integrar actividades en un programa de educación emocional. Un ejemplo de actividad es la práctica de la meditación y del *mindfulness*, que parecen influir positivamente en la atención. Otros ejemplos de contenidos que pueden añadirse a estos programas son todos los referentes a la mejora de la calidad de vida, pasando por el hecho de adquirir o potenciar hábitos saludables: practicar ejercicio físico, pues ayuda a liberar más dopamina y serotonina, que entre otras cosas, contribuyen a centrarse, motivarse y a generar un estado de bienestar en general; concienciarse de la importancia del sueño regenerador, que permite consolidar lo estudiado durante la vigilia (sabemos que si el tercer día no se duerme adecuadamente, baja el nivel de desempeño); conocer las bases de una alimentación correcta y variada (por ejemplo, se ha observado que muchos adolescentes no desayunan y el cerebro necesita sobre todo energía procedente de hidratos lentos, grasas buenas y proteínas, así que se ha visto que, introduciendo más comidas menos calóricas durante el día, se mantienen los niveles de insulina y de energía, lo que contribuye a que el desempeño sea mejor). En la escuela habría que alternar momentos de atención con otros de distracción, dado que desconectar, dormir, practicar ejercicio, por ejemplo, ayudan a consolidar lo aprendido, a favorecer la atención y la concentración, y a estimular la creatividad y la motivación.

La inteligencia ejecutiva intenta gestionar este mundo afectivo (la inteligencia generadora) que parece incontrolable y una buena gestión de las emociones en el contexto educativo tiene dos objetivos:

1. Educar las emociones, adquiriendo unos esquemas emocionales adecuados.

2. Controlar la respuesta a una emoción.

En las aulas hay alumnado que sabe gestionarlas y otro que no. Por ello, la autorregulación de nuestras emociones debería ser un indicador más importante que el QI, y, por eso, cada vez se da más protagonismo, en el contexto laboral y en el escolar, al desarrollo de las competencias básicas y, entre estas, las CEmo. Sabemos que la gestión emocional es un elemento central de la educación emocional, y se relaciona con la metacognición y la toma de decisiones, que Bueno (2019; 2021) define como «éxito vital», entendido como la sensación subjetiva de sentirse razonablemente bien con uno mismo y su entorno, de manera proactiva y transformadora.

Para ayudar al alumnado a autogestionar sus emociones, Marina y Pellicer (2015) mencionan algunos factores que influyen positivamente, como, por ejemplo, los cuidados parentales y la educación, que pueden cambiar nuestras estructuras neuronales innatas; las experiencias agradables y desagradables, estableciendo un sistema de premios y castigos; los deseos y los

proyectos, dado que no todos deseamos lo mismo, ni con la misma intensidad; las creencias de cómo funciona el mundo, que hace ser más optimistas o pesimistas; las creencias sobre nosotros mismos y nuestra capacidad de enfrentarnos a los problemas.

Los mismos autores hablan de **estrategias** que ayudan a **controlar nuestra respuesta emocional**, así como **indicadores de logro** de esta gestión que se pueden observar en el alumnado (tabla 13).

Tabla 13. Estrategias e indicadores de éxito del control emocional en el alumnado

| Estrategias de control emocional | Indicadores de éxito del control emocional en el alumnado |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cambiar la situación desencadenante. ▪ Dirigir la atención hacia otra cosa. ▪ Reestructurar cognitivamente. ▪ Cambiar el significado de creencias que están influyendo negativamente. ▪ Relacionarse con los otros, y la acción y el ejercicio. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar signos corporales asociados a cada emoción. ▪ Identificar respuestas emocionales propias. ▪ Controlar las propias respuestas emocionales. ▪ Expresar sentimientos que se experimentan de manera verbal, o no. ▪ Relacionar un sentimiento con lo que lo provoca. ▪ Conocer varias alternativas para reaccionar frente a los sentimientos que se experimentan. ▪ Producir sentimientos positivos conscientemente. ▪ Impedir que los sentimientos obsesivos las bloqueen. ▪ Reconocer y comprender las emociones de los demás. ▪ Interactuar adecuadamente con los sentimientos de los demás. |

Fuente: elaboración propia (adaptación Marina y Pellicer, 2015).

Y también identifican los factores que pueden facilitar la gestión emocional y los que la pueden dificultar (tabla 14).

Tabla 14. Factores que facilitan o dificultan la gestión emocional

| ¿Qué factores ayudan a desarrollar la gestión de las emociones? | ¿Qué factores obstaculizan la gestión de las emociones? |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Grado aceptable de confianza en uno mismo. ▪ Descanso y alimentación adecuada. ▪ Clima del aula positivo. ▪ Bienestar del contexto familiar. ▪ Grado adecuado de motivación por la tarea. ▪ Capacidad y habilidades de comunicarse con los demás. ▪ Empatía. ▪ Verbalizar de manera positiva los acontecimientos. ▪ Tener opciones de desarrollo personal en el ámbito escolar. ▪ Desafíos ajustados y recursos disponibles. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Bajo rendimiento académico constante. ▪ Falta de descanso físico. ▪ Situaciones adversas que escapan a su control. ▪ Experiencias negativas del alumnado en el centro. ▪ Fácil frustración. ▪ Estrés excesivo. ▪ Ausencia de lenguaje o comunicación fluida. ▪ Cambios de humor brusco. ▪ Rutinas rígidas. ▪ Excesiva competencia para ser valorado o aceptado. ▪ Conversaciones negativas. |

Fuente: elaboración propia (adaptación Marina y Pellicer, 2015).

Para ayudar al alumnado a desarrollar su gestión emocional, se mencionan estas tres estrategias:

- 1. Estrategias de contexto:** que consisten en crear espacios donde se puedan expresar sin miedo, propiciar experiencias de alta intensidad en el aula, evitar situaciones de conflicto entre iguales, usar el sentido del humor, buscar tiempo para la atención personal y la comunicación de uno en uno, reforzar positivamente expresiones emocionales adecuadas, cambiar la cultura de evaluación por la de celebración de los aciertos, mostrar el trabajo bien hecho a los alumnos, etc.
- 2. Estrategias de modelado:** que consisten en reconocer el propio comportamiento, ayudando a que se conozcan mejor ellos mismos y sus reacciones, trabajar el vocabulario referente a las emociones, verbalizar los sentimientos frente a situaciones críticas, expresar las emociones mediante el arte, establecer rituales positivos (por ejemplo: dar la mano, aplaudir, saludar...), hacer talleres de entrenamiento de expresión emocional, crear herramientas de coevaluación y autoevaluación, etc.
- 3. Estrategias de desafío:** que consisten en generar situaciones de aprendizaje que incluyen reconocimiento de emociones, extrapolar lo trabajado a situaciones cotidianas del aula y de fuera de esta, *role-play* que simulen situaciones reales, entrar en la vida de otros mediante historias, elaborar proyectos intergeneracionales, conocer experiencias del mundo adulto (por ejemplo, «vamos a pasar un día con...»), realizar producciones musicales y artísticas, etc.

Sabemos que la atención, la memoria, la toma de decisiones, la motivación y las distintas funciones ejecutivas están todas muy influenciadas por las emociones que se generan por estímulos externos o internos, como pueden ser los pensamientos o los recuerdos. Es bueno que en un aula se realicen distintas actividades, se integren, se combinen y se complementen; son estos procesos cognitivos más complejos, los que suelen estimular varias regiones del cerebro a la vez, pues funcionan de manera combinada. Por ello es interesante la idea de aprender jugando, divirtiéndose.

En definitiva, mediante las funciones ejecutivas reafirmamos **la base emocional del aprendizaje**; para que nuestras decisiones tengan ese poder ejecutivo, tienen que enlazarse con esta fuente de energía que es la motivación, que, a su vez, viene activada por las emociones (Guillén, 2017). Hay estudios (Mejía, 2014) que han observado que la inteligencia emocional puede actuar como intermediaria de los efectos de las habilidades cognitivas sobre el rendimiento académico y una manera de estimularla es justamente con programas de formación. Conocemos la plasticidad de nuestro cerebro y cómo, gracias a estas estimulaciones, se pueden modificar sus conexiones, así que las experiencias positivas vividas durante el proceso de aprendizaje pueden modificar las estructuras cerebrales a favor del rendimiento escolar. En conclusión, tal como dice Gilbert (2005):

«Cuando en nuestras clases nos centramos abiertamente en crear un estado positivo para el aprendizaje, empezamos a establecer en los cerebros de los alumnos unas asociaciones entre el aprendizaje y el placer que les va a durar toda la vida».

1.4.4.6. Educación emocional, aprendizaje y neurociencia

Ha quedado, por lo tanto, fundamentado que, mediante los avances citados de la neurociencia, existen evidencias indirectas del sustrato cerebral de la inteligencia emocional, que describen las bases neurobiológicas de las emociones (Bueno, 2021). Hemos visto que la amígdala reviste un rol fundamental en el procesamiento de las emociones y, así como hasta hace poco se consideraba que los procesos cognitivos por sí solo influían en la toma de decisiones, hoy en día existe ya consenso en que los circuitos neuronales de las emociones están relacionados con los cognitivos,

que no se pueden diferenciar unos de otros, así como que no hay una región específica para cada emoción (Damasio, 2018).

El aprendizaje es un proceso complejo de memorización en el que intervienen elementos intelectuales y emocionales, y consiste en recuperar la información que se ha acumulado en estructuras del sistema nervioso central y estas están en contacto con las zonas más antiguas del cerebro que corresponde al sistema límbico, responsable de las emociones y los sentimientos (Hué, 2013). Todo aprendizaje cognitivo se fundamenta en procesos que ocurren en el cerebro emocional (Damasio 2010); por ello, los elementos emocionales influyen de manera directa en el aprendizaje intelectual y, por lo tanto, los profesores deben tener presente lo que a nivel emocional sucede durante la clase (Bain, 2007). También sabemos que hay procesos neuronales que se han creado por filogénesis y, otros, por las experiencias vividas por cada persona durante su vida (ontogénesis). Justamente por eso la educación reviste un rol fundamental, dado que, si esta favorece las experiencias positivas, dará lugar a formar a personas que relacionen el aprendizaje con esta vivencia, pero sí, en cambio, facilita experiencias negativas, estas emociones estarán conectadas también con el aprendizaje (Bisquerra, 2011). Sabemos que la etapa de entre 0 y 3 años es importante para los niños, porque es cuando se impregnan de lo que los rodea, al realizar unas conexiones neuronales muy fuertes; por lo tanto, después de esta edad, es complejo modificar estas conexiones, pero, si se crece en un ambiente estable, facilita que se desarrollen más conexiones en las zonas implicadas, tanto en el pensamiento reflexivo como en el control consciente de las emociones, dado que hay menos amenazas y esto ayudará a reconducir estas emociones de manera más fácil (Bueno, 2017). De todos modos, recordando el quinto neuromito o falsa creencia (Forés et al., 2015), en el ámbito de la neuroeducación, más que hablar de lo crucial que son estos primeros tres años de vida, hay que tener en cuenta todo el ciclo vital, sin que exista un calendario concreto y la capacidad innata que tenemos de aprender, que se desarrolla mediante la educación y que, gracias a la motivación, se puede potenciar.

Cuando los docentes y el alumnado pasan temporadas emocionalmente estables, se facilita su aprendizaje, mientras que, cuando experimentamos un periodo de estrés, miedo o angustia, acostumbra a bajar el rendimiento y el aprendizaje (Hué, 2013). Investigaciones, como las de Álvaro Pascual-Leone (2005, citado en Guillén, 2017), refuerzan el concepto de que el aprendizaje puede modificar nuestro cerebro y hasta mejorar nuestro perfil emocional, influyendo de manera positiva y mejorando nuestras vidas. Se ha visto que cualquier aprendizaje que tenga una componente emocional será interpretado por el cerebro como necesario para sobrevivir, por lo tanto, se almacenará mejor en la memoria, así que tanto aprender con alegría, como hacerlo con miedo, dejarán huella en el alumnado de cara a su comportamiento, tanto mientras está en la escuela como cuando ya haya salido (Bueno, 2017).

Para comportarse de manera adecuada tiene que haber una buena conexión entre la corteza prefrontal y la amígdala, la razón y la emoción. Se puede aprender a ser optimista gracias a una práctica adecuada que puede consistir en debatir los propios pensamientos negativos (ver el concepto de gimnasio emocional anteriormente explicado); de hecho, hay neuroimágenes que se han tomado sobre personas que se han recuperado de adversidades, que han mostrado que tienen conexiones más fuertes entre la corteza prefrontal y la amígdala (más sustancia blanca), con respecto a otras que no han pasado por situaciones similares. La emoción se puede considerar el motor de la motivación y, una vez que esta se activa, capta nuestra atención y facilita el aprendizaje (Gilbert, 2005).

En definitiva, la educación de las emociones tendría que servir de puente, tal como apunta Marina (2005, citado en Palomero, 2009), para conectar lo que somos desde el punto de vista biológico con lo que queremos ser desde el punto de vista ético y «la neuroeducación consiste en educar con cerebro para mejorar los procesos de aprendizaje y enseñanza, sin olvidar el corazón» (Guillén y Forés, 2018; Martitegui, 2021; Pinos Quílez, 2019).

EN RESUMEN

En este primer capítulo, mediante la revisión bibliográfica, hemos querido aclarar el estado de la educación en la actualidad, determinar cuál su misión principal, y profundizar en uno de sus indicadores de calidad: el concepto de competencia, sobre todo, en el ámbito de la educación; más concretamente las CE_{mo} y otros constructos a estas vinculadas, como la inteligencia emocional, la educación emocional y la neurociencia. En definitiva, hemos llegado a las siguientes conclusiones e ideas principales:

- Nuestra propuesta a la hora de definir que es una **competencia** ha sido la siguiente:

Una competencia es un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que sirve para desarrollarse, tanto en el ámbito personal como en el profesional, en situaciones nuevas o complejas, pues dota a la persona de cierta autonomía y flexibilidad para afrontarlas y, por lo tanto, es predictora del éxito que esta vaya a tener en las distintas facetas de su vida.

- Nuestra propuesta a la hora de definir que es una **competencia en el ámbito de la educación** ha sido la siguiente:

Una competencia en el contexto educativo es un conjunto que integra y activa conocimientos, habilidades, valores, rasgos y motivaciones del alumnado, que lo mueven a resolver problemas complejos de distinta naturaleza de su vida real y que incluyen el hecho de aprender en su sentido más completo mediante la activación de todos sus recursos para alcanzar la máxima calidad y eficacia en lo que se proponga.

- Nuestra propuesta a la hora de definir que son las **competencias emocionales (CE_{mo})**, que consideramos **competencias básicas** para la vida, ha sido la siguiente:

Las CE_{mo} son un conjunto que integra y activa conocimientos, habilidades, valores, rasgos y motivaciones personales, que se desarrollan a lo largo de la vida para que el individuo sea capaz de manejarse de manera eficaz y permanente en todo lo que concierne a su dimensión emocional.

- Nuestra elección del modelo pentagonal de CE_{mo} de Bisquerra (2007) para nuestro trabajo de campo se debe principalmente al hecho de haber decidido posicionarnos entre las teorías que consideran las CE_{mo} como un constructo que se puede desarrollar y que va más allá de la IE, uniendo aspectos psicológicos, así como más sociales.
- Nuestra propuesta a la hora de definir que entendemos por **inteligencia emocional** ha sido la siguiente:

La inteligencia emocional es aquella habilidad que nos permite conocer, regular y utilizar nuestras emociones y las de los demás para movernos de manera inteligente en nuestro entorno y solventar los problemas de distinta índole que se nos presenten.

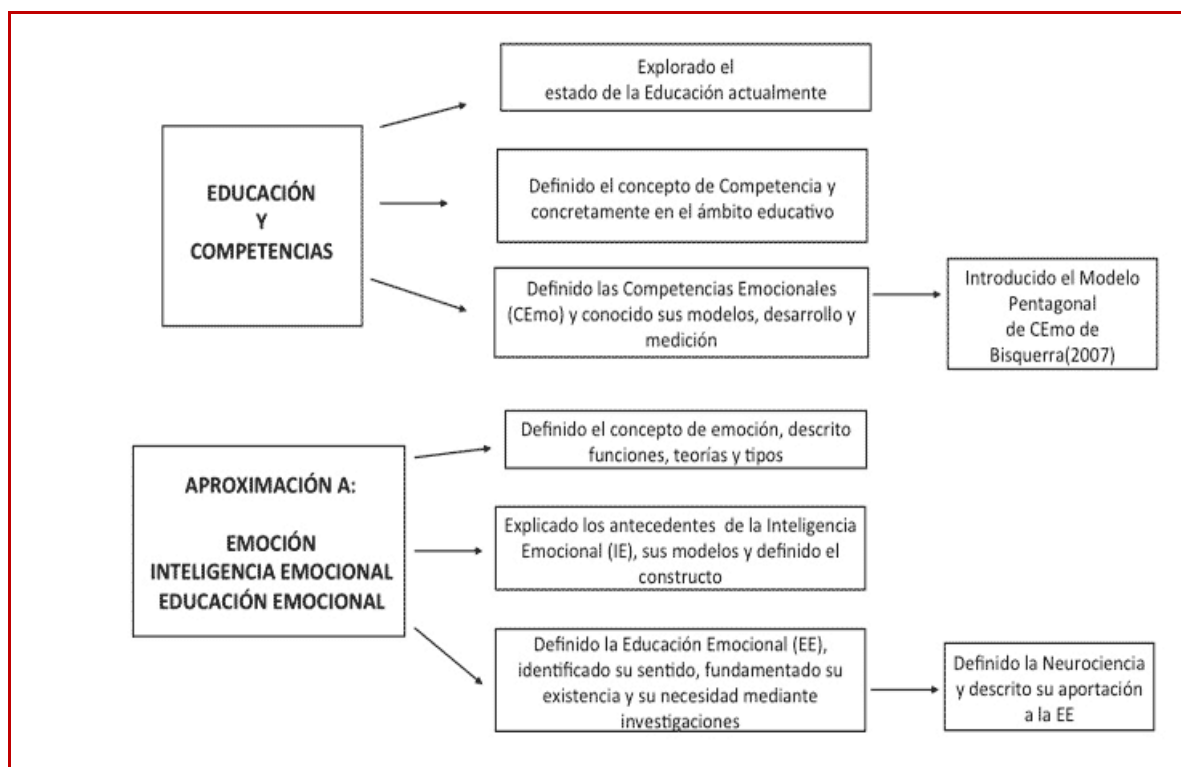
- Nuestra propuesta a la hora de definir que entendemos por **educación emocional** ha sido la siguiente:

La educación emocional es un proceso continuo y presente a lo largo de todo el curso de la vida que pretende formar a las personas para optimizar al máximo el manejo de sus CEmo e influir, por lo tanto, en su desarrollo integral.

- Hemos observado que, aunque exista aún una cierta confusión entre los distintos constructos de IE, CEmo y EE, hay algo que los relaciona y es, precisamente, la **posibilidad de desarrollar las CEmo** gracias a una intervención en EE y a sus indiscutibles beneficios.
- Hemos observado los avances de la neurociencia y, concretamente, nos hemos apoyado en el concepto de neuroplasticidad y de neuronas espejos, y su gran impacto sobre el aprendizaje para fundamentar la posibilidad de que las CEmo pueden ser realmente desarrolladas, gracias al fomento de la EE en contextos educativos.

Resumiendo, en este primer capítulo hemos querido responder a los objetivos sintetizados en la figura 13.

Figura 13. Resumen del capítulo 1



Fuente: elaboración propia.

CAPÍTULO 2

FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA EN COMPETENCIAS EMOCIONALES

INTRODUCCIÓN

- MOTIVACIÓN
- JUSTIFICACIÓN PERSONAL
- DELIMITACIÓN DE UN PROBLEMA
- METODOLOGÍA
- ESTRUCTURA TESIS
- ASPECTOS FORMALES
- DELIMITACIÓN DEL CONCEPTO DE APROXIMACIÓN
- TRATAMIENTO ASPECTOS ETICOS

CAPÍTULO 2

FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA EN COMPETENCIAS EMOCIONALES

- LA FUNCIÓN DEL DOCENTE EN EL SIGLO XXI
- LAS COMPETENCIAS PARA EL DOCENTE DE SECUNDARIA Y SU DESARROLLO PROFESIONAL
- INNOVACIÓN EDUCATIVA, FORMACIÓN Y EVALUACIÓN DE PROGRAMAS

CAPÍTULO 4

TRABAJO DE CAMPO

- METODOLOGÍA Y METODOS
- CONTEXTUALIZACIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO
- LAS TRES FASES DEL TRABAJO DE CAMPO

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAPÍTULO 1

EDUCACIÓN, COMPETENCIAS Y EMOCIONES

- MISIÓN DE LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI
- EL MODELO BASADO EN COMPETENCIAS
- LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES
- APROXIMACIÓN A LA DIMENSIÓN EMOCIONAL: EMOCIÓN, INTELIGENCIA EMOCIONAL, EDUCACIÓN EMOCIONAL Y NEUROCIENCIA

CAPÍTULO 3

COACHING EN EDUCACIÓN

- QUE ES COACHING
- QUE NO ES COACHING
- TIPOS Y BENEFICIOS DE COACHING
- EL PERFIL DEL COACH Y SUS COMPETENCIAS
- COACHING EN EDUCACIÓN

CAPÍTULO 5

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

- DISCUSIÓN
- CONCLUSIONES FINALES

ANEXOS

- TRANSCRIPCIONES Y GRABACIONES DE ENTREVISTAS Y FOCUS, INFORMES TEST CDE-A35 PILOTO, PRE Y POST, CUESTIONARIOS PRE Y POST FORMACIÓN, VIDEOS DE APRENDIZAJES FINALES, HERRAMIENTAS DE COACHING GRUPO PILOTO, PROGRAMA DE CEd, DIARIO DE CAMPO, MANUAL DE VALIDACIÓN HERRAMIENTAS, CUESTIONARIO SATISFACCIÓN DE PROGRAMAS, FOTOS, ETC.

CAPÍTULO 2. FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA EN COMPETENCIAS EMOCIONALES

Un buen profesor tiene poca historia propia que contar, su vida pasa a otras vidas, los profesores son los pilares de la estructura más íntima de nuestros colegios, son más fundamentales que las piedras o que las vigas, y siguen siendo una fuerza impulsora y una energía reveladora que nos guía en nuestras vidas.

De Deepack al Sr. Hundert (de alumno a profesor)
Película *The Emperor's Club*¹⁵

En este segundo capítulo trataremos de la importancia que reviste en la actualidad formar al profesorado y la necesidad de hacerlo en las CEmo. En primer lugar, describiremos cómo ha cambiado el rol del docente en el siglo XXI, cuáles son las necesidades y los retos a los que tiene que enfrentarse desde el punto de vista social y cuáles son las nuevas funciones y responsabilidades que se le exigen a raíz de estos cambios. Identificaremos las características que debería tener el que hemos llamado «el buen docente» y definiremos que se entiende por identidad docente y qué rol ocupa la formación en su construcción.

En el primer capítulo hemos definido el concepto de competencias, en este nos centraremos en identificar cuáles son las del docente y, más específicamente, las del profesorado de secundaria, que es el protagonista de nuestro estudio. Centraremos nuestra atención en la formación en competencias, dado que, como ya hemos tratado en el capítulo anterior, en la actualidad son estas y su desarrollo uno de los indicadores clave para garantizar la calidad educativa.

Asimismo, veremos qué papel juegan los programas de formación continuada en competencias en la construcción de esta identidad docente y en su desarrollo personal y profesional y, más concretamente, identificaremos los antecedentes de los programas y estudios dirigidos a trabajar sus CEmo. Luego describiremos cuáles son las tendencias más nuevas en cuanto a actividades, recursos y técnicas que se están llevando a cabo para innovar en el desarrollo de las CEmo del profesorado; introduciremos así el concepto de CEd. Finalmente, profundizaremos en el rol de la evaluación de estos programas para validar sus efectos y los modelos de evaluación más conocidos con el objetivo de fundamentar cualquiera mejora en cuanto a formación docente.

2.1. FUNCIÓN DEL DOCENTE EN EL SIGLO XXI

En la actualidad, los educadores constituyen, en potencia, el activo más importante para llevar a la práctica una sociedad de aprendizaje democráticamente justa.

Day (2011)

Vivimos en la sociedad del conocimiento, tal como la definió Castells en el 2000 (Esteve, s. f.), y con esta se refería al «estadio posterior al desarrollo de la sociedad industrial, donde la tecnología se transforma en el elemento central de la organización social y de la producción económica». Países y empresas son conscientes de que, para poder competir, tienen que estar mejorando constantemente sus tecnologías de la información y de la producción y, para que esto sea posible,

¹⁵ Michael Hoffman (director). (2003). *The Emperor's Club* (película). Manga Films

los ciudadanos tienen que poseer elevados niveles de formación en ciencias y técnicas; por lo tanto, desarrollo económico y científico están fuertemente vinculados.

La educación reviste un rol importante en este contexto y empieza a verse no solo como un aspecto de crecimiento personal del alumnado, sino más bien como un objetivo social relacionado con el desarrollo económico de la sociedad. La visión de una educación como una inversión para el individuo da lugar a una imagen mucho más colectiva de esta, que empieza a ser vista como un bien para el futuro de la sociedad y de las naciones (UNESCO, 2003, citado en Esteve, s. f.).

Por lo tanto, en esta sociedad del conocimiento, garantizar una enseñanza de calidad y una alta formación del profesorado se convierte en un aspecto clave para mejorar el desarrollo de la economía de los países; hay que apostar e invertir en educación. Los docentes tienen que estar preparados para enfrentarse a estos constantes cambios a los que la nueva sociedad los expone y aceptarlos como un factor esencial para triunfar en su trabajo; tienen que saber cuestionarse de manera continua a lo largo de su trayectoria profesional y cambiar en su trabajo varias veces. Sobre todo, será fundamental formarlos para analizar estos cambios, dado que no sabemos cuántas y qué cosas se modificarán durante el curso de toda su vida profesional, por lo tanto, esta capacidad de análisis será lo que más los podrá ayudar a readaptar metodologías de enseñanza. Parece ser que es justamente la falta de esta competencia y la incapacidad de adaptarse a los cambios lo que genera la pérdida de entusiasmo y de pasión por su profesión.

Los cambios en la sociedad son, por lo tanto, los que se transforman en cambios en la educación, el problema está en que los primeros son mucho más rápidos que los segundos y es por ello por lo que lo principal es formar a los docentes para analizar y adaptarse al cambio. Esteve (s. f.) hace una interesante descripción de **los diez indicadores básicos** en que se pueden resumir **los cambios de la educación** en estos últimos años y que la han ido transformando en una educación de calidad. Los primeros hacen referencia al **contexto social** y los segundos, a los cambios en el **interior de las clases**:

- **Nuevas responsabilidades en el rol del profesor:** dado que, aparte de saber sobre su materia, se le pide ser facilitador de aprendizaje, pedagogo, organizar su trabajo y el del grupo, cuidar el equilibrio psicológico y afectivo del alumnado, saberse enfrentar a los conflictos. Pero, por otra parte, su formación inicial sigue siendo la misma.
- **Abandono de la responsabilidad educativa fuera de la escuela:** nos encontramos frente a unos cambios sustanciales en la familia, debidos, por ejemplo, a la inserción de la mujer en el mundo laboral, con el consecuente decremento del número de horas de convivencia, aspecto que, entre otros, es como que delegase totalmente a la escuela lo de enseñar valores.
- **Internet y medios de comunicación como fuentes de información alternativas:** hay que integrar cada vez más los nuevos medios de información en el aula, más allá del profesorado, romper con lo de hacer clase desde un lugar físico concreto y en un tiempo determinado. Este último aspecto lo hemos podido ver claramente en plena época de pandemia debido a la COVID-19 a partir del curso 2019-2020 y siguientes.
- **Diferentes modelos educativos que conviven:** pasando de una socialización convergente (donde existía un cierto consenso social que unificaba e integraba a los niños en una cultura dominante) a una divergente (que corresponde a una cultura donde varios modelos contrapuestos de educación conviven al mismo tiempo). Pensemos, por ejemplo, en la escolarización del 100% de la población infantil, que conlleva la integración en la escuela de la diversidad cultural a la que tiene que saber hacer frente el docente, transformando su trabajo, a veces más cercano al de un asistente social, trabajando en entornos desfavorecidos, etc.

- **Búsqueda de equilibrio entre modelos educativos contrapuestos:** el profesorado tiene que elegir qué tipo de educación quiere ofrecer ante la diversidad de modelos actuales y a estos se añade que la sociedad pide preparar a un alumnado para necesidades que aún se desconocen.
- **Cambio en la rentabilidad social de la educación:** los títulos académicos ya no aseguran un futuro profesional, un trabajo acorde con su nivel de titulación, y esto impacta en la motivación del alumnado para estudiar.
- **Juicio social del profesor y crítica generalizada al sistema de enseñanza:** parece que se ha abandonado la idea de la educación para un futuro mejor, falta el reconocimiento social del trabajo del profesorado y se ha pasado del apoyo incondicional a la autoridad del profesor al del alumnado; si el estudiante es bueno, es gracias a él y, si fracasa, es culpa del profesorado.
- **Consideración social del profesor en una sociedad materialista:** antes se reconocía al profesor vocación, saber y abnegación, en cambio, ahora, la sociedad establece estatus social en relación con los ingresos. La imagen del profesor es la de «un pobre tipo que no ha encontrado profesión mejor y por eso enseña». Nos encontramos frente a una desvalorización de su imagen social. Así como hace treinta años representaba una figura reconocida, ahora es alguien desmoralizado, frustrado y empiezan a escasear los profesores por vocación en los países desarrollados, pues se apuesta más por las profesiones mejor pagadas y reconocidas.
- **Necesidad de revisar el contenido curricular:** justamente por esos cambios continuos y los avances de la ciencia, se hace extremadamente difícil dominar cualquier materia, aspecto que puede afectar la seguridad de cualquier profesor. Además, para incorporar nuevos contenidos hay que desaprender y esto afecta a la desconfianza y a las inseguridades de cada uno.
- **Autoridad y disciplina en la relación educativa:** hay un cambio importante en la relación profesorado-alumnado; ahora, el estudiante se puede permitir bastante impunidad ante agresiones verbales, físicas y psicológicas a los docentes y otros compañeros. Varios estudios hablan del aumento de la violencia en las instituciones escolares. Así que los nuevos retos del profesorado son los de aprender a solucionar conflictos, buscar soluciones educativas, etc. La falta de tiempo para atender todas estas nuevas responsabilidades se considera la principal causa del agotamiento del profesorado.

A estos factores se añaden otros cambios observados, como la convivencia de varias culturas en la misma aula, el integrar al alumnado con necesidades especiales en esta, la crisis de la economía, el aumento del periodo de escolaridad obligatoria, etc. (Estebarranz, 2012; Imbernón, 2006, 2014; Tejada, 2009).

Todos estos aspectos exigen al profesorado competencias tanto relacionadas con las asignaturas que imparte y con sus contenidos, como más vinculadas con las relaciones, la resolución de problemas, la adaptación a los cambios, y todos estos son los que debería de tener en cuenta la formación que se le vaya a ofrecer en la actualidad; de la que depende la calidad docente. Malpica (2013) dice que **para que haya un cambio educativo** tienen que darse estos dos elementos:

1. Tiene que haber una **relativa presión social**, aspecto que, sin lugar a dudas, por los mismos factores identificados por Esteve (s. f.), ya se ha producido.
2. Tiene que haber unos **indicadores claros y consensuados para evaluar** a los profesionales y avanzar. En este último caso, aunque según este mismo autor (Malpica, 2013), no existen indicadores de enseñanza y aprendizaje específico como tales, si es posible identificar los **principales factores de calidad educativa**, como el profesorado, el currículum académico, el proceso de evaluación, la participación, el liderazgo educativo en todos los niveles de la enseñanza, etc.

Cuando hablamos de **calidad educativa**, nos parece oportuno diferenciar el concepto de **escuelas de calidad**, del de **sistema educativo de calidad**:

- **Escuelas de calidad.** «Una escuela que favorece el desarrollo de las competencias cognitivas, afectivas, sociales, estéticas y éticas de todo su alumnado, vela por su bienestar emocional, busca estrategias para responder a la diversidad personal y cultural, procura elaborar un proyecto colectivo en que la comunidad educativa participa y se sienta comprometida, establece relaciones con otras escuelas para lograr estos objetivos» (Marchesi, 2014).
- **Sistema educativo de calidad.** «El que apoya el funcionamiento de este tipo de escuelas, las evalúa, dando máxima prioridad a la formación y al desarrollo de los docentes y considera que la equidad educativa es parte inseparable de su calidad» (Marchesi, 2014).

La OCDE (2016) identifica como indicadores de calidad educativa elementos como el tamaño de la clase,¹⁶ el tamaño estimado de la clase,¹⁷ la proporción de estudiantes por profesor.¹⁸ Existe la percepción de que, si una clase tiene menos alumnos, el profesor podrá dedicar mejor calidad de enseñanza, al poder adaptarse mejor a las necesidades de cada estudiante.

Sin embargo, además de estos indicadores, la cualificación de los profesores y una retribución atractiva parecen ser indicadores de calidad de enseñanza igual o más importantes y a estos se añaden las horas de impartición de las clases, el apoyo a las escuelas por parte de las administraciones educativas, la evaluación amplia y contextualizada, más allá de los meros resultados del alumnado, la atención a la participación y a la equidad en la gestión educativa, el diseño y desarrollo del currículo académico, el apoyo especial al centro y al alumnado con situaciones desafiantes, la sensibilidad hacia la diversidad de contextos y personas, y el desarrollo profesional de los docentes. Con respecto a este último indicador nos referimos a cuidar tanto la selección como la formación y el desarrollo de los docentes, apoyando proyectos e iniciativas innovadoras (Marchesi, 2014).

La educación tiene que preparar para la vida y estar orientada no solo al desarrollo humano, sino también a su prevención en el sentido más amplio, dado que factores, como el estrés, la violencia, la depresión, el consumo de drogas, etc. pueden dificultarlo. Para darnos cuenta de cuanto estamos diciendo, hacemos referencia a unos datos mencionados por Bisquerra (2005): en 2003 se registraron más de 1.600.000 muertes violentas a escala mundial y el 50% de estas han sido causadas por suicidio, el 31% por homicidios y un 19% por conflictos bélicos. El mismo autor menciona también que, en España, como segunda preocupación política, tras el terrorismo, está la violencia doméstica, y que la venta de antidepresivos se ha triplicado en los últimos años, así como la presencia de estrés.

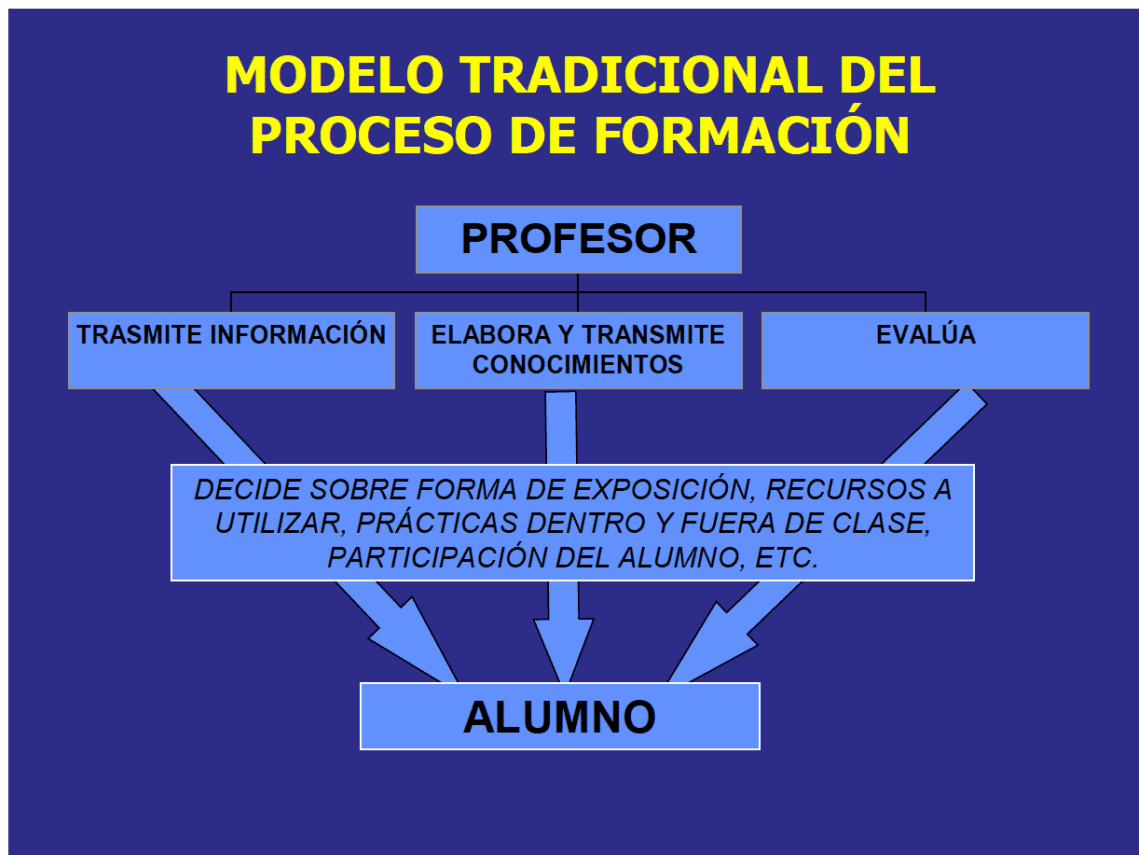
Esto nos inclina a pensar que, como ya hemos mencionado en la introducción y en el primer capítulo, en el siglo actual, más que nunca, los docentes tienen que ser vistos como algo más que como transmisores de conocimientos, tal como proponía el modelo tradicional de enseñanza-aprendizaje (figura 14).

¹⁶ Tamaño de la clase: el cociente entre el número de alumnos matriculados y el número de clases (OCDE, 2016).

¹⁷ Tamaño estimado de la clase: el número de alumnos por profesor, combinando todas asignaturas (OCDE, 2016).

¹⁸ Proporción de alumnos por profesor: se obtiene dividiendo el número de alumnos en un cierto nivel educativo por el número de profesores del mismo nivel educativo, ambos con dedicación total (OCDE, 2016).

Figura 14. Modelo tradicional del proceso de formación



Fuente: Poblete, 2006.

Para que el alumnado pueda llegar a tener salud emocional y prevenirla, para que además sea creativo, muestre curiosidad intelectual y sentido de pertenencia a una comunidad, el rol de los educadores tiene que ir mucho más allá del anterior modelo y ser más complejo de lo que se les había pedido hasta al siglo anterior: tiene que existir un verdadero cambio de rol (Vilalta, 2015) (figura 15).

Figura 15. Modelo de enseñanza tradicional frente al modelo del siglo XXI

| Modelo tradicional o Clásico | Modelo Tecnológico |
|---|---|
| 1. Profesor como instructor. | 1. El profesor como mediador. |
| 2. Se pone el énfasis en la enseñanza. | 2. Se pone el énfasis en el aprendizaje. |
| 3. Profesor aislado. | 3. El profesor colabora con el equipo docente y forma redes de apoyo. |
| 4. Suele aplicar los recursos sin diseñarlos. | 4. Diseña y gestiona sus propios recursos. |
| 5. Didáctica basada en la exposición y con carácter unidireccional. | 5. Didáctica basada en la investigación y con carácter bidireccional. |
| 6. Sólo la verdad y el acierto proporcionan aprendizaje. | 6. Utiliza el error como fuente de aprendizaje. |
| 7. Restringe la autonomía del alumno. | 7. Fomenta la autonomía del alumno. |
| 8. El uso de nuevas tecnologías está al margen de la programación. | 8. El uso de nuevas tecnologías está integrado en el currículum. El profesor tiene competencias básicas en TIC. |
| | 9. Es investigador, innovador, creativo, transformador de su entorno y de la realidad de sus estudiantes. |

(Adicionado por David E. Lopez C)

Fuente: Cabrero, 2008.

En la figura 15, Cabrero (2008) muestra este **nuevo rol del profesor** con respecto al uso de la tecnología de la información y las diferencias entre estos dos modelos educativos contrapuestos. Por un lado, observamos el **modelo de educación clásico**, ya obsoleto, donde bastaba con saber el contenido de la materia para enseñar bien, por otro lado, el **modelo actual de la sociedad de la información**, donde el docente tiene que ser un experto gestor de la información y dinamizar el aprendizaje del alumnado. Por eso, su rol es más el de una guía de conocimiento, el de un mediador entre los distintos medios de información y los estudiantes, que son los verdaderos actores del proceso de comunicación. El profesorado juega una influencia determinante en el aumento o decremento de la autoestima, del desempeño y del compromiso de sus estudiantes, así como puede incidir en la visión que estos tengan sobre la propia capacidad de aprender, tanto presente como futura.

En el modelo universitario europeo (EEES), el foco pasa a ser de lo que enseña el profesor a lo que aprende el alumnado, que es el verdadero protagonista de su proceso educativo. La función docente cambia, se le pide ser un profesional que acompañe al estudiantado en su desarrollo. El profesor tiene que inspirar, motivar, provocar y cuestionar con el objetivo de que sea el estudiante el responsable de su proceso de aprendizaje. Para lograrlo, los docentes tienen que usar metodologías distintas a la hora de trabajar sus materias, como, por ejemplo, emplear recursos de Internet (las plataformas virtuales o los buscadores de información), fomentar elementos como el trabajo en grupo, la exposición en público, la reflexión del proceso o bien la tutoría individualizada.

Recordamos que el EEES pide un trabajo por competencias fomentando la realización de proyectos, la creación de carpetas de aprendizaje, el análisis de casos, talleres experienciales y una educación muy práctica. Por lo tanto, se pide a los docentes, y no solo a los universitarios, **definir una nueva identidad profesional** desarrollando nuevas competencias que les permitan acercarse al alumnado, hacerle participar más, para que sea más autónomo y comprometido como primer implicado en su desarrollo integral (Obiols y Giner, 2011).

Interesante es la clasificación que hace Marqués (Fernández Muñoz, 2003) en la que sintetiza las **principales funciones del docente** en el siglo actual. Son las siguientes:

- Planificar cursos teniendo en cuenta las características individuales y de grupo de su alumnado.
- Diseñar estrategias de enseñanza y aprendizaje.
- Buscar, preparar recursos y materiales didácticos y asesorar en su uso.
- Facilitar información y gestionar el desarrollo de las clases.
- Motivar al alumnado y hacerle participar.
- Facilitar la comprensión de los contenidos básicos.
- Dar ejemplo de actuación y de valores.
- Orientar sobre cómo realizar las actividades.
- Hacer tutoría.
- Hacer trabajos con el alumnado.
- Evaluar.
- Fomentar una actitud necesaria hacia la tecnología.
- Desempeñar trabajos de gestión.
- Realizar formación continua.
- Contactar con el entorno.

Otros autores que analizan el rol que los docentes tienen que asumir en la revolución educativa que el mundo está viviendo son Marina et al. (2015) y comentan que «la profesión docente se concreta en muchas actividades y en diferentes roles que hay que estudiar, entre estos: los servicios de formación continua del profesorado, sin los cuales no se puede asegurar el mantenimiento de la calidad». Dicen que hay que elaborar un modelo de docente con alto nivel de cualificación y excelencia; por ello, tanto su nivel de selección como de formación se tiene que incrementar, y a esto le añaden que tienen que mostrar una gran pasión por aprender, enseñar, junto con unos conocimientos técnicos y una práctica profunda.

Al analizar las respuestas de muchos estudiantes entrevistados, suelen coincidir en la mayoría de casos, y destacan **el compromiso como el factor clave** de los mejores docentes, que suelen ser los que se diferencian por su fuerte identidad intelectual y emocional, y **por su implicación** en lo que enseñan, en su alumnado y en su misma vocación, revisando y renovando de manera periódica sus objetivos y sus prácticas (Day, 2011).

2.1.1. Características de un buen docente

Wilson, en 1992, definió **la calidad de la enseñanza** como «planificar, proporcionar y evaluar el currículo óptimo para cada alumno, en el contexto de una diversidad de individuos que aprenden» y como indicadores de calidad del profesor había identificado los cuatro elementos ya citados en el capítulo anterior (ver 1.1.):

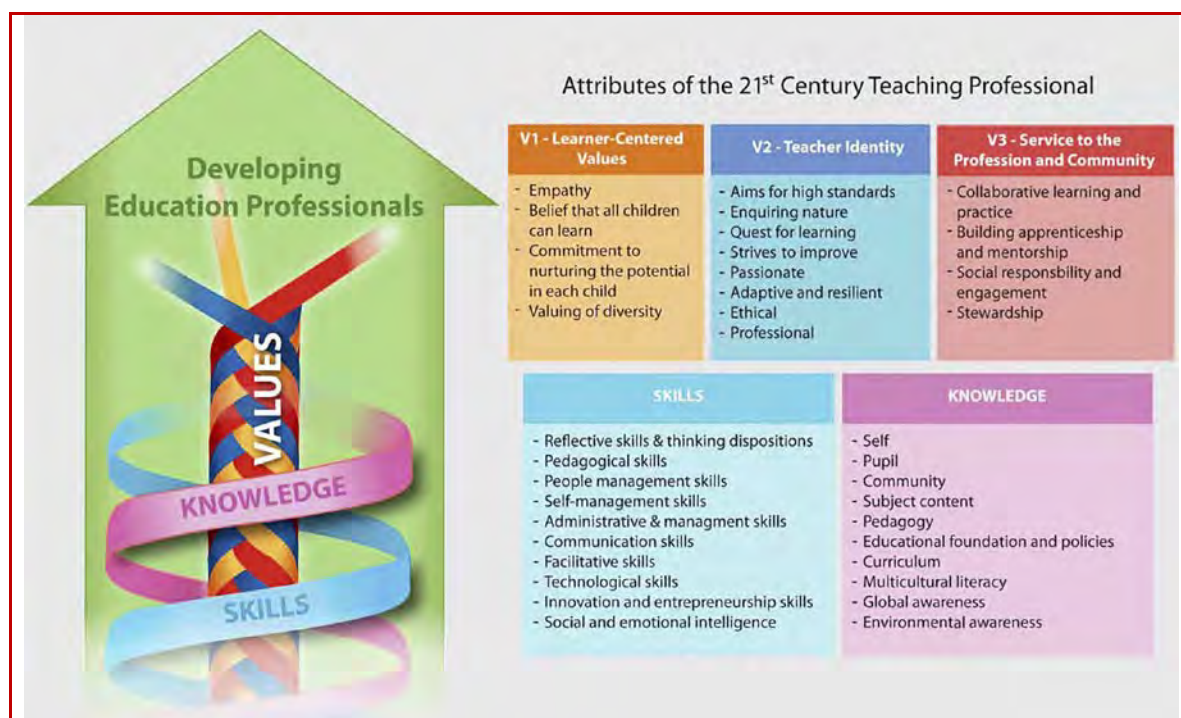
1. Los datos documentales.

2. Los datos de observación.
3. Los datos de logro.
4. Los datos fácticos.

Más adelante, Bain (2007), en el estudio que realizó sobre dos docenas de universidades observando las prácticas y las formas de pensar de unos sesenta profesores universitarios, definió a **los profesores extraordinarios** como los que «habían logrado un gran éxito al ayudar a los estudiantes a aprender, consiguiendo influir positivamente, sustancialmente y sostenidamente en su forma de pensar, actuar y sentir» y que habían obtenido resultados educativos muy buenos. El autor afirma que estos profesores excelentes en cuanto a conocimientos tienen **una forma de transmitirlos** que los convierte en más simples y **conocen sus materias extremadamente bien**, sabiendo hacer **las buenas preguntas y generando un verdadero interés** al alumnado al responderlas. Además, a la hora de preparar sus clases, estos profesores lo hacen formulándose una serie de cuestiones, empezando, por ejemplo, por **los objetivos de aprendizaje** que quieren que logre su alumnado. Tienen unas **expectativas elevadas hacia su alumnado** y favorecen el aprendizaje relacionado con maneras de razonar y actuar útiles para la vida real. **Usan varias metodologías** para dar sus clases en un entorno natural y al mismo tiempo crítico y desafiante, **tratan su alumnado con amabilidad** y, a la hora de evaluarlo, **usan las calificaciones para ayudarlo a aprender** más que para clasificar su esfuerzo y valorar el logro de estos objetivos de aprendizaje básico.

Si seguimos con nuestra revisión bibliográfica sobre las características que debería poseer el buen docente en la actualidad, según el National Institute of Education, los atributos que distinguen a un profesional de la docencia en el siglo XXI son los que se representan en la **figura 16**.

Figura 16. Atributos del profesional de la docencia del siglo XXI



Fuente: National Institute of Education (NIE), 2009.

Decidimos seleccionar esta representación, entre las distintas propuestas por los organismos oficiales (UNESCO, OCDE, etc.) –siendo conscientes de que no hay una única posición ni una clasificación mejor sobre las habilidades que se le piden a un docente del siglo actual–, porque nos parece la más coherente, está alineada con nuestra investigación y es de las pocas que hemos

encontrado de la última década que incluya la **competencia de inteligencia emocional y social** como tal. Además, la definición del profesional de la educación del siglo XXI es muy completa, porque identifica sus competencias y habla de otros elementos importantes que ayudan a describir de manera más global al profesor, como sus **valores** y sus **conocimientos**, o los aspectos referentes a **su identidad docente** y al **servicio que ofrece a la profesión y a la comunidad**.

Otros autores que identificaron **las características del profesor universitario excelente** son Galán y Muñoz (2012) que diferenciaron tres tipos de docentes considerados extraordinarios dentro del contexto de la educación superior actual: el conservador, el ejecutivo y el orientador. En el estudio se observó que el alumnado valoraba de manera excelente tanto a los profesores con un claro perfil conservador como a los profesores con un perfil más orientador o mentor. Esto va en consonancia con la dificultad, ya mencionada, de definir a un buen docente universitario como tal, ya que profesores muy distintos pueden ser igualmente muy bien valorados por los estudiantes. Los resultados obtenidos en otras fases del proceso de investigación de estos autores indican que, para que el profesor sea valorado por su competencia docente en el plano del diseño de metodologías de aprendizaje y de evaluación, en cuanto a la capacidad de comunicar y de transmitir información y en relación con el dominio que tiene de la materia, es fundamental que el alumnado lo perciba como **accesible y cercano**, debe generar una relación de confianza con sus estudiantes.

Llegados a este punto, al preguntarnos, tal como hizo Bain (2007), **cuáles son las características que, en general, tienen en común los docentes excelentes**, aunque sabemos que no existe una única respuesta, debido, sobre todo, al hecho de que para definir la identidad de cada uno hay múltiples aspectos que influyen, como la experiencia personal, podemos integrar las visiones de los autores anteriormente citados más otras fuentes que también han profundizado en el mismo tema (por ejemplo, la Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado, 2010-2011; la OCDE, 2019, etc.) y llegar a dar una respuesta aproximada a la pregunta.

Un docente excelente tiene que ser:

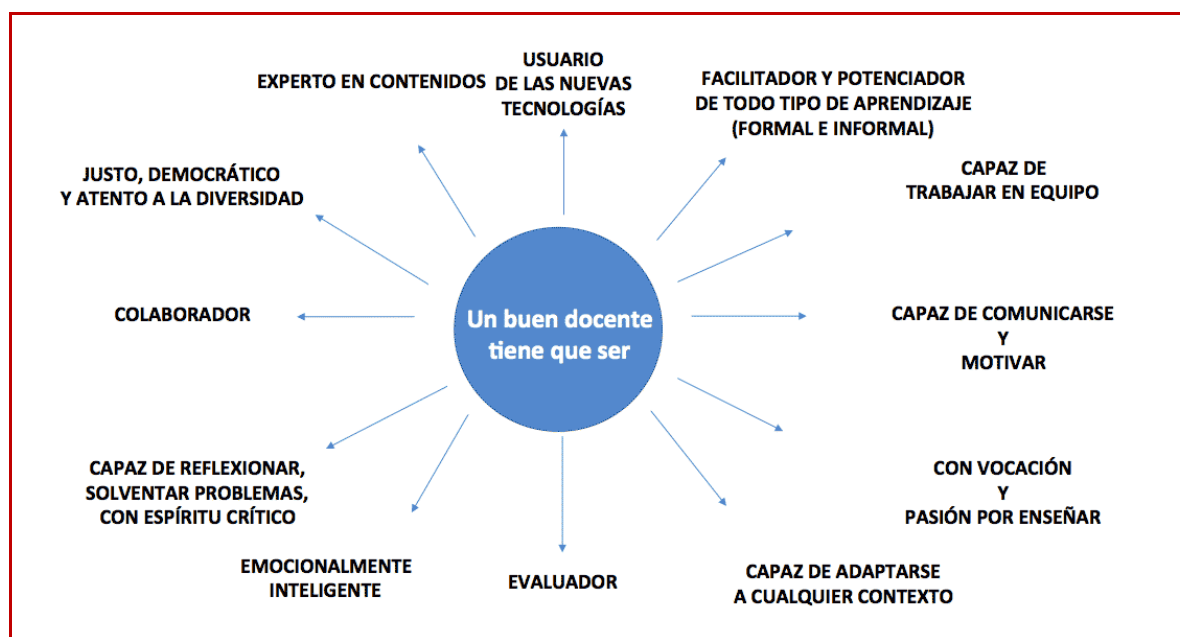
- **Usuario de las nuevas tecnologías:** tiene que ser capaz de integrarlas para mejorar la práctica pedagógica.
 - **Facilitador y potenciador de todo tipo de aprendizaje, formal e informal:** tiene que ser capaz de conseguir que el alumnado aprenda de manera autónoma y saber transmitir contenidos más allá de su asignatura para fomentar el aprendizaje en valores, actitudes y habilidades sociales.
 - **Capaz de trabajar en equipo:** tiene que saber compartir ideas, experiencias y fomentar que los demás quieran hacerlo, tanto con los compañeros, como con el alumnado, como con cualquiera de los implicados en el ámbito educativo; fomentar las relaciones y trabajar de manera cooperativa.
 - **Capaz de comunicarse y motivar:** tiene que saber transmitir sus conocimientos, sus ideas, sus emociones, etc., lograr que se le entienda y, al mismo tiempo, fomentar interés por lo que comunica y ganas de profundizar en ello. Tiene que dominar tanto el lenguaje escrito como el oral y el no verbal para favorecer las relaciones con todos.
 - **Con vocación y pasión por enseñar:** tiene que querer ser docente, estar orgulloso de haber decidido serlo, estar interesado y comprometido con enseñar, ayudar y acompañar al alumnado en su aprendizaje y desarrollo.
 - **Capaz de adaptarse a cualquier contexto:** tiene que poder dar respuesta a cada una de las diferencias que se originan por las características personales, colectivas y de contexto que puede encontrarse en la escuela. Tiene que saber adaptarse a los cambios e involucrarse en su proceso
-

de desarrollo, afrontando todos los retos que le vengan. Pensando en la situación actual que hemos vivido y estamos viviendo con la pandemia por la COVID-19, ahora más que nunca, nos parece vital y necesaria esta característica.

- **Evaluador de la actuación y del aprendizaje:** debe tener la capacidad de saber si la valoración que se hace es la más adecuada para el contexto y los métodos, y debe saber crear varios momentos evaluativos que fomenten el aprendizaje del proceso y no solo de los resultados.
- **Emocionalmente inteligente:** tiene que mostrarse accesible, empático, capaz de generar una relación basada en la confianza, ser asertivo y, al mismo tiempo, saber reconocer sus emociones y las de los demás, y regularlas, manteniendo y previniendo su bienestar emocional y el de su entorno.
- **Capaz de reflexionar y solucionar problemas con espíritu crítico:** tiene que saber cuestionar su manera de enseñar, sus contenidos, sus prácticas para aprender de ello y mejorar, así, en su trabajo como educador; y tiene que ser capaz de aplicar esta capacidad crítica no solo hacia él o ella, sino también hacia su alumnado y todo el sistema educativo.
- **Colaborador:** tiene que fomentar la implicación de todos los agentes involucrados en la educación, desde el alumnado, hasta los compañeros y las familias; además, en el caso de que sea veterano tendrá que ayudar a los docentes más nuevos a integrarse y a definir su identidad profesional.
- **Justo, democrático y atento a la diversidad:** no diferenciar a los individuos por preferencias de ningún tipo (culturales, religiosas, étnicas o personales) para buscar en todo momento la inclusión educativa y ver la diversidad como una oportunidad, y así transmitirlo a los demás.
- **Experto en contenidos:** tiene que dominar los contenidos relacionados con sus asignaturas, tanto en el aspecto pedagógico como técnico, y estar actualizado de manera constante.

En la **figura 17** resumimos estas características que **identifican a un docente excelente**.

Figura 17. Las características del docente excelente



Fuente: elaboración propia (adaptación de varios autores: Wilson, 1992; Goleman, 1998; Perrenoud, 2004; Bain, 2007; Larriba, 2010; Day, 2011; Galán y Muñoz, 2012; Torrecilla, 2014 y Torrijos, 2016; Fondo, 2019).

En conclusión, aunque no se pueda contestar con una única respuesta debido a la gran cantidad de teorías sobre cuáles son las características del buen docente, consideramos que para ser un buen profesor debe caracterizarse por lo siguiente:

Un buen docente tiene que ir más allá y no dominar solo los contenidos de sus asignaturas y saber transmitirlos; debe poseer una serie de características que, además de estar vinculadas a los aspectos más estrictamente cognitivos, estén directamente o indirectamente relacionadas con la dimensión emocional.

2.1.2. Definición de la identidad del docente

El desarrollo de estas características es clave para construir la nueva **identidad profesional del docente**, que empieza durante su formación inicial y se define a lo largo de toda su práctica profesional. Se puede afirmar que esta se construye basándose en una serie de características comunes que se atribuyen a la profesión en sí y, al mismo tiempo, a las experiencias individuales, personales y sociales de cada uno, que empezaron cuando fue alumno, en sus primeros contactos con el mundo educativo y de los entornos donde ha ejercido y ejerce su trabajo (Torrecilla, 2014 y Torrijos, 2016).

Al analizar el significado de la palabra *identidad*, vemos en la RAE¹⁹ algunas acepciones particularmente alineadas con nuestros intereses: «conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracterizan frente a los demás», o bien, «conciencia que una persona o colectividad tiene de ser ella misma y distinta de los demás».

Por lo tanto, entendemos que hablar de identidad hace referencia a un modelo propio de comportarse en distintas situaciones que caracteriza al individuo o un colectivo y lo diferencia del resto de la sociedad.

Por otra parte, al analizar la otra palabra: *profesional*, siempre teniendo en cuenta la RAE encontramos esta acepción: «dicho de una persona que practica habitualmente una actividad, incluso delictiva, de la cual vive». Cobo Suero (2001), por otra parte, la define como «una actividad que realiza un grupo de personas de manera estable para la producción de bienes o servicios útiles para la sociedad y que, para hacerlo, domina unos conocimientos y habilidades propias de esta profesión, que requieren de una formación específica...».

Al integrar los dos conceptos de identidad y de profesión, **la identidad docente** se entiende como «algo dinámico y constante, sobre la que influyen el momento que está viviendo la persona en sí, sus valores, sus habilidades, su formación, las reglas, las necesidades de la sociedad y todo lo que la involucra, como individuo y como profesional» (Vélaz de Medrano y Vaillant, s.f.). Es un concepto que da sentido tanto a la profesión en sí, como a la forma de trabajar y es algo en constante formación, dado que se redefine continuamente en función de las experiencias del mismo individuo y de lo que le pide el entorno y la sociedad de la que forma parte.

Beijard et al. (2004) dicen que este proceso de construcción de la identidad docente se debe a **cuatro elementos** principales que son los siguientes:

1. La evolución de la persona hacia quien quiere llegar a ser.
2. La valoración personal de las características como docente.
3. Los elementos del entorno.

¹⁹ Consultar la página de la RAE: Real Academia Española, <https://dle.rae.es/>

4. La influencia de factores personales, sociales y cognitivos.

Por lo tanto, la construcción de esta identidad va variando en función de **las distintas etapas de desarrollo profesional** vividas por los docentes, que, según Fernández Cruz (1995, citado en Torrijos, 2016), consisten en las siguientes (tabla 15):

Tabla 15. Etapas del desarrollo profesional del docente

- **Inicio de la carrera:** periodo de supervivencia durante los primeros años, cuando el docente se enfrenta a la situación profesional.
- **Estabilización:** transcurridos los primeros años, el docente se estabiliza y consolida su profesión.
- **Diversificación / cuestionamiento:** entre los 7 y los 25 años de experiencia; puede incluir la capacidad de ser crítico sobre la manera de enseñar, ponerse en discusión, experimentar nuevas metodologías, etc.
- **Serenidad / conservadurismo:** existe una menor vulnerabilidad hacia su propia imagen y puede provocarse un cierto estancamiento.
- **Preparación para la jubilación:** es ya la última etapa, cuando se han superado los 35 años de experiencia y de forma progresiva se van abandonando las responsabilidades y uno se prepara para dejar la profesión.

Fuente: elaboración propia (adaptación de Fernández Cruz, 1995, citado en Torrijos, 2016).

Estas etapas, aunque no tienen que ser lineales, si conllevan distintos tipos de periodos formativos y de experiencias profesionales.

Por otra parte, Torrecilla (2014) habla de **tres grupos de factores** que pueden influir en una **crisis de esta identidad docente**, que son los siguientes:

- La **formación inicial**, dado que la mayoría del profesorado de secundaria ha elegido esta profesión por necesidad de empleo más que por vocación, así que hay mucha disparidad en esta formación inicial.
- Los **cambios externos**, tanto sociales –ya tratados al principio de este mismo capítulo– como de reformas educativas, que incluyen nuevas leyes, cambios en metodologías, contenidos; en definitiva, ambos tipos de cambio exigen más al profesorado.
- La **concepción de la profesión a nivel social**, la necesidad de reconocimiento que pide la docencia y que influye en la construcción de su identidad y que, como sabemos, sobre todo en el caso del profesorado de secundaria, está aún lejos de ser obtenida.

2.1.3. Rol de la formación en la construcción de la identidad del docente

Acabamos de mencionar que la formación inicial tiene un impacto de vital importancia en la construcción de la identidad del docente y así durante toda su práctica profesional. Precisamente entendemos la **formación del profesorado** «como un sistema de desarrollo profesional continuo, basado en la mejora de la práctica docente y en el establecimiento de aquello que contribuya a la calidad y al rendimiento del aprendizaje de los alumnos» (Ramos, 2013).

Malpica (2013) cita un estudio donde se identificaron tres variables que tenían impacto en el aprendizaje del alumnado y justamente eran la práctica docente, su desarrollo y otros factores como su misma formación. Por lo visto se observó que tenía más impacto la formación del profesorado en el aprendizaje del alumnado que los factores propios del entorno de este mismo (un 98% frente a un 76%).

Al introducir el modelo de etapas de desarrollo profesional docente propuesto por Fernández Cruz (1995, citado en Torrijos, 2016) hemos comentado que a cada periodo corresponden distintos

momentos formativos. Si analizamos los modelos de varios autores, podemos observar cómo cada uno identifica varios periodos de formación para el profesorado según las etapas (tabla 16).

Tabla 16. Etapas de formación del docente según varios autores

| Autor | Etapas formación docente |
|-------------------------------|--|
| Grossman (1992) | Formación inicial Desarrollo profesional |
| Imbernón (1998) | Iniciación y socialización profesional Consolidación Perfeccionamiento |
| Kremer-Hayon y Fessler (1992) | Formación inicial Iniciación Competencias Construcción Entusiasmo Estabilidad Declive Final de la profesión |
| Huberman (1989) | Comienzo de la carrera Diversificación Estabilización Serenidad Conservadurismo Desencanto |
| Leitwood (1992) | Desarrollo de destrezas de supervivencia Competencia de las destrezas básicas de enseñanza Desarrollo de flexibilidad instruccional Competencia profesional |
| Lynch (1977) | Formación inicial Iniciación Formación en servicio |
| Torrecilla (2014) | Formación inicial Desarrollo profesional: etapa profesor nivel, etapa estabilidad docente y etapa de finalización de la profesión |

Fuente: elaboración propia (adaptación de Torrecilla, 2014 y Torrijos, 2016).

Aunque cada modelo sea distinto, en todos es posible observar lo siguiente:

- Una primera etapa de **formación inicial**, que sirve para adquirir las bases y los conocimientos, las competencias y las habilidades que preparan para «sobrevivir». Este primer momento facilita la entrada del docente y su toma de contacto con las aulas.
- Una segunda etapa, que también identifican todos los autores, que corresponde a la de **desarrollo**, cuando ya se ha superado ese primer momento y se va consolidando, perfeccionando, estabilizando, haciéndolo cada vez más competente en su profesión, va perfilando su identidad docente y va respondiendo y adaptándose a los cambios.

Respeto a la formación del docente de secundaria, Casas (2010) considera que se deben tener en cuenta **tres aspectos principales** a la hora de definir unos criterios para que su formación sea eficaz. Estos elementos son los siguientes:

- 1. Definir un perfil de centro de prácticas** con determinadas características que debe tener.
- 2. Identificar unas competencias personales y profesionales** que el alumnado tendrá que desarrollar durante sus prácticas en el centro.
- 3. Tener una organización concreta del periodo de estas prácticas**, apoyándose en una buena coordinación y tutorización.

En cuanto al primer elemento, **un perfil de centro** donde realizar las prácticas, tendría que tener las siguientes características:

- **Un planteamiento institucional relevante:** los futuros profesores se tienen que encontrar con un centro que tenga un proyecto educativo discutido, aprobado y asumido por toda la comunidad educativa y tienen que existir unas buenas prácticas sobre aspectos como la posibilidad de éxito de todo el alumnado, la participación en proyecto innovadores, la planificación de la autoevaluación, etc.
- **Unas estructuras organizativas:** que permitan la participación de los distintos colectivos de la comunidad educativa en la gestión, en la toma de decisiones, en el trabajo en equipo, etc.
- **Las relaciones y la convivencia en el centro:** apostando claramente por un centro inclusivo, atento a la diversidad y a las necesidades educativas de cada estudiante, que facilita tener un buen clima, solucionar posibles conflictos, etc.
- **El ámbito curricular:** un centro que promueva la innovación en el aula, mediante el uso de varios enfoques pedagógicos y didácticos para mejorar el proceso de aprendizaje y la manera de enseñar.
- **La orientación y la tutoría:** el centro tiene que disponer de un plan tutorial y de orientación.
- **La relación con las familias y el entorno:** el centro, mantiene relaciones habituales con otros agentes educativos de la educación formal y no formal, se implica en proyectos de la zona donde está ubicado y hay colaboración con las familias.

El segundo elemento, que se centra específicamente en **las competencias del docente**, lo abordaremos algo más adelante, en el apartado 2.2.

El último elemento hace referencia a una **propuesta de organización del prácticum** en un centro de educación secundaria; se identifican tres formas de intervención:

- **Las prácticas de observación:** con el fin de conocer el centro en su globalidad y realizar el primer contacto con el aula.
- **Las prácticas de intervención acompañada:** con el fin de realizar varias intervenciones en el aula con el apoyo y la supervisión del tutor del centro y el de la universidad.
- **Las prácticas de intervención autónomas:** con el fin de aplicar lo programado ya como responsable de la clase.

Casas (2010), aparte de esta propuesta de organización del prácticum, identifica tanto las tareas que tendrá que realizar un coordinador de prácticas en el centro como los **requisitos para ser tutor** (por ejemplo, haber ejercido como docente durante un mínimo de tres cursos y tener experiencia en orientación y en trabajo en equipo) y unos criterios. Sin entrar en el detalle de estos requisitos, nos parece relevante citar algunos, pues hemos encontrado que, en muchos casos, coinciden plenamente con las competencias tanto de un coach, como de un docente-coach, tal como explicaremos en el capítulo 3.

Por ejemplo, se comenta que un tutor tendrá que estar comprometido con la educación y con el proceso de enseñanza-aprendizaje; que sea capaz de integrar en sus actuaciones docentes del día a día la equidad, la educación emocional y la de valores; que sepa atender a los distintos niveles del alumnado y a sus diversidades; que facilite la adquisición de competencias intra e interpersonales; que ayude a potenciar al alumnado proyectando en este altas expectativas; que sepa comunicarse

de manera eficaz, oralmente y por escrito; que tenga buenas capacidades sociales y que sepa generar dinámicas de convivencia para solucionar conflictos.

En este sentido, nos parece interesante mencionar a otra autora, Ofelia Ángeles Gutiérrez (1998), que identifica **las razones que justifican la importancia de la formación basada en competencias** y son las siguientes:

1. Definir los parámetros para alinear el valor de títulos y diplomas, así como de otras formas de reconocimiento de las competencias.
2. Contar con el reconocimiento de competencias adquiridas en otros países.
3. Facilitar el vínculo entre lo que pide el mundo laboral y los resultados de la educación y la capacitación, para hacerlos más relevantes a futuro.
4. Contar con elementos para reconocer diversas formas de aprendizaje.
5. La claridad, validez y confiabilidad de las competencias, aceptadas y reconocidas por la sociedad garantiza mayor competitividad en el mercado de trabajo.
6. Reforzar el propósito de la empleabilidad, tanto para quienes acceden al empleo por primera vez, como para los desempleados.
7. Contribuir a la «equidad», dado que establece estándares objetivos que garantizan el acceso de diversos grupos en condiciones de igualdad.
8. Adaptarse a las capacidades y los requerimientos del sujeto y ofrecerle la capacidad de adquirir niveles de competencia más altos.

2.1.4. El docente de secundaria en la actualidad

Esta necesidad de dar una nueva imagen a todo el profesorado (Esteve, s. f.) como consecuencia de la sociedad del conocimiento (Castells, 2000, citado en Esteve, s. f.) y de los principales cambios que la caracterizan (ver 2.1.), es evidente que incluye también al docente de secundaria (Larriba, 2010). Recordamos que en el punto C de la introducción justificamos la elección de este colectivo como el sujeto principal de nuestro trabajo empírico.

La función del docente de secundaria es un trabajo bien complejo, debido a cuanto ya hemos explicado; sabemos que se desarrolla en contextos distintos, desafiantes, exigentes y, precisamente, emocionales (Day, 2011). Larriba (2010) nos plantea una reflexión sobre quién, cuando acaba el instituto tras la EBAU,²⁰ sueña con ser profesor de secundaria. Probablemente algunos sí, pero muy pocos, dado que, para empezar, no existe una formación específica como tal y a esto se añade que habrá que formarse más de cuatro años y estudiar unos temas que, luego, si se quiere ser profesor de secundaria, servirán solo en una mínima parte.

En un estudio que realizó Montes (2010) sobre los 145 profesores del centro IES Virgen de la Encina de Ponferrada (León) se destacó la visión negativa de la mayoría de docentes sobre la educación y su función. El 83% la consideraba mala o muy mala por varias razones, entre estas: por la falta de recursos a su disposición, de tiempo para planificar y de reconocimiento social; por la poca implicación de las familias, unida a su mayor exigencia y presión, por la sobrecarga producida por tener que innovar constantemente y adaptarse a los cambios de la sociedad, por la

²⁰ EBAU: Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad. Hace referencia a la actual prueba de acceso que realiza el alumnado que quiera entrar en la universidad.

insatisfactoria formación que se les ofrece, tanto a nivel inicial como continuada, por el aumento de las tareas burocráticas, etc.

Para trabajar sobre esta nueva imagen que necesita el profesorado de secundaria es importante tener en cuenta una serie de aspectos que resumimos en dos.

En primer lugar, queremos profundizar en algo que ya tratamos en la introducción (ver el punto C), a qué se debe **la crisis de la profesión del docente de secundaria**. Montes (2010), en su estudio, identificó varios **dualismos** que han generado un conflicto para este profesorado y han incidido en su crisis actual:

- El primer dualismo corresponde al conflicto entre la labor realizada de manera ideal, sus expectativas al empezar y la realidad con que se encuentran, que les impide cumplir estas expectativas.
- El segundo dualismo consiste en combinar su labor de docente, especialista de su asignatura, con la de un artesano más global, que tiene que centrarse en saber hacer, actuar y relacionarse para convivir.
- El tercer dualismo es el denominado del *rostro bifronte*, donde, por un lado, se le exige diariamente altos niveles de confianza y empatía entre todos los integrantes de la comunidad educativa y, sobre todo, entre el profesorado y el alumnado para crear espacios y tiempos adecuados de aprendizaje y motivación y, por otro lado, la labor docente cuenta con la necesidad de actuar emitiendo juicios que pueden ser rechazados y reclamados. Muchos profesores intentan busca el equilibrio entre los dos roles que inevitablemente parecen tener que convivir.
- El cuarto dualismo corresponde, por un lado, a la necesidad de transmitir la memoria cultural de la sociedad que educa, lo que se considera permanente y, por otro lado, lo de ver a la educación como motor de autonomía y de cambio social, que transforme lo permanente.

Es inevitable que estos dualismos generen conflicto y crisis en la construcción de la identidad del docente. A estos se añaden lo que el mismo Montes (2010) define como «**molestas soledades**», que son los elementos que componen los dualismos anteriormente comentados y corresponden a la sensación de soledad que muchas veces el profesor experimenta frente a un trabajo social que tiene que realizar. Entre estas soledades se encuentran las siguientes:

- La soledad de la primera clase, pues, aunque se haya formado, para enfrentarse a la experiencia de impartir su primera clase nunca se está suficientemente preparado y muchos coinciden en que habría que aumentar la práctica (insatisfacción por su formación inicial).
- La soledad material, dado que no solo se necesitan más recursos digitales, sino también económicos, para contrarrestar unas clases donde el número del alumnado es elevado, hay pocos espacios, poco medios técnicos, pocos recursos para la formación, etc.
- La soledad del vecindario, debido a la escasez de familias que se involucren en la labor realizada por algunos docentes y, a veces, cuando lo hacen, es de manera totalmente contraria a la de la escuela, con lo que sitúan al profesorado en una posición complicada.
- La soledad de la sala de profesores, debido a la ausencia de comunicación sobre los problemas que, en muchos casos, sufren en privado los profesores y que podrían tener solución colectiva, mostrando poca predisposición al trabajo colaborativo y a la colaboración. Este última soledad entra en contraposición con uno de los actuales retos del liderazgo pedagógico que considera que los docentes tendrían que dejar de hablar de «sus clases» y de «sus alumnos» y empezar a

hablar de «nuestras clases» y de «nuestros alumnos» por una «cultura docente colaborativa» (Malpica, 2013).

En segundo lugar, siempre con el fin de trabajar sobre esta nueva imagen del profesorado, habrá que explorar **cómo se pueden mejorar los vínculos entre universidades e institutos de educación secundaria** para conseguir su profesionalización a través de los nuevos másteres.

Al mismo tiempo, habría que **suprimir las fronteras entre el mundo académico y el profesional** (García González, 2020) y basar el aprendizaje en proyectos reales, con necesidades y usuarios reales, que vengan validados por la sociedad y no solo por el mundo universitario. En este aspecto nos encontramos con una gran incongruencia, dado que el mundo académico, en varios casos, aunque no podamos generalizar, desconoce lo que ocurre en un aula de instituto.

Por lo tanto, habría que empezar potenciando la figura del profesor-tutor de prácticas y la del profesor asociado que comparta docencia en secundaria con la de la universidad. Por ello, es necesario desarrollar un nuevo procedimiento de formación inicial del profesorado que sustituya al actual. Los futuros másteres son una oportunidad de generar un nuevo profesional competente y cuya labor sea reconocida; que, cuando se le pregunte por su titulación, diga que ha estudiado con el objetivo de ser profesor de instituto y no porque es lo primero o lo último que haya encontrado, como pasa hoy en día en muchos casos. Esto ayudaría a romper algunas de las barreras existentes entre la universidad y el instituto (Larriba, 2010).

Teniendo en cuenta todo este escenario, al formularse, por lo tanto, la pregunta sobre cómo tendría que ser el **profesor de secundaria en el siglo XXI**, Montes (2010) contesta diciendo que primero de todo tiene que ser **un especialista en su asignatura**, y a su vez, saber convivir con todas estas **diversidades**, que se pueden finalmente resumir en ocho:

1. La **diversidad de objetivos** que complementen el saber por el hecho de adquirir varias competencias no siempre relacionadas con un conocimiento específico.
2. La **diversidad de familias**, en cuanto a tipos, valores, relaciones y, por lo tanto, el profesorado tiene que cuidar particularmente su trato con estas, formarse en habilidades sociales y fomentar la participación de las familias en la educación de sus hijos.
3. Las **diversidades culturales**, debido al aumento significativo de un alumnado procedente de varias nacionalidades y en este caso también el profesorado tiene que ser consciente de cómo impacta la cultura en la personalidad y la conducta para integrar estas diferencias en el aula.
4. La **diversidad en los modelos de autoridad** reconociendo una cierta desigualdad en la relación entre alumnado y profesorado que es necesario mantener sin entrar en un abuso de esta, por lo tanto, esto sería otro de los aspectos que habría que trabajar en la formación inicial y continua del docente (dualismo bifrente).
5. La **diversidad en el logro**, teniendo en cuenta los distintos enfoques, desde la equidad hasta la excelencia.
6. La **diversidad en los métodos**, integrando las nuevas tecnologías de manera natural, al considerarse un medio no un fin.
7. La **diversidad evaluadora**, pues el profesorado tiene que saber realizar proyectos de calidad y ver el control desde fuera como algo que forma parte del proceso y no tenerle miedo.
8. La **diversidad legislativa** para saber manejar los cambios en este ámbito de manera autónoma.

Resumiendo, para Montes (2010) esta **nueva identidad del docente de secundaria** debe tener los siguientes talentos profesionales:

- Aprender a vivir con naturalidad este dualismo bifronte.
- Asumir estrategias que asuman la complejidad.
- Desarrollar mecanismos de control de contextos inestables.
- Convertir la innovación en algo habitual.
- Combinar la acción con la reflexión educativa.
- Formarse adecuadamente en competencias.
- Adoptar nuevos criterios para el reconocimiento personal y social.
- Asumir la observación externa.
- Revisar los modelos educativos desde una perspectiva etnocéntrica.

Queda, por lo tanto, justificado que:

El rol que puede jugar la formación es imprescindible para el desarrollo de estos talentos y la construcción y la mejora de la imagen de la nueva identidad del docente de secundaria.

2.2. COMPETENCIAS PARA EL DOCENTE DE SECUNDARIA Y SU DESARROLLO PROFESIONAL

Antes de la implementación del EEES, el proceso de enseñanza-aprendizaje estaba constituido por contenidos y objetivos, pero, con la llegada del nuevo modelo, sabemos que estos conceptos quedaron en un segundo plano y las competencias adquirieron mayor protagonismo. La nueva realidad empuja a un cambio y a una formación continua a lo largo de toda la vida que permita responder a las necesidades que se vayan generando en la sociedad y, en concreto, en el ámbito escolar, precisamente, de cara al desarrollo de las competencias.

Como sabemos, en este estudio vamos a centrar nuestra atención en **las competencias del docente**, dado que, para formar al alumnado en estas y **fomentar su desarrollo**, lo primero que habrá que hacer es trabajarlas en el profesorado.

2.2.1. Competencias del profesorado y del docente de secundaria

Habiendo ya tratado las competencias, tanto las genéricas como las emocionales, vamos a centrar nuestro interés en **las competencias del docente**. Según Barceló et al. (2012), con competencia docente nos referimos a «aquellos conocimientos y aptitudes que hay que promover y cultivar en los profesionales de la educación a fin de que estos puedan desarrollar su tarea acorde a las exigencias curriculares y formativas del nuevo enfoque competencial». A esta añadimos otra definición que parece complementar la anterior, la de Casas (2010), que entiende la competencia docente como «una manera genérica, flexible, integradora y amplia de conocer y comprender el mundo académico y científico, de saber cómo actuar para la aplicación práctica y operativa del conocimiento en el ámbito del aprendizaje, y de saber cómo ser, centrado en los valores básicos de la convivencia en democracia, como parte integrante de una manera de entender la vida

personal, la capacidad de entender la interrelación con los demás y estar atentos a las necesidades de la sociedad para poder actuar con coherencia y responsabilidad».

Malpica (2013), en cambio, considera que cada uno construye sus competencias docentes en función de la experiencia y práctica profesional, así que cada educador ha construido su «mochila docente», por ello, lo que le sirve a uno puede que no le sirva a otro, por lo tanto, resulta difícil tener unas competencias docentes generales.

Teniendo en cuenta los cinco niveles de competencias profesionales que establece The National Council for Vocational Qualifications, las que se refieren a la profesión del docente estarían en el nivel 3 (competencias complejas y no rutinarias, que hacen referencia a varios contextos, que requieren un nivel medio de autonomía y responsabilidad y necesitan ser controladas por los otros) y el nivel 5 (competencias en entornos distintos y complejos, que no se puede predecir, con gran variedad de técnicas de trabajo). Si pensamos en lo que han tenido que vivir los docentes en marzo de 2020, en plena pandemia, al tener que readaptar por completo su modalidad de enseñanza en un contexto totalmente nuevo e impredecible, vemos un ejemplo de este nivel 5.

De ahí, nuestro objetivo de realizar una síntesis de algunas de **las clasificaciones de competencias docentes** que hemos ido encontrando, al analizar los estudios de varios de los autores que han trabajado este tema. Las conclusiones extrapoladas de este análisis bibliográfico se observan en la **tabla 17**.

Tabla 17. Síntesis sobre las clasificaciones de competencias docentes encontradas en la bibliografía

| Autores analizados | Competencias docentes |
|----------------------|---|
| McCelland (1979) | Primer listado de competencias genéricas: pensamiento crítico, relaciones interpersonales, liderazgo, confianza, autocontrol, conocimiento de uno mismo, etc. (Poblete, 2006). |
| Delors et al. (1996) | 1. Aprender a conocer: un conocimiento general amplio con posibilidad de profundizar en un pequeño número de materias. 2. Aprender a hacer: no limitarse a la adquisición de aptitudes para el trabajo, sino también a aprender las competencias necesarias para afrontar numerosas situaciones y a trabajar en equipo. 3. Aprender a ser: desarrollar la propia personalidad y ser capaz de actuar cada vez con más autonomía, juicio y responsabilidad personal. 4. Aprender a vivir juntos: desarrollando la comprensión del otro y el aprecio de la interdependencia. |
| Mertens (1997) | Competencias genéricas, específicas y básicas (Poblete, 2006). |
| Angulo (1999) | 1. Cognitivas: conocimiento propio de lo que se enseña. 2. De actuación: comportamiento del docente en su entorno. 3. De consecuencias: lo que generan / provocan en su alumnado. 4. Afectivas: relaciones inter e intrapersonales. 5. De exploración: interacción entre dentro-fuera del ámbito escolar. |
| Guichot-Reina (2002) | 1. Tener curiosidad. 2. Ser autónomos. 3. Ser rigurosos intelectualmente. 4. Ser analíticos y comprender los fenómenos sociales. 5. Dialogar de manera crítica. 6. Empatizar con los demás. Para fomentarlo en su alumnado, tienen que serlos ellos también (p. 59-61). |
| Perrenaud (2004) | 1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje. 2. Gestionar la progresión del aprendizaje. 3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación. 4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo. 5. Trabajar en equipo. 6. Participar en la gestión de la escuela. 7. Informar e implicar a los padres. 8. Utilizar las nuevas tecnologías. 9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión. 10. Organizar la propia formación continua. |
| ANECA (RD 55/2005) | 1. Competencias instrumentales: capacidad de análisis y síntesis, capacidad de organización y planificación, comunicación oral y escrita en lengua materna, conocimiento de una lengua extranjera, conocimientos de informática, capacidad de gestión de la información, resolución de problemas, toma de decisiones. 2. Competencias personales: trabajo en equipo, trabajo en equipo de carácter disciplinar, trabajo en contexto internacional, habilidades en las relaciones interpersonales, reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad, razonamiento ético, compromiso ético. 3. Competencias sistémicas: aprendizaje autónomo, adaptación a nuevas situaciones, creatividad, liderazgo, conocimiento de otras culturas y costumbres, iniciativa y espíritu emprendedor, motivación por la calidad, sensibilidad hacia temas medioambientales (Cano, 2006). |
| Zabalza (2006) | 1. Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje. 2. Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares. 3. Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas (comunicar oralmente y mediante gestos y movimientos). Una competencia fundamental para la transmisión del mensaje didáctico que el docente pretende hacer llegar a sus alumnos. |

| Autores analizados | Competencias docentes |
|--|--|
| | <p>4. Manejo de las nuevas tecnologías. 5. Diseñar las metodologías y organizar las actividades. 6. Comunicarse y relacionarse con los alumnos, otra competencia fundamental. 7. Tutorizar. 8. Evaluar. Otra de las competencias más importantes de los docentes. 9. Reflexionar e investigar sobre la enseñanza (universitaria). 10. Identificarse con la institución y trabajar en equipo, competencia de carácter transversal cuyo objetivo fundamental.</p> |
| <p>Cano (2006)</p> | <p>1. Planificar y organizarse. 2. Comunicarse. 3. Trabajar en equipo. 4. Relacionarse con los demás. 5. Uso de las nuevas tecnologías. 6. Autoimagen positiva. 7. Autoevaluación continua.</p> |
| <p>Perfil UFRO (Universidad de la Frontera, 2008)</p> | <p>1. Competencias instrumentales: comunicación verbal y escrita en castellano, comprensión lectora, comunicación en inglés y uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). 2. Competencias sistémicas: aprender a aprender, pensamiento crítico y pensamiento complejo. 3. Competencias interpersonales: trabajo en equipo, emprendimiento, liderazgo y responsabilidad social (Morales y Cabrera, 2012).</p> |
| <p>Villa y Poblete (2009)</p> | <p>1. Instrumentales. 2. Sistémicas. 3. Interpersonales (estas últimas relacionadas con las competencias emocionales).</p> |
| <p>National Institute of Education (2009)</p> | <p>Competencias reflexivas y de pensamiento; competencias pedagógicas; competencias de gestión de personas; competencias de autogestión; competencias de comunicación; competencias de facilitador; competencias tecnológicas; competencias de innovación y emprendimiento; competencias de inteligencia social y emocional (traducción propia de las <i>skills</i> de la figura 16).</p> |
| <p>Gairín Sallan (2011)</p> | <p>1. Competencias técnicas: pedagógicas para involucrar al alumnado en su proceso de aprendizaje. 2. Competencias metodológicas: uso de varias metodologías. 3. Competencias sociales: para trabajar con y para los otros. 4. Competencias personales: reconocer las propias fortalezas y las del alumnado.</p> |
| <p>Bernal y Teixidó (2012)</p> | <p>1. Promover nuevos aprendizajes. 2. Planificar y organizar procesos de enseñanza-aprendizaje. 3. Trabajar en equipo. 4. Comunicarse. 5. Relacionarse interpersonalmente. 6. Gestionar y solventar el conflicto. 7. Usar e integrar las tecnologías de la información. 8. Participar en la innovación del centro. 9. Liderar hacia la innovación. 10. Afrontar los dilemas éticos de la profesión.</p> |
| <p>UNESCO (2012)</p> | <p>1. Competencias personales de aprender a ser: autoformación, desarrollo de valores y virtudes. 2. Competencias técnicas de aprender a conocer: formación inicial, educación continua, especialización, posgrados, cursos, etc. 3. Competencia metodológica que implica aprender a aprender: profesor reflexivo, profesor consciente, profesor creativo. 4. Competencia participativa que implica aprender a convivir: compartir su conocimiento y experiencia en publicaciones, congresos, redes sociales, etc. Actualmente, se habla de un quinto pilar: 5. Aprender a transformarse a uno mismo y a la sociedad (Morales y Cabrera, 2012).</p> |
| <p>Aldomá et al. (2015)</p> | <p>1. Multigestor: formando desde la diversidad, respetando la relación que cada alumno establece con el conocimiento y la cambiante realidad, personalizando los ritmos de aprendizaje. 2. Cercano: accesible, y potenciando el contacto directo con el alumnado, el docente podrá descubrir el talento particular que se ha de potenciar en cada uno. 3. Facilitador: construyendo conocimientos, generando un entorno propicio que motive a su alumnado a descubrir y facilitando las herramientas para el aprendizaje. 4. Líder social: el docente como punto de unión imprescindible de la comunidad: entre su alumnado, los compañeros, las familias, etc. 5. Líder innovador: ser un perfil inquieto, sin miedo al cambio, capaz de gestionar la incertidumbre y altamente inspirador y motivador. 6. Líder creativo: un nuevo modelo educativo que no hace las cosas como siempre, proponiendo nuevas dinámicas pedagógicas y maximizando los recursos disponibles. 7. TIC <i>friendly</i>: viviendo las nuevas tecnologías con naturalidad, incorporándolas al aula como una realidad, con sus numerosas ventajas y teniendo en cuenta los posibles riesgos que pueden conllevar. 8. En constante formación: reciclarse en conocimientos y competencias para estar en contacto real con los avances de la sociedad. El docente facilitador asume un papel de investigador activo de lo que le rodea para aplicarlo en el aula. 9. Exigente y excelente: teniendo rigor en el trabajo y voluntad de mejora continua. 10. Ilusionado e ilusionador: solo la firme creencia que es posible impulsar un sistema mejor hará que comience a generalizarse el cambio (Posgrado de IL3-UB, citados en Educación 3.0, 2015).</p> |
| <p>UNESCO (2016)</p> | <p>1. Facilitar el aprendizaje. 2. Entender de diversidad. 3. Ser inclusivos. 4. Saber de convivencia, de protección y de mejora del medioambiente. 5. Favorecer la autoestima y la autonomía de los alumnos. 6. Trabajar en equipo. 7. Tener buenas relaciones con los padres. 8. Conocer a los alumnos. 9. Elegir contenidos apropiados. 10. Emplear tecnología. 11. Usar múltiples estrategias didácticas (p. 58).</p> |

Fuente: elaboración propia.

Al analizar la **tabla 17** y las distintas clasificaciones de competencias docentes vemos que en general se necesita un profesorado, por un lado, **competente** en lo que imparte, que domine los **conocimientos teóricos** (competencias denominadas *instrumentales, técnicas o aprender a conocer*, –ver el capítulo 1–), pero, por otro lado, se le pide **una serie de habilidades** que van mucho más allá de esto (competencias denominadas *interpersonales, personales, sociales, afectivas, aprender a ser y el aprender a vivir juntos*, –ver el capítulo 1–), como saber comunicarse con los demás, saber planificarse y organizarse, entender las diferencias y adaptarse a lo que pide cada estudiante, compañero y, en general, cada individuo, saber cooperar y trabajar en equipo, saber usar la informática e integrarla en sus clases, saber usar distintos tipos de estrategias y metodologías, saber liderar y promover el liderazgo, saber ponerse en discusión y autoevaluarse, saber gestionar el cambio y las dificultades, etc.

Nos parece interesante el trabajo de Morales y Cabrera (2012) que en su estudio proponen el método MiZona-CDT que sirve para seleccionar un grupo mínimo de competencias docentes transversales basándose en las competencias TIC y comparando las de instituciones de Educación Superior. Las autoras plantean que las competencias básicas del docente tienen que derivar de las transversales del perfil profesional de un estudiante universitario, dado que tiene que haber una correspondencia entre las competencias del profesor y las del alumnado a quien va a formar.

Por ello, así como todos los programas educativos se tienen que apoyar en los cuatro pilares del aprendizaje principales propuestos por la UNESCO (Delors et al., 1996), estos no solo irán dirigidos al alumnado, sino también al docente, que tendrá que desarrollar estas competencias transversales que está ayudando a fomentar en sus mismos estudiantes (ver los pilares en la **tabla 17**, Morales y Cabrera, 2012). Las autoras decidieron usar el conjunto del perfil del profesional UFRO (Universidad de la Frontera, 2008, citado en Morales y Cabrera, 2012) como referente de las competencias transversales, tanto del alumnado como de los docentes, pues este perfil tenía en cuenta estas recomendaciones de Delors y de la UNESCO. Este perfil estaba dividido en **tres grupos de competencias transversales**, que sumaban un total de once:

1. Las instrumentales (relacionadas con el saber), dentro de las cuales estaba precisamente la del uso de las TIC.
2. Las sistémicas (relacionadas con el saber hacer).
3. Las interpersonales (relacionadas con el ser).

Llegaron finalmente a identificar que este grupo de once competencias docentes constituía un núcleo básico a partir del cual luego cada institución hacía derivar un mayor o menor número de competencias transversales.

Obiols y Giner (2011), por otra parte, para la construcción de una nueva identidad profesional del docente y permitirle lograr una mayor participación del alumnado en su proceso de aprendizaje, dan particular importancia a una serie de competencias, como las emocionales, las comunicativas, las relacionales y las de liderazgo. Veremos más adelante (2.3.1.2.) que proponen un programa de formación en estas cuatro competencias para fomentar su desarrollo en profesores universitarios de Barcelona.

Para concluir este apartado, nos parece interesante ver cuáles son **las competencias docentes que identifica el mismo alumnado**. Campusano y Alarcón (2012), por ejemplo, dicen que el estudiantado diferencia en sus docentes unas competencias en un plano personal de las de un plano profesional.

En lo **personal**, el alumnado pide a sus profesores que sean:

- Conscientes de lo que son como personas, capaces de aprender y de continuar aprendiendo.

- Conscientes de que ellos son líderes que pueden generar espacios o cerrar espacios de aprendizaje para sus estudiantes.
- Comprometidos, conscientes de su rol social en una sociedad desigual, una educación como posibilitadora de la movilidad social y no reproductora de pobreza.
- Buenos comunicadores.
- Coordinadores de acciones.
- Resilientes en el ser y en el hacer, con una profunda confianza en la capacidad de transformación de sí mismos y de sus estudiantes.
- Profesores con altas expectativas de su propio aprendizaje y el de su alumnado.
- Docentes que valoren la reflexión como el primer paso, y que lleguen a ser productores de conocimiento y no solo transmisores.

En lo **profesional**, el alumnado pide a sus profesores que sepan:

- Manejar teorías de enseñanza-aprendizaje que validen su práctica.
- Dominar lo que enseñan.
- Dominar la tecnología como una competencia básica para generar mejor aprendizaje.
- Dominar repertorios metodológicos adaptados al contexto donde se llevan a cabo.
- Usar una cultura de evaluación que refuerce las prácticas en el centro.
- Reflexionar sobre su práctica, buscando la constante mejora.
- Ser unos mediadores del aprendizaje.
- Desarrollar la capacidad de observar, analizar, procesar y tomar decisiones.

Bautista-Cerro et al. (2012) también recogen el punto de vista del estudiantado sobre cuáles deberían de ser las competencias de los docentes y categorizan sus respuestas en seis grupos competenciales. En concreto, se refieren a las competencias de contenido, las didácticas, las comunicativas, las gerenciales, las sociales y las afectivas.

Nuevamente, como ya hemos adelantado al hablar de las características del buen docente, podemos concluir que no solo es necesario que el profesorado desarrolle este componente emocional, sino que, precisamente, son las competencias afectivas las que tienen que ver con generar y mantener la motivación del alumnado, las que verdaderamente marcan la diferencia entre el buen profesor y el profesor excelente.

Casas (2010), hablando de las **competencias básicas** (ver 1.2.3.2.) del **profesor de secundaria**, distingue **dos grupos**: las competencias personales y las profesionales.

Las **competencias básicas personales**, a su vez, se pueden dividir en dos tipos:

1. Las intrapersonales, que son las que hacen referencia a conducir la propia vida, regulándose como persona e integrando el pensar, el sentir y el actuar (ejemplo de estas son el conocer,

comprender y vivir la función de las emociones, el saber que están siempre presentes, el conducirlas, el expresar los propios sentimientos, etc.);

2. Las interpersonales, que son las que hacen referencia a establecer relaciones positivas con los demás, las que facilitan el convivir y el cooperar (ejemplo de estas son la empatía, el asertividad, la ética solidaria, etc.).

Las **competencias básicas profesionales** son las íntimamente relacionadas con la acción educativa de la docencia y la gestión de la vida del centro escolar, y consisten en:

- Conocer y comprender los contenidos de la disciplina que se va a impartir para seleccionar lo que el alumnado debe aprender (el docente debe tener un gran dominio conceptual de su disciplina, relacionar conceptos y competencias con situaciones y objetivos del aprendizaje y realizar un análisis crítico de su actividad para buscar la mejora constante).
- Enseñar a comunicarse por escrito, verbalmente y a través de audiovisuales para aprender (saber que aprender va más allá del mero hecho de memorizar, saber que no es fácil cambiar los conocimientos previos, conocer una lengua extranjera, etc.).
- Construir y planificar dispositivos de aprendizaje y secuencias didácticas (saber que hay situaciones que favorecen el aprendizaje y otras que lo dificultan, crear situaciones de aprendizaje variadas según la edad, saber que el conocimiento se construye de forma colectiva, etc.).
- Implicar a todo el alumnado en su proceso de aprendizaje y en el propio trabajo (saber que la complicidad del alumnado es motivadora, que el trabajo cooperativo desarrolla la autonomía y la responsabilidad personal, saber que plantear la actividad para que provoque conflictos sociocognitivos es necesario para avanzar, etc.).
- Usar tecnologías del conocimiento y del aprendizaje (saber que es necesario el uso profesional de las tecnologías de la información, que formar en esta puede ayudar a desarrollar el espíritu crítico, que el uso de las TIC es bueno para la investigación, etc.).
- Gestionar la diversidad y la progresión del aprendizaje (saber observar y evaluar al alumnado en distintas situaciones, organizar el trabajo escolar de manera diferenciada para que cada estudiante pueda progresar, impulsar la cooperación entre alumnos, etc.).
- Trabajar en equipo (saber interrelacionarse entre docentes, que la cooperación profesional es imprescindible para crecer como docente, saber dar importancia a la vida social del centro, etc.).
- Informar e implicar a las familias en las tareas educativas de sus hijos (saber que es necesario compartir con las familias el proyecto educativo del centro y que no siempre las opiniones de estas coinciden con las de la escuela, etc.).
- Organizar la propia formación permanente (saber que es una de las primeras obligaciones que tienen los docentes, que las competencias se van modificando y hay que adquirir otras nuevas, que cada uno tiene que ser consciente de sus puntos fuertes y débiles, etc.).
- Conocer las metodologías específicas adecuadas de enseñanzas de régimen especial para profesionalizar (saber que hay que proporcionar al alumnado un nivel elevado de conocimientos técnicos, que lo sitúen en seguida en un ámbito profesional, etc.).

Larriba (2010), a su vez, diferencia **cuatro grupos de competencias** para el docente de secundaria:

CAPÍTULO 2. Formación del profesorado de secundaria...

1. Las que corresponden al **saber**, donde entran las competencias relacionadas con su área de conocimiento, las relacionadas con la psicología del aprendizaje, las relacionadas con las ciencias de la educación y el conocer la legislación educativa, como el currículo académico oficial
2. Las que corresponden al **saber hacer**, donde entran las competencias de carácter comunicativo, las relacionadas con la capacidad para gestionar la información, las tecnológicas de carácter didáctico, el ser capaz de secuenciar diferentes estrategias docentes, las relacionadas con la gestión del aula y las de evaluación del aprendizaje.
3. Las que corresponden a la **capacidad crítica**, donde entran el conocer los principios básicos de los procesos de investigación-acción en el campo, el ser capaz de trabajar en grupo con otros colegas y el ser capaz de reflexionar sobre la propia práctica docente.
4. Las que corresponden a **valores y actitudes**, donde entran el ser capaz de desarrollar estrategias que conduzcan a la formación de los ciudadanos, el ser capaz de transmitir aceptación de los pequeños cambios, el ser capaz de despertar curiosidad acerca del mundo que nos rodea.

La disposición adicional novena del Real Decreto 1393/2007, de 27 de diciembre (última modificación 26 de diciembre de 2011), por la que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, define que el Ministerio de Educación y Ciencia precisa los requisitos para verificar los títulos universitarios oficiales que habiliten para ejercer la profesión de profesor de educación secundaria obligatoria y bachillerato, formación profesional y enseñanza de idiomas.²¹ A continuación, presentamos el plan de estudios para el **máster de Profesorado en Educación Secundaria**, compuesto por un total de 52 créditos, divididos en 12 genéricos, 24 específicos y 16 de prácticum (tabla 18).

Tabla 18. Competencias para los estudiantes del máster de Profesorado

| Módulo | Nº de créditos europeos | Competencias que deben adquirir |
|---|-------------------------|---|
| Genérico | 12 | |
| Aprendizaje y desarrollo de la personalidad | | Conocer las características de los estudiantes, sus contextos sociales y motivaciones. Comprender el desarrollo de la personalidad de estos estudiantes y las posibles disfunciones que afectan al aprendizaje. Elaborar propuestas basadas en la adquisición de conocimientos, destrezas y aptitudes intelectuales y emocionales. Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y diferentes ritmos de aprendizaje. |
| Procesos y contextos educativos | | Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula y en el centro, abordar y resolver posibles problemas. Conocer la evolución histórica del sistema educativo en nuestro país. Conocer y aplicar recursos y estrategias de información, tutoría y orientación académica y profesional. Promover acciones de educación emocional, en valores y formación ciudadana. Participar en la definición del proyecto educativo y en las actividades generales del centro atendiendo a criterios de mejora de la calidad, atención a la diversidad, prevención de problemas de aprendizaje y convivencia. |
| Sociedad, familia y educación | | Relacionar la educación con el medio y comprender la función educadora de la familia y la comunidad, tanto en la adquisición de competencias y aprendizajes como en la educación en el respeto de los derechos y libertades, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad. Conocer la evolución histórica de la familia, sus diferentes tipos y la incidencia del contexto familiar en la educación. Adquirir habilidades sociales en la relación y orientación familiar. |

²¹ Consultar la página web del BOE: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-22450-consolidado.pdf>

| Módulo | Nº de créditos europeos | Competencias que deben adquirir |
|---|-------------------------|--|
| Específico | 24 | |
| Complementos para la formación disciplinar | | Conocer el valor formativo y cultural de las materias correspondientes a la especialización y los contenidos que se cursan en las respectivas enseñanzas. Conocer la historia y los desarrollos recientes de las materias y sus perspectivas para poder transmitir una visión dinámica de las mismas. Conocer contextos y situaciones en que se usan o aplican los diversos contenidos curriculares. En formación profesional, conocer la evolución del mundo laboral, la interacción entre sociedad, trabajo y calidad de vida, así como la necesidad de adquirir la formación adecuada para la adaptación a los cambios y las transformaciones que puedan requerir las profesiones. En el caso de la orientación psicopedagógica y profesional, conocer los procesos y recursos para la prevención de problemas de aprendizaje y convivencia, los procesos de evaluación y de orientación académica y profesional. |
| Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes | | Conocer los desarrollos teórico-prácticos de la enseñanza y el aprendizaje de las materias correspondientes. Transformar los currículos en programas de actividades y de trabajo. Adquirir criterios de selección y elaboración de materiales educativos. Fomentar un clima que facilite el aprendizaje y ponga en valor las aportaciones de los estudiantes. Integrar la formación en comunicación audiovisual y multimedia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Conocer estrategias y técnicas de evaluación y entender la evaluación como un instrumento de regulación y estímulo al esfuerzo. |
| Innovación docente e iniciación a la investigación educativa | | Conocer y aplicar propuestas docentes innovadoras en el ámbito de la especialización cursada. Analizar críticamente el desempeño de la docencia, de las buenas prácticas y de la orientación utilizando indicadores de calidad. Identificar los problemas relativos a la enseñanza y el aprendizaje de las materias de la especialización y plantear alternativas y soluciones. Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación y evaluación educativas y ser capaz de diseñar y desarrollar proyectos de investigación, innovación y evaluación. |
| Prácticum | 16 | |
| Prácticum en la especialización, incluyendo el Trabajo fin de Máster | | Adquirir experiencia en la planificación, la docencia y la evaluación de las materias correspondientes a la especialización. Acreditar un buen dominio de la expresión oral y escrita en la práctica docente. Dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia. Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación a partir de la reflexión basada en la práctica. Para la formación profesional, conocer la tipología empresarial correspondiente a los sectores productivos y comprender los sistemas organizativos más comunes en las empresas. Respecto a la orientación, ejercitarse en la evaluación psicopedagógica, el asesoramiento a otros profesionales de la educación, a los estudiantes y a las familias. Estas competencias, junto con las propias del resto de materias, quedarán reflejadas en el trabajo fin de máster que compendia la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas descritas. |

Fuente: BOE, nº132, 29 de diciembre de 2007 (ECI/3858/2007).

Nos parece interesante analizar, entre estas competencias requeridas al futuro profesorado de educación secundaria, las referentes al ámbito de la educación emocional. Aunque no sean citadas como tales, las encontramos en los siguientes puntos:

- Conocer las características de los estudiantes: personalidades, motivaciones y posibles disfunciones.
- Elaborar propuestas para la adquisición de destrezas y aptitudes emocionales.
- Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula y en el centro; abordar y resolver posibles problemas.
- Promover acciones de educación emocional en valores y formación ciudadana.
- Atender a la diversidad.

CAPÍTULO 2. Formación del profesorado de secundaria...

- Adquirir habilidades sociales en la relación y orientación familiar.
- Adquirir la formación para la adaptación a los cambios.
- Conocer los procesos y recursos para prevenir problemas de convivencia.
- Dominar destrezas y habilidades sociales para fomentar un clima de aprendizaje y convivencia.

En el mismo documento²² encontramos también el plan de estudios para el estudiante de máster de la especialidad orientación educativa, con un total de 52 créditos, que también detallamos a continuación (tabla 19):

Tabla 19. Competencias para los estudiantes de máster de la especialidad orientación educativa

| Módulo | Nº de créditos europeos | Competencias que deben adquirir |
|-------------------------------------|-------------------------|---|
| Genérico | 12 | |
| Desarrollo, aprendizaje y educación | | Identificar y valorar los factores y procesos que inciden en la capacidad de aprendizaje del alumnado y en su rendimiento escolar. Analizar, elaborar y revisar propuestas de materiales, situaciones y contextos educativos a partir del conocimiento de estos factores y procesos y de las teorías actuales del aprendizaje y de la instrucción. |
| Procesos y contextos educativos | | Conocer la evolución de los diferentes sistemas de orientación y asesoramiento psicopedagógico. Analizar las relaciones entre los distintos contextos educativos del alumnado y diseñar estrategias de orientación e intervención orientadas a promover su articulación y complementariedad. Analizar las características, la organización y el funcionamiento de los centros educativos y valorar la funcionalidad de los procesos y órganos de dirección, participación y coordinación pedagógica y didáctica. Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula. Saber diseñar los distintos documentos de planificación del centro y participar en la definición del proyecto educativo, en los procesos de desarrollo curricular y en las actividades generales del centro, atendiendo a criterios de mejora de la calidad de la educación, atención a la diversidad, prevención de problemas de aprendizaje y convivencia, y promoción del éxito escolar. |
| Sociedad, familia y educación | | Relacionar la educación con el medio y comprender la función educadora de la familia y comunidad, tanto en la adquisición de competencias y aprendizajes como en la educación, en el respeto de los derechos y las libertades, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad o en cualquier otra circunstancia personal o social que pueda suponer un riesgo para su inclusión social y escolar. Conocer la evolución histórica de la familia, sus diferentes tipos y la incidencia del contexto familiar en la educación en general, y en el rendimiento escolar en particular. Colaborar con el equipo directivo en la adopción de medidas para la coordinación del centro escolar con las familias y diseñar estrategias orientadas a favorecer la efectiva participación y colaboración de estas en los procesos educativos. |

²² Consultar la página web del BOE: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-22450-consolidado.pdf>

| Módulo | Nº de créditos europeos | Competencias que deben adquirir |
|--|-------------------------|--|
| Específico | 24 | |
| Los ámbitos de la orientación educativa y el asesoramiento psicopedagógico | | <p>Conocer los procesos de desarrollo curricular y la elaboración de planes institucionales para participar con los equipos directivos y los órganos de coordinación en su diseño y aplicación. Coordinar la elaboración el plan de acción tutorial en los diferentes niveles del sistema educativo (infantil, primaria, secundaria, FP y bachillerato) y, en su caso, el plan de orientación académica y profesional. Asesorar y colaborar con el profesorado en la revisión y mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de evaluación, y ponerlos en práctica en caso de impartir alguna materia del currículum. Asesorar y colaborar con los docentes y, en especial, con los tutores, en el acompañamiento al alumnado en sus procesos de desarrollo, aprendizaje y toma de decisiones. Orientar al alumnado en su conocimiento personal, en la progresiva definición y ajuste de un proyecto de vida, y en la adopción de decisiones académicas y profesionales, de manera que todo ello facilite su inserción laboral. Conocer, seleccionar, diseñar y aplicar estrategias y planes de información y orientación profesional para la transición al mercado laboral y la empleabilidad. Aplicar técnicas de mediación para la gestión de conflictos con el fin de mejorar el clima de convivencia en los centros.</p> |
| Los procesos de la orientación educativa y el asesoramiento psicopedagógico | | <p>Conocer y analizar las características, la organización y el funcionamiento de los servicios de orientación educativa y asesoramiento psicopedagógico que operan en los diferentes niveles del sistema educativo (infantil, primaria, ESO, FP y bachillerato). Identificar demandas, establecer objetivos y participar en el diseño de planes de intervención acordes con los resultados del análisis institucional de los centros educativos y los sistemas relacionados. Colaborar en el establecimiento de estructuras de trabajo colaborativo con los docentes y otros miembros de la comunidad escolar, así como con otros profesionales que intervienen en los centros educativos. Coordinar las actuaciones en la zona o el sector con todos los agentes educativos y otros servicios, con especial atención a los servicios sociales, de salud y laborales para una intervención coordinada. Conocer y valorar las técnicas de diagnóstico psicopedagógico. Evaluar las intervenciones realizadas y derivar cambios para mejorarlas. Saber aplicar programas preventivos de alcance sociocomunitario. Conocer y utilizar algunas herramientas digitales básicas por su utilidad en las tareas de orientación y tutoría y en el desarrollo de las funciones del orientador.</p> |
| Educación inclusiva y atención a la diversidad | | <p>Analizar críticamente los planteamientos conceptuales e ideológicos de la inclusión y la exclusión socioeducativa. Identificar las barreras y los facilitadores de una educación inclusiva tanto en el centro escolar como en el resto de los contextos que influyen en el desarrollo y la educación del alumnado. Diseñar y poner en marcha, en colaboración con la comunidad escolar, medidas de atención a la diversidad que garanticen la presencia, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado. Realizar evaluaciones psicopedagógicas y, en su caso, elaborar informes diagnósticos y dictámenes de escolarización para el alumnado con necesidades de apoyo específico. Identificar las necesidades específicas de apoyo educativo asociadas a la discapacidad, los trastornos de desarrollo, las dificultades de aprendizaje, la alta capacidad y los factores socioculturales. Diseñar y poner en marcha, utilizando los recursos del sistema de orientación,</p> |

| Módulo | Nº de créditos europeos | Competencias que deben adquirir |
|--|-------------------------|---|
| | | intervenciones de apoyo para todo el alumnado que lo requiera en el marco del plan de atención a la diversidad. Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afecten a estudiantes con diferentes capacidades y diferentes ritmos de aprendizaje. |
| La investigación e innovación educativa y la gestión del cambio | | Identificar y formular problemas relevantes surgidos en los centros educativos que lleven a emprender actividades de investigación y mejora. Participar y colaborar en proyectos de investigación e innovación orientados al análisis y mejora de las prácticas educativas. Apoyar el trabajo en equipo de los docentes mediante estrategias y técnicas de trabajo colaborativo y de análisis de la práctica docente para potenciar el trabajo en equipo del profesorado, especialmente con base en las TIC. Apoyar la formación continua del profesorado aportando herramientas conceptuales y metodológicas para la reflexión colectiva y crítica sobre la propia práctica. Impulsar y participar en el diseño de los planes de formación del profesorado. Asesorar en los procesos de evaluación de la calidad y la elaboración de los planes de mejora. Conocer investigaciones e innovaciones relevantes y actuales en el ámbito de la orientación e identificar los foros adecuados para difundir los resultados. |
| Prácticum | 16 | |
| Prácticum y trabajo de fin de máster, prácticas profesionales en equipos del sector o en instancias de orientación educativa y asesoramiento psicopedagógico en centros escolares que impartan cualquiera de las enseñanzas reguladas en la LOE | | Adquirir experiencia en el ejercicio de la orientación educativa y el asesoramiento psicopedagógico acreditando un buen dominio de la expresión oral y escrita y de las competencias profesionales necesarias para este ejercicio. Analizar la realidad escolar en la que se lleven a cabo las prácticas utilizando los marcos teóricos estudiados en el máster. Planificar, desarrollar o evaluar un plan de intervención en el ámbito de la orientación educativa y el asesoramiento psicopedagógico. Identificar posibles ámbitos de mejora de la intervención realizada argumentando los fundamentos teóricos de la propuesta y cómo se evaluaría. Revisar la propia experiencia y los conocimientos previos desde el punto de vista de las competencias adquiridas o desarrolladas durante la realización del prácticum. Reflejar estas competencias, junto con las adquiridas y desarrolladas en el resto de materias, en el trabajo de fin de máster que compendie la formación adquirida. |

Fuente: BOE, nº132, 29 de diciembre de 2007 (ECI/3858/2007).

En este caso también, analizando los aspectos que tienen que ver con la dimensión de la educación emocional, identificamos igualmente una gran variedad de elementos que hacen referencia a este ámbito y que aquí resumimos:

- Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula.
- Atender a la diversidad, igualdad de trato, no discriminación, inclusión.
- Prevenir los problemas de convivencia.
- Asesorar y colaborar con profesores y, sobre todo, con tutores a acompañar al alumnado en su proceso de desarrollo.
- Aplicar programas preventivos de alcance sociocomunitario.

- Aplicar técnicas de mediación para la gestión de conflictos para mejorar el clima de convivencia.
- Ofrecer orientación y asesoramiento psicopedagógico.

Tras este análisis de las competencias para los estudiantes del máster para profesorado de secundaria y de las competencias para el alumnado de orientación educativa, queda claro que en prácticamente todos los módulos se forma para que los futuros docentes tengan competencias que van mucho más allá de las cognitivas, aunque sabemos que hasta el momento cursando estos estudios no queda suficientemente tratada la EE y se deja a la voluntad individual de cada uno (esto precisamente será algo que observaremos en la fase 1 de nuestro trabajo empírico). Cuando un docente quiere profundizar en EE, tendrá que hacerlo mediante cursos, posgrados y másteres especializados, como, por ejemplo, los de la Universidad de Vic, Universitat Central de Catalunya (UManresa), Universidad de Barcelona (UB), Universidad Nebrija de Santander, Universidad nacional de Educación a Distancia (UNED), la EOBS (European Open Business School) en convenio con la UCAM (Universidad Católica de Murcia), donde sí hay programas con títulos oficiales; ahora empieza a haber más oferta, pero con carácter de estudios acreditados, aún resulta realmente escasa. Esperamos que con la nueva ley educativa de la democracia española, conocida como la LOMLOE o Ley Celaá y publicada recientemente, el pasado 29 de diciembre de 2020, las autoridades administrativas exijan que se cumpla la ley, que entre los distintos aspectos afirma que la educación emocional se trabajará en todas las áreas de la educación primaria y secundaria, mediante la formación del profesorado y la puesta en práctica de la educación emocional (BOE, ley orgánica 3/2020; educaweb, 2021).

Casas (2010) explica que, desde finales del siglo pasado, ha destacado la influencia constante de las emociones en toda la actividad humana y la posibilidad de educarlas y modificarlas mediante la formación en competencias, empezando por hacerlo con el profesorado, que viene a ser uno de los mejores indicadores de que se está optando por una educación de calidad.

Tras lo expuesto en este apartado referente a las competencias del docente y, en concreto, al que trabaja en secundaria, volvemos a reafirmar que en la actualidad:

Es evidente que se le está pidiendo toda una serie de competencias relacionadas con este saber ser y estar propia de la dimensión emocional más que de la cognitiva.

Finalmente, como definición de **competencias docente** queremos proponer la siguiente:

Una competencia docente es un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes, tanto profesionales (más técnicas) como personales (más dirigidas al ser y a la esfera emocional), que permiten al profesional de la educación desempeñar su trabajo para cumplir con su cometido: acompañar en el desarrollo integral de la persona.

2.2.2. El desarrollo del profesorado mediante programas de formación continuada

Cuando hablamos de **programas**, sirva la definición de Bordás Alsina (1995, citado en Lukas y Santiago, 2009) que dice que «es una actividad dirigida a solucionar un determinado problema, considerado como tal la carencia de algún aspecto, la necesidad de introducción de alguna modificación, para la mejora o la realización de alguna innovación». Grossman (1992) distingue dos tipos de momentos y, por lo tanto, programas, que son esenciales y básicos en la formación del profesorado:

1. El **inicial**, que hace referencia al desarrollo de las competencias para ejercer la docencia y tendrá que tener en cuenta el futuro del docente.
2. El **permanente o continuo**, que se dirige al desarrollo de las competencias que como profesional se necesitarán a lo largo de toda la práctica docente, servirán para unir la teoría con la práctica y tendrán en cada momento que tener en cuenta el contexto donde se van a ejercer.

Vamos a centrar nuestro interés en el segundo tipo de programas de formación, los dirigidos a la capacitación continuada o permanente, pues este es el tipo de intervención realizada en el trabajo empírico de este estudio.

2.2.2.1. Formación para el docente de secundaria

Para entender mejor el estado actual de este segundo tipo de programas, realizaremos una breve incursión en la evolución que ha tenido esta formación para los docentes en España, desde los años cincuenta hasta hoy, y por ello, mencionaremos también el punto de partida de la formación inicial, haciendo particular referencia, en ambos casos, a la dirigida al profesorado de secundaria. Por último, nos centramos en las intervenciones que se diseñan a medida y de los factores que pueden facilitar o dificultar su aplicabilidad en un determinado contexto.

2.2.2.1.1. Formación inicial

El cambio que necesita la educación para preparar a su alumnado para afrontar esta nueva era en España no pasa por aumentar el número de horas de enseñanza obligatoria, dado que, si, por ejemplo, se observan otros países, como Finlandia, se puede ver que, aunque en este país los niños empiezan un año más tarde (a los siete años), obtienen mejores resultados que en el nuestro.

Para mejorar el índice de abandono escolar de la secundaria de los jóvenes de entre 16 y 24 años, que corresponde a un 31% (Estebarez, 2012) y que además es acumulativo (el 90% de los que fracasan en primaria lo vuelven a hacer en secundaria), hay que centrarse en **la calidad del profesorado**, además de dotar el sistema educativo de mayor estabilidad y evitar tantos cambios políticos (McKinsey, 2008). Es este el principal recurso humano que puede despertar en su alumnado la curiosidad, desarrollar su autonomía, fomentar el rigor intelectual, favorecer la cohesión social, etc. El estudiantado tiene, además, que adquirir otras competencias, como la capacidad de análisis y comprensión de los fenómenos sociales, la empatía, el diálogo crítico; y para estimular y fomentar todo esto, es muy importante prestar atención a la formación pedagógica que se le da a los docentes para conseguir este «saber educar» (Guichot-Reina, 2002).

El profesorado empieza a estar presente como protagonista de este cambio y mejora del sistema educativo, desde el Acta Única de 1986, cuando los doce Estados de aquel momento conforman la denominada Comunidad Europea. Es a partir de ese momento cuando finalmente las políticas educativas sobre el profesorado comienzan a coger más fuerza y se plantea su formación como una necesidad (Manso y Valle, 2013).

Su primera etapa de profesionalización pasa por su educación inicial, referente tanto a la recibida como estudiante, antes de prepararse para ser profesor, como la de después, más concreta (y a veces en contraste con la anterior) y por su historia personal, sus creencias y sus valores.

En cuanto a la capacitación del profesorado de secundaria, existen dos perspectivas distintas de formación, según se atribuya más relevancia al conocimiento teórico o al educativo, el que se aplica a la práctica, la pedagogía que acompaña el saber. De ahí que se hayan originado dos modelos de formación: el consecutivo y el concurrente (Manso y Valle, 2013). El primero, el **consecutivo**, es, por ejemplo, el que ha dominado en España y en Francia. Se llama así porque los profesores primero realizan la formación disciplinar para conseguir su título y luego hacen la

didáctico-pedagógica (para que puedan ejercer la profesión). El segundo, el **concurrente**, en cambio, es el que ha dominado en Alemania y en la mayoría de países europeos, y es el modelo donde ambas partes se hacen a la vez de manera simultánea, teoría y práctica, y se obtiene un mismo título. A estos dos, Manso y Valle (2013) añaden un tercer modelo, el **mixto**, presente en Finlandia o en Inglaterra, por ejemplo, que es el que parece que en este último decenio está adquiriendo más peso y que corresponde a que los dos modelos anteriores se ofrecen al mismo tiempo en un mismo territorio nacional.

Es justo a partir de la integración en el EEES cuando en España se apuesta cada vez más por ir hacia el modelo simultáneo (concurrente), más presente en toda Europa, aunque de momento, donde más se ha notado ha sido la Educación Superior. Camacho y Padrón (2005) realizaron un estudio sobre los futuros profesores de secundaria y bachillerato, cuyo principal objetivo era conocer sus carencias y necesidades formativas en su época de formación para prepararlos para la realidad de la enseñanza y mejorar su bienestar profesional. Como principales conclusiones se destacó, primero, que la función del docente tenía que ser clarificada y revalorizada como profesión; luego, había que preparar a los futuros docentes para asumir la complejidad de la tarea educativa, ser capaces de identificar y construir su propio estilo de enseñanza con el que se sintieran protagonistas, ser capaces de dominar el conjunto de técnicas docente y las habilidades sociales, cognitivas e intrapersonales para generar un buen clima relacional. Además, se les tenía que preparar para ser creadores de estrategias y métodos de intervención, cooperación y reflexión, y para entender las transformaciones que iban surgiendo en los distintos campos y saber adaptarse a las necesidades del alumnado según las épocas y el contexto.

2.2.2.1.2. Evolución de la formación para el profesorado de 1932 a 2011

Mientras los estudios para «maestro» ya desde 1839 fueron institucionalizados y Pablo Montesinos abrió la primera escuela normal en Madrid (Escolano, 2002 citado en Torrecilla, 2014), los estudios para profesor de educación secundaria no se regularon hasta 1932, época en que se creó la Sección de Pedagogía, sitio donde se impartía un plan de formación específico para profesionalizarlos, para conseguir el CAP²³ (Márquez, 2009).

Estebaranz (2012) realizó un interesante análisis documental sobre la historia de la formación del profesorado de 1953 a 2011, concretamente, sobre la situación de la formación dirigida a los docentes de secundaria, definidos nuevamente en este contexto como el colectivo, entre los educadores, más problemático y menos atendido, debido probablemente a la falta de acuerdos entre el conocimiento de la formación y sus políticas. Este estudio se basa en una revisión documental de la orden ministerial, de las convocatorias de oposiciones, de los mensajes enviados del alumnado de máster al foro abierto por el Ministerio y en unas entrevistas a tres directores de departamento y a cuatro profesoras de máster, así como en la participación en la docencia del máster en el primer año.

Resumimos en la **tabla 20** algunos de los hitos más significativos sobre la evolución de la formación para los docentes de secundaria, identificados en este estudio y en el de otros autores.

Tabla 20. Historia de la formación para los docentes de secundaria (1932-2011)

| Años | Situación de la formación |
|------|--|
| 1932 | Se acredita la formación inicial del profesorado de secundaria mediante el CAP (nace con la creación de los Institutos de Ciencias de la Educación, ICE, mediante la Ley General de Educación). |
| 1953 | No existe modelo formativo como tal. Se exigían pruebas teóricas de la materia que se iba a impartir y de pedagogía y pruebas prácticas para demostrar las habilidades pedagógicas. Se diferencia al profesorado oficial del que no lo es (Ley de 26 de febrero, artículo 14). |

²³ CAP: Certificado de Aptitud Pedagógica.

CAPÍTULO 2. Formación del profesorado de secundaria...

| Años | Situación de la formación |
|-----------|---|
| 1960 | Se da más importancia a la capacitación que requiere la práctica. Para presentarse a oposiciones a cátedra, se pide haber realizado trabajos en el Consejo Superior de Investigaciones Científicas durante dos años o bien haber practicado legalmente en la enseñanza durante dieciséis meses lectivos en cualquier asignatura y cualquier centro de enseñanza, demostrando aptitud pedagógica y experiencia práctica (Decreto 1030/1960). |
| 1963 | Se amplía la enseñanza media y se necesita más profesorado, así que se decide rebajar el periodo de práctica a siete meses. |
| 1965 | Se reconoce como necesario para ejercer como docente el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) en el Decreto 765/1965 o, en su defecto, haber realizado unas prácticas, o de catorce meses en centros de Enseñanza Media, o bien siete más doce en el CSIC, o veinticuatro en el CSIC o en un centro extranjero cualquiera. |
| 1970 | Con la Ley General de educación de 1970, la formación del profesorado empieza a adquirir fuerza en el ámbito universitario, se acepta y se encarga el CAP a los ICE, cuya casi única función era la formación del profesorado de secundaria. Al principio, son trescientas horas de formación pedagógica en un curso intensivo, dividido en teórico y práctico, que variaba entre cien y doscientas horas, se realizaba una vez terminada la licenciatura o diplomatura, que junto con una especialidad específica, daba opción a ejercer como profesor de secundaria tras haber aprobado las oposiciones (LGE, 1970). |
| 1982 | Se critican los CAP y los ICE, se crean los CEP (centros de formación del profesorado) para la formación continua o en servicio del profesorado; mientras para la inicial se continua con el CAP (LODE, 1985). |
| 1990 | Se establece como requisito para ser profesor en la enseñanza oficial ser doctor, licenciado, ingeniero o arquitecto y tener un título profesional de especialización didáctica para la formación profesional se exige ser diplomado, ingeniero técnico o arquitecto técnico y no se pide de forma explícita el curso de cualificación pedagógica; se separa la formación inicial de la continua (LOGSE, ²⁴ 1990). |
| 1994 | La orden del 5 de mayo de 1994 unifica los centros de formación del profesorado con los centros de recursos y servicios de apoyo escolar, empujando a los docentes a gestionarlos o a colaborar en ello. |
| 2006 | En el marco del EEES, con la Ley Orgánica, 2/2006, de educación, se subraya la necesidad de formación psicopedagógica y didáctica del profesorado de secundaria para regular su profesión y se establece como un derecho y una obligación para todo el profesorado; la responsabilidad es de las administraciones educativas y de los propios centros (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo). |
| 2007-2009 | Con la Ley Orgánica 4/2007 de universidades se estructuran los estudios universitarios en tres ciclos: grado, máster y doctorado, y se crea e institucionaliza un máster con título profesional propio para el profesorado de educación secundaria, formación profesional y enseñanza de idiomas en todo el Estado español, con variantes según la autonomía de las universidades, que se basa en algunos principios: integrar teoría y práctica en los programas de formación, aprender a enseñar orientados a los procesos de aprendizaje, realizar una formación individual y grupal, y orientada a adquirir competencias. Sus contenidos ²⁵ se reparten en 60 créditos: 12 genéricos, 24 específicos, 8 de libre elección, más 16 de prácticum. (Orden Ministerial ECI/3858/2007, de 27 de diciembre). |
| 2011 | Con el Real Decreto 1027/2011 se muestra la necesidad de incorporar la formación de los docentes de educación secundaria con un nuevo título universitario que forma en un conjunto de competencias de nivel superior en calidad, y la sitúa en el nivel 3, con el grado de máster oficial, que es lo que ahora se está haciendo en las universidades españolas (Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio). |

Fuente: elaboración propia (adaptación de Estebaranz, 2012; Torrecilla, 2014; Torrijos, 2016).

Tras este análisis documental se evidenciaron varias lagunas y, sin entrar en detalle, simplemente cabe subrayar que autores como Estebaranz (2012) comentaron que tendrían que ser las facultades de ciencias de la educación las que formaran al profesorado y estas son, precisamente, las que gozan de menos prestigio en los campus universitarios (tanto en España, como en otros países). A esto se añade que las prácticas se considera que tienen un gran poder formativo, siempre y cuando los formadores sean competentes para realizar su función, cuando estos, de momento, suelen ser voluntarios.

Si analizamos la **tabla 20**, observamos que durante los últimos treinta años no han habido cambios de fondo en la formación del profesorado, aspecto que ha generado una gran insatisfacción y que hace reflexionar sobre la necesidad de replantear el modelo y crear un nuevo plan.

²⁴ LOGSE: Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación general del sistema educativo, BOE, nº 238 (Teruel, 2000).

²⁵ Los contenidos del máster de Profesorado de Secundaria han sido tratados anteriormente, cuando hemos hablado de las competencias del profesorado de Secundaria.

Para proponer este nuevo plan de formación hay que empezar analizando el contexto y establecer las líneas de actuación formativa adecuadas para lograr los resultados requeridos. Antes de pasar a la formación hay que seleccionar bien a los candidatos como futuros docentes de secundaria, pues algunos tienen una clara vocación de enseñanza, pero otros llegan a esta por defecto y por verla como una salida con más oportunidades de encontrar trabajo que otras profesiones, en principio, más atractivas. Habría que incentivar a los estudiantes de ciencias de la educación empezando por crear una carrera con titulación propia para la formación de profesorado de educación secundaria, dado que hasta el momento sigue siendo un complemento de la formación científica, aspecto distinto al de otros sistemas europeos. Otro tema debería de ser algo que ya hemos mencionado, referente a cuáles son las competencias que todo profesorado de secundaria debería tener, como, por ejemplo, un alto nivel de desarrollo cognitivo, una capacidad de establecer relaciones interpersonales, unas habilidades comunicativas, una voluntad de aprender y una gran motivación para enseñar (Talis, 2007-2008, citado en Estebarranz, 2012).

Al revisar los sistemas usados en varios países podemos ver que existen **dos modelos de selección de profesorado** (Estebarranz, 2012):

El primero se lleva a cabo antes de entrar a la formación, como es el caso de Finlandia. Aquí los profesores para acceder a la formación realizan un test de fortalezas intrínsecas de trescientas preguntas de elección múltiple sobre literatura, matemáticas, lengua, solución de problemas, y es una prueba nacional. Luego, en la universidad, hacen otra prueba que consiste en un test de destrezas académicas, una prueba de idoneidad para la enseñanza I y para la enseñanza II (que son pruebas de varios tipos, como, por ejemplo, sobre el procesamiento de la información, unas entrevistas sobre temas personales, inteligencia emocional, habilidades interpersonales, actividades en grupo, etc.) y, una vez superadas, se recluta el profesor para una escuela determinada.

El segundo modelo permite llegar a la formación, pero no ejercer la profesión si no se muestran las competencias. Es el caso de España, donde una vez formado el profesor tiene que aprobar las oposiciones para llegar a ejercer como tal.

Como conclusión del trabajo de Estebarranz (2012) podemos identificar estos cuatro aspectos:

1. Que la formación del profesorado de secundaria y su cambio tiene que ser responsabilidad de las facultades de ciencias de la educación.
2. Hay que tomarse en serio la selección del profesorado que accede a esta formación.
3. Hay que integrar los procesos de formación entre la inicial y la continua.
4. Hay que mejorar las condiciones de trabajo de los profesores, creando alternativas de trabajos para quienes hayan perdido la motivación.

Lo determinante será formar a los docentes para ser competentes, integrando la competencia científica, la técnica y la responsabilidad ética; proporcionarles instrumentos conceptuales y prácticos; capacitarlos para la reflexión; planificar programas que integren varios aspectos, como los conocimientos de contenido de las diferentes áreas; especializarlos en destrezas de enseñanza, en prácticas de actitudes, en el uso de la tecnología de la información, en integrar programas alternativos con el *learning blended*, y prepararlos para la diversidad. También se considera relevante enseñarles la mentoría, como estrategia privada de formación para los nuevos profesores que aprenden a enseñar mediante las mejores prácticas de otros compañeros con más experiencia, para alimentar la reflexión sobre la enseñanza.

Finalmente, el caso de la formación continua de secundaria en España es un enigma (TALIS, 2007-2008, citado en Estebarranz, 2012), dado que hay un elevado porcentaje de profesores que se preocupa por la formación, aunque la mayoría siga estando insatisfecha.

Todo esto apunta a que la solución al problema no consiste solo en cambiar la propuesta de formación, sino también el contexto, la cultura y la valoración profesional. Tras este análisis consideramos que:

Hay que orientar la formación a la profesionalización de los profesores y esto pasa por valorar mejor la enseñanza desde la óptica social y política; hay que empoderar a los profesores y los centros.

2.2.2.2. Programas de formación continuada para el profesorado

Según el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019, citado en Escudero, 2020) más del 80% del profesorado anterior a la etapa de Educación Superior se sitúa en la franja de edad de entre los treinta años y por encima de los sesenta; estos datos confieren a la formación continua o el desarrollo profesional del profesorado un papel relevante.

Marcelo y Vaillant (2009) definen el desarrollo profesional del profesorado, también más conocido como **formación continua o permanente** como «el periodo de desarrollo profesional de los docentes en ejercicio, entendiendo este como un proceso evolutivo imprescindible para la mejora del desempeño profesional y la mejora escolar en general [...] proceso complejo y multidimensional que tradicionalmente se ha desarrollado de manera descontextualizada y poco beneficiosa, tradición que hoy parece ser sustituida por una nueva perspectiva que cobra fuerza con el proceso de profesionalización de la función docente». Si nos referimos al desarrollo profesional como tal, este concepto va más allá de la formación continua y se dirige a todos los aspectos involucrados en el crecimiento del profesorado, desde su salario hasta su carrera profesional, pasando por el clima de los centros donde trabaja, las relaciones con los compañeros, las familias y el alumnado y todos los factores que influyen en su desarrollo (Imbernón, 1998).

En la **tabla 21** sintetizamos los cuatro periodos que Imbernón (2007) identifica en el desarrollo de la formación continuada y a estos hemos añadido un quinto, correspondiente a la visión más reciente (Escudero, 2020).

Tabla 21. Evolución histórica de la formación continuada del profesorado

| Periodo | Estado de la formación continuada |
|---|---|
| Hasta 1970. Autonomía e individualismo | Institucionalización de la formación inicial para profesorado de secundaria. Cada profesor busca de manera autónoma su formación para satisfacer sus necesidades mediante cursos, jornadas, etc. |
| Años 80. Modelo conductista | Las universidades empiezan a crear programas más específicos para las problemáticas que surgen en la profesión del docente. Se observa y se evalúa el desarrollo de los docentes. |
| Años 90. Colaboración | Se consolidan los centros de formación para el profesorado en activo, sobre todo, en formato de seminarios, encuentros entre pares, congresos y se pasa de un modelo autónomo a uno colaborativo. |
| Años 2000 hasta ahora | Toma protagonismo la reflexión sobre las prácticas docentes y se impulsan los proyectos de innovación para mejorar en el ámbito educativo, cada vez es más importante compartir, colaborar, comunicarse y relacionarse para crecer y desarrollar la profesión docente. |
| 2020 | Entre un 75-80% de profesorado de la Educación Obligatoria ha participado en varias actividades de formación continuada, dando muestra de su reconocimiento e importancia, aunque esta formación sigue siendo vista como algo personal y voluntario; aún son pocas las experiencias de actividades realizadas sobre la base de investigación-acción (Escudero, 2020). |

Fuente: elaboración propia (adaptación Imbernón, 2007; Torrecilla, 2014; Escudero, 2020).

Hoy en día, en la formación continuada hay que distinguir tres periodos (Imbernón, 1998; 2007; Torrecilla, 2014):

- 1. Un periodo de iniciación y socialización profesional:** son las intervenciones formativas dirigidas al profesorado **novel**, para facilitar su adaptación al ámbito educativo. La formación que se recibe en este periodo hace hincapié sobre temas de pedagogía básica para que pueda conectar el currículo académico a los distintos entornos de trabajo que se va encontrando, así como al alumnado y a sus necesidades. En este momento tiene mucho valor la información recibida por los compañeros veteranos, así como asistir a jornadas y a todo tipo de actividades que puedan ayudar al docente a crear su identidad profesional.
- 2. Un periodo de perfeccionamiento:** son las intervenciones formativas dirigidas más a la etapa de **estabilidad docente**, que consisten en intercambios de experiencias entre pares, conocer nuevas metodologías, poder experimentar e innovar. El docente participa en conferencias, cursos especializados y en todas aquellas actividades que le permiten desarrollarse y crecer en su profesión.
- 3. Un periodo de consolidación:** son las intervenciones formativas que se realizan durante la etapa de **finalización de la profesión**, para que el docente siga encontrando alicientes en realizar estas acciones de formación continuada, como podría ser, darle nuevas funciones, etc.

A la hora de diseñar un programa de formación de desarrollo profesional continuado, hay que tener en cuenta una serie de elementos que son distintos según el autor que se tenga como referente. Entre estos elementos, destacamos los que hemos tenido en cuenta para nuestro programa de intervención:

- Factores que pueden facilitar o amenazar su aplicabilidad, como veremos más adelante y detallaremos en el capítulo 4 (Imbernón 2007).
- Formatos distintos que se le puede dar a una misma actividad (cursos, seminarios, jornadas, conferencias, intercambios de experiencias, una mezcla de varios de ellos), como ha sido en nuestro caso (Barrio, 1998).
- Tipo de proceso que se quiere generar mediante la formación (de reflexión, de investigación, de observación, de evaluación, etc.) (Imbernón, 2007).
- Tipo de interacción que se quiere provocar en los implicados (será diferente querer generar una comunidad de aprendizaje o una formación autónoma) (Imbernón, 2007).
- Tipo de contenidos que se van a ofrecer, es uno de los aspectos más importantes y tendría que atender a lo que piden los asistentes (será distinto si el aprendizaje es el fin en sí mismo, o bien si formará parte de un proceso de aprendizaje que irá más allá de la mera actividad realizada). Como ejemplo de tipos de contenidos propuestos tenemos: 1. Conocimientos teórico-práctico, científico y pedagógico; 2. Sabiduría práctica del profesorado; 3. Conocimientos sobre organización, gobierno y gestión de centros, relaciones con la familia y la comunidad; 4. Conocimientos sobre cambios sociopolíticos y reformas educativas (Escudero, 2020).
- Contexto formativo, que será diferente si la formación viene propuesta desde fuera o es el mismo centro el que la pide (Imbernón, 2007).

En nuestra opinión, el conjunto de todos estos elementos, en lugar que excluir, complementan, y es importante que todos sean tenidos en cuenta a la hora de definir un programa de formación continuada dirigida al profesorado.

La formación continuada del profesorado sigue siendo un reto y algo pendiente para todos los sistemas educativos en la actualidad (Escudero, 2020) y se sigue reclamando este nuevo paradigma. En esta nueva época, la evolución de la formación del profesorado, tanto inicial como continua, tiene un papel crucial para poder cambiar la educación y a la sociedad, por ello se considera imprescindible un trabajo colaborativo entre universidades, centros de formación para el profesorado, administraciones educativas, escuelas y todos los implicados en la comunidad educativa. Solo así se podrá avanzar hacia el desarrollo del profesorado y, por lo tanto, hacia un verdadero cambio de la educación.

2.2.2.3. Programas de formación *ad hoc*: factores que facilitan o dificultan la aplicabilidad de una intervención formativa

Como hemos comentado en el párrafo anterior y basándonos en el trabajo de Torrecilla (2014), queremos subrayar que las actividades que se realizan en un programa de desarrollo para el profesorado deben tener en cuenta una serie de aspectos positivos y beneficiosos, y otros que son obstáculos. Resumimos en la **tabla 22** ambos elementos.

Tabla 22. Factores que benefician y que dificultan un programa de formación continuada para el profesorado

| Factores positivos | Factores obstáculo |
|---|---|
| Contextualización: de la institución o centro escolar donde se vaya a realizar el programa, su contexto, su historia y se integren la parte teórica con la práctica (Imbernón 2007, Barrio 1998, y Miranda et al., 2010). | Falta de coordinación entre la etapa de formación inicial y la continua que puede comportar repetir contenido sin tener en cuenta qué se necesita realmente (Imbernón, 2007). |
| Clima de colaboración: se fomenta a través del trabajo colaborativo, intercambiando opiniones entre pares, generando la reflexión (Imbernón, 2007 y Perrenaud, 2004). | Discusiones teóricas, transmitiendo conocimientos que se quedan en el plano teórico y no tienen aplicación práctica (Imbernón, 2007). |
| Discusión: originada y fomentada por la colaboración y la reflexión (Barrio, 1998). | Realización de la formación con objetivos que no son el crecimiento profesional y que se limitan a otros aspectos, como la mejora salarial, la promoción en su puesto, etc. (Imbernón, 2007). |
| Diversidad docente: un claustro distinto donde la variedad de opiniones y puntos de vistas suman y enriquecen (Imbernón, 2007). | |
| Duración prolongada del proceso en el tiempo: que le aporta consistencia y, al mismo tiempo, la posibilidad de mejorar gracias a la práctica y a la corrección (Miranda et al., 2010). | |
| Organización estable e implicación de los docentes: para responder a sus necesidades reales (Imbernón, 2007; Perrenoud, 2004). | |
| Vincular las propias necesidades de aprendizaje como docente con las del alumnado (Hawley y Valli, 1998). | |
| Apoyo externo: mediante el trabajo de expertos que asesoran a los docentes en técnicas, instrumentos y competencias para que sean cada vez más autónomos (Imbernón, 2007). | |

Fuente: elaboración propia (adaptación de Torrecilla, 2014).

Llegados a este punto, nos parece muy importante recordar que en nuestro trabajo empírico nos centramos en diseñar un programa de intervención integral para el profesorado de secundaria en el marco de su desarrollo permanente y continuo, que se ha **contextualizado**, como veremos en el capítulo 4, tanto en su fase 2 como en la 3, se profundiza justamente en cuáles son los elementos que facilitan o dificultan un programa como el nuestro. En la descripción realizada en la anterior **tabla 22** encontramos reflejados justamente muchos de los elementos que pudimos identificar también en nuestro trabajo de campo, sobre todo, en cuanto a los facilitadores.

En definitiva, como conclusión de este apartado 2.2., consideramos que la formación inicial y la de desarrollo permanente tienen que estar estrechamente vinculadas (Escudero, 2020).

De ahora en adelante, nos centraremos en los programas de formación continuada dirigida al desarrollo de las CEmo del profesorado; primero, de cualquier etapa educativa y, luego, haciendo particular hincapié en el de secundaria, por el papel que como sabemos desempeñan tanto para el bienestar social y personal del docente como sus repercusiones en el alumnado y en su desarrollo integral como personas.

2.3. INNOVACIÓN EDUCATIVA, FORMACIÓN Y EVALUACIÓN DE PROGRAMAS

Distintos autores han hablado de **innovación educativa**, por lo tanto, analizando la bibliografía encontramos varias definiciones de esta. Citamos, por ejemplo, la de Carbonell (citado en Cañal de León, 2002) que dice que es «un conjunto de ideas, procesos y estrategias, más o menos sistematizados, mediante los cuales se trata de introducir y provocar cambios en las prácticas educativas vigentes». Se refiere a esta más como a un proceso, que no como a una actividad concreta, y tiene como objetivo transformar lo existente, provocando un cambio en la forma de pensar, en las actitudes, en los métodos y en la manera de enseñar y aprender. Por ello va asociada al cambio. Imbernón (1996) dice que la «innovación educativa es la actitud y el proceso de indagación de nuevas ideas, propuestas y aportaciones, efectuadas de manera colectiva, para la solución de situaciones problemáticas de la práctica, lo que comportará un cambio en los contextos y en la práctica institucional de la educación». Escudero (1996) afirma que «la innovación educativa es una batalla a la realidad... a lo mecánico, a lo rutinario... supone una apuesta para la imaginación creadora, por la transformación de lo existente... supone un clima que predisponga a indagar, descubrir... cambiar».

En las distintas definiciones encontradas es evidente que hay un **punto en común**: la innovación educativa no es algo estático, es algo dinámico, es un proceso que como principal objetivo tiene el de **provocar cambios** en múltiples aspectos del contexto educativo, desde descubrir nuevos métodos hasta nuevas formas de relacionarse, con el objetivo principal de **transformar lo que ya existe y de avanzar**.

Las acciones de innovación son las que van dirigidas a mejorar la calidad del sistema educativo, así como el proceso de aprendizaje y enseñanza, y las relaciones dentro del aula y en el centro. Para que esta innovación sea un éxito, necesitamos, en primer lugar, que el profesorado crea en ella, esté implicado, se involucre y sea promotor y motor de esta.

Por otra parte, para facilitar la puesta en marcha de estos programas que transformen también es fundamental que exista el apoyo de los agentes externos para proponer e innovar, pero es básico que estos no se posicionen como expertos, como transmisores de conocimiento y que sean vistos más bien como unos facilitadores de un proceso de reflexión, mediante la práctica y la participación activa del profesorado participante (Imbernón, 2014). La educación emocional, así como el CEd, que trataremos en el siguiente capítulo, pueden ser percibidos como formas de innovar en el aula y en el centro. Estas intervenciones trabajan sobre el aspecto emocional que, como hemos visto, de momento, en los programas oficiales de formación del profesorado de secundaria, aunque están presentes, aún no reciben la suficiente importancia y atención y quedan relegados a programas de especialización fuera de la reglamentada.

Hemos observado que ambas líneas, según los programas realizados hasta el momento, ponen en el centro al profesorado y, como consecuencia, al alumnado, como beneficiario final, y pueden contribuir al desarrollo docente y, por lo tanto, a la mejora en la educación para potenciar el bienestar del educador, revalorizar su identidad profesional de cara a ellos mismos, a la escuela y a la sociedad en general (Bisquerra, 2011; 2016).

Hablaremos a continuación tanto de los programas dirigidos al profesorado que usan la educación emocional para innovar (en el capítulo anterior ya profundizamos sobre estos programas en

general, así que ahora nos centraremos en los dirigidos a los docentes) como del CEEd. Como el programa de intervención que hemos diseñado para el profesorado se basa en el uso del coaching aplicado al mundo de la educación, profundizaremos en otros programas que formativos que han empleado esta disciplina (CEd) y que han permitido el desarrollo de las CEemo observadas en el profesorado. Por último, para permitir que la investigación sobre el valor que estos tipos de programas pueden tener para el profesorado vaya creciendo, veremos cómo **evaluar su eficacia**.

2.3.1. Programas de formación en CEemo para profesorado e innovación educativa

Hasta a este punto hemos justificado la importancia de reflexionar sobre la formación para el colectivo docente y su rol imprescindible para afrontar estas continuas transformaciones sociales y del mismo sistema educativo a que estamos sometidos en el siglo XXI.

Ahora vamos a focalizarnos en la **formación continua** para el profesorado, dirigida a desarrollar, potenciar y mejorar sus **CEemo**. Para este tipo de formación no valdrá la misma metodología que se haya usado para la enseñanza de competencias más intelectuales (Hué, 2013) y por ello presentaremos nuevas técnicas, recursos y actividades que pretenden **innovar en educación**, entre estas el CEEd.

Sabemos que, hasta principios de este siglo, el aprendizaje de las habilidades académicas y el desarrollo cognitivo, con el estudio de las matemáticas, las lenguas o las ciencias sociales, han obtenido el protagonismo y han dejado olvidada la esfera emocional (Teruel, 2000). Por otra parte, también somos conocedores de que la UNESCO, con el informe Delors et al. (1996), puso de manifiesto el rol de las emociones y la necesidad de educar en esta dimensión para el desarrollo integral de la persona. Introducir la educación emocional, potenciar el respeto y la tolerancia, favorecer las habilidades de equilibrio personal y la autoestima, aumentar la empatía, controlar las emociones, fomentar una actitud positiva frente a la vida, etc. son todos aspectos que ayudan a lograr esta educación para la vida (Teruel, 2000).

El rol del docente es imprescindible en el proceso de enseñanza y aprendizaje, entre sus funciones está la de organizar el contexto para aprender, planificar las actividades que se van a desarrollar para lograr determinados objetivos, evaluar el desempeño del alumnado y cada vez se le exigen nuevas y ulteriores responsabilidades, como la de acompañar al estudiantado precisamente en este desarrollo integral de su persona. Es por ello por lo que, en algunas circunstancias, el profesorado puede llegar a sentirse abrumado por un exceso de presión social y de responsabilidades, no siempre del todo claras, y llegar a caer en una insatisfacción y desmotivación por no saber cómo responder a lo que se le pide, un constante malestar que queda evidente en sus niveles de estrés y una falta de estrategias para abordar los distintos problemas que se le presentan en el ámbito escolar.

Por lo tanto, **necesitamos a un profesorado emocionalmente inteligente**, dado que, además, va a ser un referente y un modelo para su alumnado y va a transmitirle unas enseñanzas no implícitas que adquirirá de manera inconsciente, pero con una huella duradera (Joyanes y López, 2012). Sus CEemo y sus competencias sociales tienen una influencia relevante sobre la forma de ejercer la docencia y las relaciones que establezca en el aula.

Por ello formarlos en estos temas es una urgencia hoy en día (Palomero, 2009) y se le tiene que ofrecer una formación que no trate conceptos, procedimientos y actitudes de manera separada, sino más bien de manera integrada, teniendo en cuenta los cuatro pilares de Delors et al. (1996); una intervención que vaya dirigida al saber, al saber hacer, al saber estar y ser. Es necesario proponerle una formación que le permita desarrollar sus CEemo, que le pueda ayudar en todos estos propósitos y más teniendo en cuenta lo ya argumentado en el capítulo anterior sobre la interconexión existente entre emoción y cognición (Sureda y Colom, 2002). Por ello es

interesante que se forme en educación emocional con programas presentes en su formación inicial y, luego, siga mediante la formación continua durante toda su trayectoria profesional.

No es una casualidad que en estos últimos años haya crecido tanto la demanda como la oferta de cursos formativos relacionados con la educación o inteligencia emocional, así como, con el CEEd. Como muestra y ejemplo de ello, hemos realizado un análisis de la formación continua ofrecida por el Consorcio de Formación Continua en Cataluña²⁶ a los trabajadores activos durante el curso 2019-2020, y estos son los cursos encontrados sobre temáticas vinculadas a los contenidos anteriormente mencionados y objeto de nuestro interés (tabla 23).

Tabla 23. Oferta formativa del Consorcio para la formación Continua de Cataluña (curso 2019-2020)

| Nombre del curso | Nº de cursos previstos | Nº de horas |
|--|------------------------|-------------|
| Cómo hablar en público | 26 | 20 |
| Herramientas de coaching nivel 1 | 29 | 30 |
| Herramientas de coaching nivel 2 | 23 | 30 |
| Herramientas de comunicación para intervenciones en público | 8 | 12 |
| Herramientas para la mediación | 7 | 30 |
| Gestión del cambio en las organizaciones | 12 | 20 |
| Gestión del tiempo | 19 | 20 |
| Habilidades de comunicación | 35 | 30 |
| Habilidades directivas | 31 | 20 |
| Liderazgo en equipo | 35 | 30 |
| <i>Mindfulness</i> | 44 | 30 |
| Negociación | 30 | 30 |
| Neuroliderazgo | 10 | 30 |
| Técnicas de relajación | 6 | 20 |
| Estrategias personales para el control de estrés, <i>burnout</i> y otros. | 5 | 25 |
| Contención física y emocional: manejo de crisis de agresividad | 10 | 20 |
| Promoción de la salud en el trabajo; la cura de la salud profesional | 3 | 10 |
| Atención centrada en la persona | 3 | 20 |
| Acompañamiento durante el proceso de duelo | 11 | 20 |
| Gestión del conflicto y mediación | 3 | 90 |
| Prevención de conflictos | 3 | 70 |
| Herramientas para dirigir tu vida | 14 | 30 |
| Trabajo con las inteligencias múltiples | 6 | 30 |
| Neurociencia y creatividad | 2 | 15 |
| <i>Cyberbullying</i> : intervención socioeducativa | 10 | 20 |
| El proyecto de convivencia | 1 | 15 |
| Educación emocional en el aula | 3 | 15 |
| La tutoría y las entrevistas con las familias | 1 | 15 |
| Herramientas para la prevención del acoso escolar | 3 | 15 |
| Trabajo en equipo | 13 | 30 |
| Resolución de conflictos y mediación escolar | 5 | 30 |
| Resolución de conflictos | 32 | 30 |
| Programación neurolingüística | 17 | 30 |
| Inteligencia emocional | 26 | 30 |
| Estrategias personales para el control del estrés, <i>burnout</i> y otros en el sector de la educación | 4 | 30 |
| Atención a la diversidad, TDA, dislexia, autismo | 44 | 30 |
| Total (36) | 400 | 942 |

Fuente: elaboración propia
(adaptación del Consorcio de la Formación Continua de Cataluña, 2019).

²⁶ Consultar la oferta de formación continua para trabajadores del Consorcio para la Formación Continua de Cataluña en la página web: <https://conforcat.gencat.cat/es/Treballadors/formacio-continua/formacio-doferta/oferta-formativa/cercador-daccions-formatives-previstes/>

Es importante subrayar que nos hemos centrado solo en los cursos dirigidos a tres familias profesionales, así como dentro de estas, a áreas concretas, que estaban más estrechamente vinculadas a la profesión del docente, aunque somos conscientes de que la oferta iba dirigida a cualquier trabajador:

- Servicios socioculturales y comunidad (área: formación y educación, atención social y actividad cultural y recreativa).
- Administración y gestión (área: consultoría empresarial).
- Formación complementaria (área: seguridad y salud laboral).

Hemos identificado 400 cursos de 36 temáticas distintas, sobre un total de 3.599 cursos que se ofrecían durante el curso 2019-2020, correspondiente, por lo tanto, a un 11% de la totalidad.

Como podemos observar en la **tabla 23**, la mayoría de acciones que tratan sobre temas vinculados con el coaching o bien con la inteligencia emocional se identifican, sobre todo, dentro de la familia profesional de los servicios socioculturales y comunidad, en el área profesional de formación y educación (12 temáticas), o bien en el área de la atención social (6), o en el área de la actividad cultural y recreativa (2); algunas en la familia de administración y gestión, en el área profesional de consultoría empresarial (14), y solo unos pocos, en la familia de formación complementaria, en el área seguridad y salud laboral (2). La mayoría de los cursos se ofrecían en modalidad presencial, aunque algunos en teleformación o formato mixto.

Otro dato interesante que cabe destacar es que, así como los cursos de inteligencia y de educación emocional y los de atención a la diversidad están claramente dirigidos al área de educación y formación y a la del ámbito escolar, los otros, sobre herramientas de coaching, liderazgo y programación neurolingüística, siguen, de entrada, estando orientados al ámbito más bien empresarial y de gestión, no directamente vinculados con la educación. También se observa que, exceptuando los cursos de gestión de conflicto, que tienen una duración entre 70-90 horas, todos los otros no superan las 30 horas. Por último, cabe decir que, aunque 400 cursos nos parecen representar ya una oferta interesante, si consideramos que corresponden solo a un 11% del total de toda la propuesta formativa, aún nos parece poco significativo.

Efectivamente y apoyándonos en ulteriores estudios, como el de Torrijos (2016), somos conscientes de que, aunque se haya avanzado en este sentido, aún hay mucho más que se puede hacer.

2.3.1.1. Programas de formación en CEmo para profesorado y antecedentes

Efectivamente, tras dejar clara la relevancia que tiene formar en estas temáticas a las personas, en general, y al personal docente, en particular, al querer analizar los beneficios que se han identificado tras realizar estos programas, nos damos cuenta de que aún hay muy pocos estudios empíricos que se hayan centrado en estudiar las CEmo del profesorado. Puede que esta situación, como dice Vázquez De Prada (2015), se deba a que estas competencias se han asumido como dadas en el profesorado y que se deban desarrollar en su alumnado sin haberse preparado en estas.

En el primer capítulo ya hemos analizado con cierta profundidad los estudios que se han realizado al respecto a escala mundial y nacional y observamos que en la mayoría de casos tenían como protagonista más al alumnado que al profesorado. Recordemos las iniciativas de la CASEL en EE. UU., así como el SEAL en el Reino Unido. Sin embargo, como ya hemos tratado en el capítulo anterior, en estos últimos años, en España también, se está intensificando la realización de trabajos científicos dirigidos al desarrollo permanente del profesorado en estas competencias.

Palomero (2009) diferencia **tres tipos de enfoque** en los programas y las investigaciones que se han realizado últimamente sobre la formación en CEmo para el profesorado:

1. Un primer enfoque puede que sea excesivamente teórico, como el de Bisquerra (2005), que propone una asignatura de educación emocional dirigida a todo el profesorado de infantil, primaria y secundaria en su formación inicial. Esta, entre varios objetivos, pretende que al final del programa los docentes hayan adquirido unas competencias que les permitan comprender la importancia de las emociones y el rol que desempeñan en la vida real, tomar consciencia de sus emociones y las de los demás, regularlas, mejorar sus relaciones interpersonales, saber diseñar unos programas de educación emocional para desarrollar las CEmo de su alumnado, saber concretar unos objetivos, así como unas actividades y unos indicadores para medir los resultados de estas formaciones, etc. Los contenidos de estos programas y su metodología son muy similares a los que ya hemos descrito en el capítulo anterior cuando hemos hablado de la educación emocional, y se apoyan más en las teorías que en la experiencia social y emocional de los docentes en el aula.
2. En contraposición a este primer enfoque, hay un segundo que se apoya en la **perspectiva de la psicología humanista**, según la cual las CEmo están relacionadas con la creación de espacios seguros, donde se puedan compartir experiencias relacionales y emocionales, tomar consciencia y generar los cambios que de manera voluntaria se establezcan.
3. El tercer y último enfoque hace referencia a la **perspectiva cognitivo-conductual** para adquirir las competencias sociales que se van entrenando mediante programas que, por una parte, como limitaciones, tienen el hecho de que se trabajan de manera molecular (identificando varias habilidades, como dar la mano, pedir algo o rechazar una petición, etc.) y, por otra parte, son programas que no tienen en cuenta el contexto donde se tienen que implementar estas habilidades sociales, con lo que estas competencias y su entrenamiento se convierten en algo técnico que eclipsa la dimensión ética de la relación docente-alumnado (Caballo, 1991 citado en Palomero, 2009).

A continuación, identificamos algunos ejemplos de trabajos empíricos realizados durante estos últimos años sobre programas de formación continua en CEmo dirigidos a los docentes y sus resultados que se basan en los dos primeros enfoques (el tercero, al ser ya más lejano en el tiempo, no parece tener aplicaciones en la práctica más reciente).

A escala internacional, como hemos visto en el primer capítulo, en Estados Unidos y en el Reino Unido ya hay, desde hace tiempo, varias investigaciones al respecto (Repetto y Pérez González, 2007), como la dirigida al profesorado de Jennings y Greenberg (2009) y la de Sutton y Wheatly (2003). Ambas resaltan el fuerte vínculo entre las competencias sociales y las emocionales del profesorado y la efectividad y calidad a la hora de llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, así como el desarrollo de los comportamientos sociables por parte del alumnado en clase. Weare y Grey (2003, citados en Pertegal, 2011a; 2011b), en un estudio realizado sobre el desarrollo de competencias, llegaron a la conclusión de que estas CEmo se tienen que desarrollar no solo en la escuela, sino también en los centros dirigidos a formar al profesorado, dado que no es posible enseñar una competencia que previamente no se haya logrado, así como no es posible enseñar con calidad, cuando falta el bienestar docente (Pertegal et al., 2011).

En España, como hemos visto en el primer capítulo, en las últimas dos décadas y en particular en estos últimos diez años, es cuando se ha intensificado la investigación sobre las CEmo y su relación tanto con el bienestar docente (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008), al que beneficia directamente, como con el del alumnado, de manera indirecta, dado que las carencias en CEmo del profesorado acaban afectando a los estudiantes dentro y fuera del contexto escolar (Fernández-Berrocal et al., 2009).

Como ejemplo del primer enfoque tenemos la propuesta que hace Bisquerra (2005) de programas de formación inicial y de intervenciones de formación continua para el profesorado. Los objetivos de este programa de formación permanente son los siguientes:

- Difundir el conocimiento científico sobre las CEmo en la comunidad educativa.
- Traducir este conocimiento científico en experiencias prácticas a través del diseño de programas de educación emocional.
- Promover la implementación de estos programas en las escuelas, universidades, etc.
- Identificar en qué centros se pueden poner en marcha estos nuevos programas de manera controlada.

Se trata principalmente de programas de unas 30 horas y al ser de una duración relativamente corta se centran más en la parte práctica y limitan la parte teórica más a referencias bibliográficas y lecturas. Sus contenidos son similares a los que ya hemos descrito en el primer capítulo, y se dividen en bloques, en cada uno de los cuales se trata una de las cinco CEmo.

Otra propuesta muy interesante es la del mismo Palomero (2009) que, aunque se inspire en el segundo enfoque, en las aportaciones de la psicología humanista de Rogers (1972), Perls (1972), Fromm (1973) o Frankl (2004) –trataremos de esta corriente psicológica en el capítulo 3 y de su influencia en los orígenes del coaching–, se puede considerar una aportación aparte. Esta se basa en **cuatro pilares** que son los siguientes:

1. Un profundo respeto por la autonomía y la profesionalidad de los asistentes, por eso no se trata de enseñarles a hacer o sentir algo, sino más bien de crear un contexto donde puedan desarrollar las competencias sociales y emocionales de las que ya disponen.
2. La dinámica que se genera en el grupo clase es el principal recurso para entender la dimensión social y emocional del trabajo del docente.
3. La práctica y la teoría se integran de manera inductiva; quiere decir que primero se trabajan dinámicas y luego desde las experiencias se hacen reflexiones.
4. Lo que se aprende se conecta con la experiencia real de los asistentes, con su dimensión ética.

Los contenidos de este programa se dividen en teóricos (el saber), prácticos (el hacer) y actitudinales (saber estar y ser); estos últimos referentes a la formación en competencias personales. Palomero (2009) describe **cinco actitudes necesarias** para que el docente pueda desarrollar sus competencias sociales y emocionales, que son las que exponemos a continuación:

1. La disposición fenomenológica: capacidad de percibir el propio mundo cognitivo-emocional, así como el comportamental.
2. La autonomía: capacidad del docente para dirigir su comportamiento en el aula.
3. La responsabilidad: capacidad del docente para responder de sus sentimientos, pensamientos y comportamientos.
4. La independencia de criterio: capacidad del docente para construir su identidad profesional a partir de cómo es personalmente, su experiencia, su formación, etc.
5. La disposición cooperadora: capacidad del docente de tomar consciencia de que forma parte de un grupo, que comparte valores con este y objetivos.

Queremos subrayar, como trataremos en el próximo capítulo, que el coaching deriva de varias disciplinas, de la psicología, concretamente, y tiene muchos puntos de unión con la corriente humanista, así que, inevitablemente, la propuesta de Palomero de estas cinco actitudes, que es posible desarrollar mediante la formación del profesorado, tiene una gran conexión con los pilares del coaching y con lo que se puede trabajar y potenciar en un programa de coaching aplicado al ámbito educativo.

Al analizar los resultados de la aplicación de estos programas, Palomero (2009) detectó una **serie de problemas** que nos parecieron muy relevantes dada su fuerte conexión con los resultados de nuestra misma investigación (como veremos tanto en el capítulo 4, como en el 5): la motivación por participar en un programa de formación, la incongruencia entre las expectativas de los asistentes en cuanto a contenido y metodología y lo que finalmente se vayan a encontrar, el sentimiento de vergüenza o miedo al ridículo que puede cohibir en la participación en actividades prácticas y la capacitación del formador. Hay que tener claro que un trabajo sobre aptitudes es algo lento, dado que su principal objetivo es transformar la manera de sentir, pensar y actuar más automática de la persona ante ciertas situaciones. Por ello hay que complementar la formación con procesos de supervisión docente y de desarrollo personal para provocar estos cambios y que perduren en el tiempo. Sin duda, estas conclusiones son otro argumento importante de justificación de nuestro trabajo empírico.

Otro estudio, siempre en nuestro país, es el que realiza poco años después Pertegal (2011a; 2011b), que tiene como objetivo definir las competencias profesionales de tipo emocional y de personalidad de los profesores de infantil y primaria mediante la opinión de una muestra de profesionales en ejercicio, y posteriormente, evaluar las competencias que posee una muestra de estudiantes de último curso de magisterio antes de empezar a ejercer la profesión, comparando las competencias que poseen los dos perfiles. Sin entrar en el detalle del desarrollo del estudio, como principales conclusiones se llegó a observar que el alumnado no está preparado para integrarse de manera exitosa al trabajo por lo que concierne a su educación emocional, dado que aún no tiene suficientemente desarrolladas las competencias, como saber trabajar en equipo, gestionar personas, la adaptación a los cambios o, en general, controlar sus emociones. En cambio, las puntuaciones de los maestros que ya ejercen están, en general, casi siempre por encima de las del estudiantado. Por lo tanto, se confirma la necesidad de desarrollar estas CEmo del profesorado desde su formación inicial (Bisquerra, 2005; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Palomera et al., 2008, etc.). Otro estudio sucesivo es el de Pérez-Escoda et al. (2013), donde se realiza la evaluación de un programa de educación emocional dirigido a profesores de primaria y en los resultados se observa una mejora significativa de las CEmo de los asistentes al finalizar la intervención y también una mejora del clima escolar.

Aparte estudios dirigidos al profesorado de infantil, primaria y secundaria, vamos a citar algunos ejemplos que tienen, en cambio, como protagonistas a docentes de Educación Superior. Recordemos que ya en la LOGSE, aunque aún no se utilizó el término *inteligencia emocional* como tal, se mencionó la importancia de las capacidades de tipo afectivo entre los objetivos que el alumnado tendría que alcanzar, gracias a su proceso de aprendizaje (Teruel, 2000). Luego, la declaración de Bolonia resaltó la importancia de una Educación Superior enfocada a un aprendizaje de competencias y entre estas las socioemocionales (Pertegal et al., 2011).

Como respuesta a la Declaración de Bolonia, nació Tuning, otro ejemplo de proyecto creado por las Universidades Europeas en el marco de creación del EEES y hace referencia a los resultados de aprendizaje entendidos como el conjunto de competencias que se diferencian en dos tipos:

- **Las específicas** para cada área temática, que se refieren a las de la disciplina propia que imparte cada docente.

- **Las genéricas**, independientes del área de estudio, que Hué (2013), a su vez, distingue en tres grupos: las de gestión de la información, que hacen referencia a la informática y los idiomas; las pedagógicas, relacionadas con la gestión de las metodologías de enseñanza, y las CEmo.

Las competencias se obtienen durante varias asignaturas, por lo tanto, están presentes en diferentes unidades, aunque es importante identificar qué competencias se trabajan en cada área para que luego puedan ser evaluadas.

El proyecto Sócrates-Erasmus «Tuning Educational Structures in Europe» hace referencia al verbo *to tune* en sus dos acepciones, por un lado, la de buscar puntos de acuerdo entre las universidades y, por otro lado, la de ponerse a punto, ejercitarse, dado que es un proyecto que está en proceso y que seguirá estándolo porque la educación está en constante diálogo con las necesidades sociales que están en cambio perene (González y Wagenaar, 2003).

Siempre en el marco del proyecto Tuning, otro estudio que nos parece muy interesante mencionar, por sus características similares al programa que diseñamos para nuestra investigación, es el de Carlos Hué (2013) que presentó la experiencia de un curso de formación tipo, entre ocho y doce horas para profesores universitarios (participaron 753 de todas las especialidades científicas), distribuido en tres o cuatro sesiones, realizado durante la temporada de 2003 a 2012. Fue una iniciativa del Instituto de Ciencias de la Educación, ICE de Zaragoza, siempre en el marco de la identificación de los dos tipos de competencias genéricas y específicas y que luego fue impartido en otras universidades, como la de Cataluña, País Vasco, Galicia, Madrid, etc. El curso se llamó «CEmo del profesorado e inteligencia emocional». Se estructuró en siete módulos y en cada uno se trabajó una de las CEmo siguiendo un modelo propio del mismo Hué, el de pensamiento emocional (tabla 24).

Este modelo comparte algunos de los postulados de la inteligencia positiva de Seligman y de la programación neurolingüística (PNL), de ambos hablaremos en el capítulo 3 y de su influencia sobre el coaching. Entre los principales objetivos de este curso estaba el de conocer un modelo de inteligencia emocional y cómo aplicarlo al trabajo del docente, el de valorar la importancia de las emociones en sus tareas y el de definir estrategias para desarrollar la inteligencia emocional tanto en profesores como en su alumnado para mejorar su motivación, sus relaciones sociales, su gestión del conflicto, su comunicación, su aprendizaje, etc. Como metodología se usó la mayéutica, que trataremos ampliamente en el capítulo 3, y se definió el origen de la disciplina de coaching, que se basa en una continua interacción entre el profesor que imparte el curso y los docentes que como alumnado lo reciben para que estos puedan exponer sus experiencias personales y puedan reflexionar sobre ellas para mejorar en las siguientes, siempre dentro del contexto de sus emociones y su gestión.

Tabla 24. Objetivos y contenido del programa de formación en CEmo e IE para el profesorado de Hué (2013)

| Módulos | Objetivo |
|-------------------------------|--|
| Autoconocimiento | Desarrollar el conocimiento de sí mismo por parte del profesorado mediante la realización de algunos test de personalidad y debates en grupos reducidos sobre fortalezas y debilidades a la hora de dar clase. |
| Autoestima y optimismo | Mejorar y potenciar el nivel de autoestima del profesorado mediante ejercicios que lo ayuden a identificar sus dificultades a la hora de impartir clase y desde aquí pueda desarrollar una actitud positiva hacia sus otras muchas fortalezas. |
| Autocontrol | Mejorar su autocontrol emocional. En primer lugar, realizando algún test sobre qué nivel de control tiene y analizando sus resultados para identificar las situaciones donde suele perderlo; en segundo lugar, se tratan estrategias y técnicas para mejorarlo, como la relajación y la respiración. |
| Automotivación | Fomentar la automotivación. En primer lugar, analizando en grupos reducidos técnicas para la mejora personal; en segundo lugar, realizando un DAFO emocional y a partir de ahí identificando un proyecto a corto, medio o largo plazo que lo ayude a centrarse en un objetivo claro (como podría ser terminar el doctorado, escribir un libro, empezar una investigación, etc.). Además, en este módulo, se trabaja también la creatividad individual y colectiva. |

| Módulos | Objetivo |
|---------------------------------|---|
| Inteligencia social | Gestionar las emociones de los demás, que puede ser el alumnado, otros docentes y otras personas con quien se relaciona. Se trabaja mediante ejercicios de <i>role-playing</i> con técnicas de comunicación bidireccional, y se da mucha importancia al <i>feedback</i> . |
| Valorar a los demás | Desarrollar habilidades para aprender a valorar al alumnado con el comportamiento verbal y mediante gestos. |
| Habilidades de liderazgo | Desarrollar habilidades de liderazgo para dirigir el comportamiento de los demás en su beneficio y desde sus capacidades. Esto se trabaja desarrollando las competencias que debería tener un líder, entre estas, la resolución de conflictos |

Fuente: elaboración propia (adaptación de Hué, 2013).

Como resultados de este curso, a escala general, se observó lo siguiente:

- El 95% del profesorado consideraba adecuado mejorar sus CEmo en beneficio de su trabajo docente usando el enfoque de la inteligencia emocional.
- La metodología usada debe tener una base teórica, pero sobre todo tiene que ser práctica y basarse más en experimentar emociones que en un aprendizaje teórico de estas.
- El curso ayuda a tomar consciencia de la importancia de gestionar las emociones dentro y fuera del aula (según señalaron de los docentes).
- El curso ayuda a conocer mejor las fortalezas y debilidades, y a comprender que se puede mejorar la relación con el alumnado, lo que a su vez ayuda a mejorar la motivación de sus estudiantes.

Cabe destacar que un curso de esta duración sirve solo como introducción para sensibilizar sobre la importancia de las emociones, pero hay que pensar en un programa de mayor duración para generar una transformación real.

Por último, queremos mencionar un estudio aún más reciente, el de Pérez-Escoda et al. (2019), también dirigido a estudiantes de Educación Superior, de grado y másteres oficiales, con el que, al evaluar el desarrollo de las CEmo tras terminar un posgrado en educación emocional, se obtuvieron resultados similares a los anteriores estudios ya citados, pues, al usar el modelo pentagonal del GROPE –precisamente el que hemos elegido para nuestro trabajo de campo–, mejoraban significativamente estas competencias en general y cada una de sus componentes en particular.

Además, solo a modo de recordatorio, en el capítulo 1, hemos destacado otros trabajos que también se centran en el desarrollo profesional del profesorado. Entre estos destacamos el de Muñoz de Morales (2005), con el programa PECERA para alumnado y profesorado de secundaria; el de Obiols (2005), con un programa de educación emocional para alumnado y profesorado de todas las etapas hasta secundaria; el de Pérez González (2008); el de Fernández-Ballesteros (1995); el de Fernández-Berrocal et al. (2009); el de Repetto y Pena (2010); el de Pena et al. (2011), todos ellos con su laboratorio EDUEmo dirigido al alumnado y profesorado de todas las etapas educativas de la Comunidad de Madrid; el de Merchán y González (2012), con otro de inteligencia emocional para profesorado de secundaria; el de Torrijos (2016), con el programa PRO-emociona para docentes y futuro docentes de todas las etapas de educación no superior; y el de García Navarro (2017), con otro sobre educación emocional para profesorado de infantil, primaria y secundaria.

Para concluir este viaje por las investigaciones realizadas sobre los programas de formación continua dirigidas al desarrollo de las CEmo del profesorado en España, citamos el trabajo de Manuel J. Cejudo (Riquelme, 2012) que, mediante algunos datos empíricos, llega a afirmar que

la inteligencia emocional es un conjunto de habilidades que el docente debería aprender por dos razones:

1. Porque las aulas son el modelo de enseñanza y aprendizaje socioemocional adulto de mayor impacto para el alumnado.
2. Porque las investigaciones están demostrando que unos adecuados niveles de inteligencia emocional ayudan a encarar con mayor éxito los contratiempos cotidianos y el estrés laboral al que se enfrentan los profesores en el contexto educativo.

Cejudo (2012) añade a las diez competencias ya citadas por Perrenaud (2004), la necesidad de incluir la que corresponde al **equilibrio emocional de los docentes**, por considerarla otra competencia profesional requerida.

Ahora bien, a pesar de que las distintas investigaciones mencionadas dan muestra de que los docentes tienen claro que necesitan incluir la educación emocional en las aulas, para concluir este apartado, vamos a analizar cuáles podrían ser **los límites a estos programas** (Palomero, 2009).

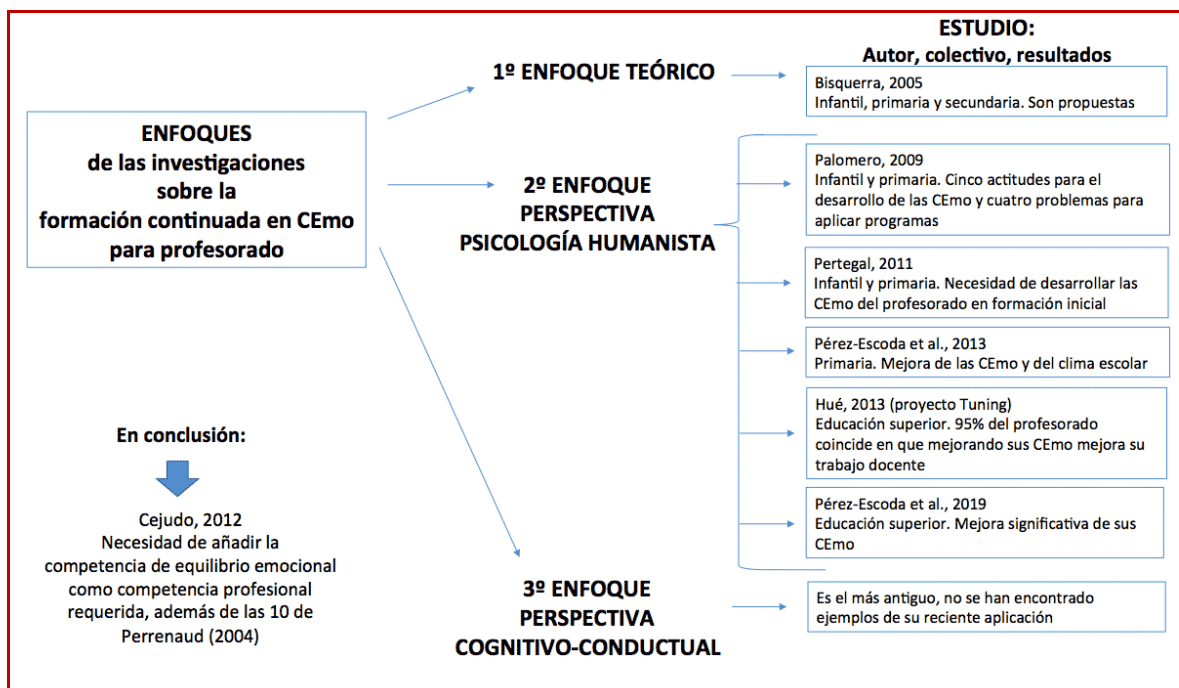
De entrada, hay que tener en cuenta que enseñar y aprender tienen sentido siempre en el marco de una relación entre personas que se realiza fundamentalmente dentro del aula. Así que se hace referencia al ámbito interpersonal que suele ser más complejo de controlar. Cuando hablamos de formación docente, tal como apunta Zabalza (2006), no podemos obviar que **las características personales del profesorado** de manera inevitable influirán en su manera de trabajar y relacionarse con su alumnado en el aula, pues la forma de enseñar de un docente autoritario no será la misma que la de uno más cercano, o la de alguien más tradicional y uno más creativo. Es justo esta dimensión emocional la que, hasta hace poco tiempo, era menos tratada en la formación inicial y permanente del profesorado, y la que más habrían podido desarrollar de manera intuitiva en sus procesos de socialización, que no en programas como tales sobre el tema. Así que en el momento en el que nos encontramos frente a un docente que no soporta la tristeza y cuando la detecta en su alumnado, trata de negarla o eliminarla, con lo que dificulta que este la integre en su comportamiento, no tenemos que atribuirlo a una incompetencia del docente en sí, sino más bien a una carencia en sus programas de formación al no haber recibido la capacitación suficiente para tratar el tema con éxito y haberlo hecho más por intuición que por conocimiento fundamentado, aunque, como hemos podido observar a lo largo de este último apartado, las tendencias en esta última década se están modificando, y los trabajos empíricos sobre el tema van en alza.

Finalmente, tras esta revisión bibliográfica de los estudios empíricos realizados hasta el momento sobre la importancia de formar al profesorado en el desarrollo de sus CEmo, podemos afirmar lo siguiente:

Los resultados de las distintas investigaciones fortalecen de lleno nuestro interés por la necesidad de llevar a cabo más estudios para profundizar sobre la notable importancia que adquieren las CEmo en el desarrollo de la actividad profesional del profesorado y su repercusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sintetizamos la revisión bibliográfica realizada en este apartado en la **figura 18**.

Figura 18. Ejemplos de programas de formación continuada para el desarrollo de las CEmo del profesorado en España



Fuente: elaboración propia.

2.3.1.2. Nuevas actividades, recursos y técnicas para el desarrollo de las CEmo: el coaching aplicado al ámbito educativo (CED)

Como hemos apuntado, antes de terminar este capítulo queremos introducir otra actividad, recurso o innovadora que se está utilizando para desarrollar las CEmo durante estas últimas dos décadas (en el siguiente capítulo profundizaremos más en su definición) y, especialmente, en la actual técnica: se trata del coaching aplicado al ámbito educativo (CED).

Obiols y Giner (2011) realizaron un estudio, ya mencionado en este mismo capítulo, dirigido al profesorado de Educación Superior de seis universidades españolas que consistió en evaluar las valoraciones de los docentes al terminar una formación dividida en dos partes, distribuida en cuatro módulos en total (dos en cada una de las partes): un curso de inteligencia emocional y liderazgo (16 horas) y otro de coaching, comunicación y estrategias relacionales (8 horas). Mediante este estudio mostraron la relación entre el modelo EEES y el de CED, y, gracias al análisis de los resultados de las valoraciones del profesorado a la formación realizada en los cuatro módulos, pudieron justificar el interés que van adquiriendo en la actualidad el uso de nuevas disciplinas como el **coaching** para el desarrollo de las CEmo del profesorado. En el estudio se observó que el CED aportaba al docente un posicionamiento que facilitaba la participación activa del alumnado en su proceso de aprendizaje. En la **tabla 25** resumimos los objetivos del programa de CED usado por Obiols y Giner (2011).

Tabla 25. Objetivos del programa de CED de Obiols y Giner (2011)

| Módulo | Objetivo |
|-------------------------------|---|
| Inteligencia emocional | Desarrollar las CEmo del profesorado facilitándole recursos para solucionar conflictos y prepararlo emocionalmente para afrontar estas situaciones sin que repercutan en su salud mental. |
| Liderazgo | Desarrollar las habilidades para liderar grupos y proyectos, favoreciendo el liderazgo personal y profesional docente y aportar conocimientos sobre el rol de tutor y orientador que puede asumir el docente. |

| Módulo | Objetivo |
|---|---|
| Coaching | Conocer el estilo de liderazgo del docente-coach, comprobando la eficacia del uso del coaching como recurso para desarrollar las competencias del alumnado, aprender a establecer con este unas conversaciones efectivas que favorezcan su reflexión, su aprendizaje y su autonomía y mejorar su rendimiento. |
| Comunicación y estrategias relacionales | Desarrollar habilidades sociales en beneficio de las relaciones interpersonales, aprovechando la comunicación y el diálogo como el mejor recurso para solventar los problemas de convivencia. |

Fuente: elaboración propia (adaptación de Obiols y Giner, 2011).

Los resultados de este estudio aportaron cierta importancia al uso de programas de formación en coaching para el profesorado como recurso para desarrollar sus CEmo que el espacio Bolonia le exige.

Como hemos mencionado en el apartado 2.3.1.1., Hué (2013), en el programa ya descrito y también dirigido al profesorado universitario, diseñó una metodología activa específica basada en actividades participativas y, en concreto, en la técnica del teatro, denominada *dramatización emocional*. El teatro es una actividad intelectual que pretende llegar a su público y transmitirle su mensaje, incluso emocionarlo, motivarlo, ilusionarlo, etc. Esto es lo que pretendió Hué con el uso de esta técnica en su formación: entusiasmar al profesorado. Como ocurre en el teatro, las sesiones formativas se dividieron en tres partes:

1. La **presentación** sobre lo que se iba a tratar en cada sesión, para motivar e, incluso, impactar.
2. El **nudo**, el desarrollo de la temática, que consistía en hacer ejercicios prácticos y emocionales.
3. La **conclusión**, para consolidar lo que se había trabajado y aprendido.

Así que, con el uso de esta nueva metodología, se daba importancia a los contenidos y a la puesta en escena de la formación. Los espacios donde se realizaba el programa adquirieron un rol muy importante; solían ser lugares donde se dejaba un espacio central vacío que se aprovechaba para que los participantes hiciesen las actividades prácticas e, incluso, podían usarse espacios abiertos. La idea de usar la dramatización ayuda a trabajar el sentido del ridículo de los participantes, refuerza su autoestima, su asertividad y, en general, todas las CEmo. Recordamos, por ejemplo, que se trabaja en grupos, de manera tal que la relación con los demás también sale muy reforzada.

Tanto el estudio de Obiols y Giner (2011) como el de Hué (2013) ponen de manifiesto el rol que juega la forma personal, autónoma y, sobre todo, basada en las experiencias de aprender y desarrollar estas CEmo del profesorado. Estos estudios subrayan la importancia que adquiere la capacidad del profesorado de transmitir interés, enseñar a aprender a aprender, a comunicar, a cooperar, a empatizar, a automotivarse, etc. a su alumnado. Lo relevante que es el contacto con los estudiantes, la capacidad de darles *feedback* sobre su aprendizaje, ayudarlos a definir sus expectativas y sus objetivos.

Al buscar otros estudios similares dirigidos directamente al profesorado de educación secundaria, encontramos que las investigaciones existentes hasta la fecha se reducen increíblemente, y esta es, precisamente, una de las principales razones que nos llevaron a decidir enfocar nuestro trabajo de campo a este colectivo docente. Tras realizar una extensa revisión de estudios, de carácter nacional y, sobre todo, internacional (realizados entre 1992 y 2017), sobre el uso de programas de CEEd, seleccionamos 38 que tenían como beneficiario al profesorado o al futuro profesorado de educación secundaria, entendiéndolo con ello, estudiantes de las facultades de Educación. En estos 38 estudios identificamos que **14 tuvieron el objetivo de usar el coaching como propuesta para mejorar el desarrollo de las CEmo**, concretamente:

- Diez iban dirigidos directamente al profesorado de secundaria (dos de estos a los directivos de un centro).
- Cuatro iban dirigidos al futuro profesorado de educación primaria y secundaria.

Categorizamos los restantes estudios del siguiente modo:

- Tres iban dirigidos al profesorado de Preescolar, aunque ninguno en concreto tenía como objetivo el desarrollo de sus CEmo como tal.
- Cuatro tenían como destinatarios al profesorado de atención a niños con necesidades especiales, y solo uno de estos tenía como objetivo la resolución de conflictos.
- Todos los demás (los diecisiete restantes) usaban el coaching como metodología para asimilar mejor el estudio de determinadas asignaturas (Música, Matemáticas, Idiomas) o bien se dirigían a la educación en el ámbito sanitario. Por lo tanto, de manera directa no tenían como objetivo el desarrollo de las CEmo de sus beneficiarios, aunque indirectamente se pudieron observar repercusiones en estas.

En la **tabla 26** mostramos los hallazgos más significativos de los 14 estudios directamente dirigidos al profesorado de secundaria en ejercicio o a los futuros docentes y que usaron el coaching para mejorar el desarrollo de sus CEmo.

Tabla 26. Síntesis de la revisión bibliográfica de estudios nacionales e internacionales sobre la aplicación del CEEd para la mejora de las CEEd del profesorado y futuro profesorado de secundaria

| Autores | Objetivo | Principales resultados | Metodología usada | Colectivo |
|------------------------------|---|--|---|---|
| Russell y Bernadette (1992) | Coaching de maestros de educación especial secundaria en la implementación de un innovador currículo de matemáticas de videoícono. Estudio de un caso de cuatro maestros de educación especial de secundaria que fueron entrenados con un vídeo para operaciones y conceptos básicos sobre fracciones. | El coaching llevó a cambios positivos en varias técnicas de enseñanza importantes y, en algunos casos, a un uso mejorado de estrategias de motivación y técnicas de manejo de aula. Se observó también un crecimiento en las tasas observadas de participación de los estudiantes. | Diseño de series temporal, exploratorio e interrumpido mediante observaciones regulares y <i>feedback</i> sobre el uso del programa por parte de los docentes. | Profesorado Edu. especial secundaria |
| Fernández (2007) | Estudiar la acción tutorial desde la perspectiva del profesorado tutor, especialmente en lo referente a la realización efectiva de las funciones orientadoras y a la valoración de su importancia y la formación del docente tutor en relación con las actividades asesoras que había que efectuar básicamente en el aula. | La necesidad de formación del profesorado, pues hay un gran desfase entre lo que se solicita sobre acciones tutoriales y el grado de preparación; además de ampliar las horas de tutorías semanales (3 h más) y, por lo tanto, la retribución, etc. | El cuestionario empleado fue una escala con 21 ítems sobre datos personales, académicos y profesionales correspondientes al perfil del profesorado tutor y 42 cuestiones para valorar la realización, importancia y formación de los docentes tutores en una escala tipo Likert con una calificación en cinco niveles que iban del 1 (nada) a 5 (mucho). | Profesores tutores de educación primaria y secundaria |
| Embid (2009) | Las técnicas de coaching o habilidades directivas que desarrollan el potencial que llevamos dentro están consiguiendo que seamos capaces de encontrar soluciones al fracaso escolar 30/100 alumnos. Es precisamente la formación en habilidades de coaching lo que más están demandando los profesores para obtener resultados óptimos a corto plazo. | Facilitar herramientas de CEEd genera excelencia entre quienes buscan lograr resultados distintos. Los profesores que asisten a un curso de habilidades de coaching se pueden clasificar en tres grupos: los que vienen entregados por la causa, con ganas de aprender; los que vienen a ver qué les puede aportar a su vida diaria; y los que vienen casi obligados y con una actitud desconfiada. Estos últimos son los que se transformarán en los principales defensores de estos programas, con ganas de compartir la experiencia gratificante con los demás. | Formaciones en habilidades de coaching. | Profesorado de primaria, secundaria y bachillerato |
| Gorrochotegui-Martell (2011) | Describir cómo se realizó un coaching de liderazgo a 28 directivos escolares de cuatro escuelas municipales durante un año. | La evaluación mostró que la experiencia ayudó a modificar conductas, lo que permitió gestionar mejor el centro escolar. | Parte del modelo de competencias de liderazgo de Cardona y García-Lombardía (2005), 19 competencias con sus comportamientos característicos y un formato denominado <i>hoja de avance</i> , para ir desarrollando las competencias de cada directivo. Las más trabajadas individualmente fueron comunicación, gestión del tiempo y gestión de conflictos. | Directivos escolares |

| Autores | Objetivo | Principales resultados | Metodología usada | Colectivo |
|-------------------------------------|---|---|---|--|
| Arzate (2013) | Presentar una propuesta innovadora para el desarrollo del trabajo en el aula, aplicando el CEEd como método para potenciar las competencias genéricas en los estudiantes de la licenciatura en Educación Primaria. | Los estudiantes lograron mejorar su desempeño académico al alcanzar el objetivo propuesto al inicio del curso de 8.0, por otro lado, se favorecieron las competencias y se logró un avance de 7.01% en un semestre, lo que nos permite concluir que el coaching educativo es una excelente propuesta que permite el desarrollo de competencias en el educando. | Investigación-acción. | Alumnado de Lic. Edu. |
| Piñeiro et al. (2013) | Aplicar el CEEd en los procesos de formación y demostrar que el uso de esta herramienta ayuda a los docentes a alcanzar la confianza necesaria para desarrollar urgentemente un cambio en el proceso formativo y, a la vez, desarrollar un cambio drástico en la percepción de la realidad de los procesos de formación y aumentar la responsabilidad, la autonomía del alumnado que es capaz de encontrar los objetivos, los valores las creencias de cada uno haciendo que el proceso de CEEd fluya solo y el resultado del proceso de formación sea mucho más satisfactorio. | Los docentes que usan coaching están más motivados, se comunican más directa y fluidamente, solucionan mejor los conflictos, fortalecen su capacidad de liderazgo, son más efectivos en el proceso de enseñanza. | Técnicas de coaching. | Profesorado secundaria |
| Ramos (2013) | Afirmar la importancia de enseñar al profesor técnicas de coaching como una estrategia para conseguir mejorar el desarrollo personal de sí mismo, del alumnado y del grupo-clase. | Este seminario de iniciación al coaching como estrategia para el docente se ha seguido con mucho interés y ha hecho reflexionar acerca de la tarea docente. | Seminario desarrollado por un grupo de docentes para investigar y a la vez practicar. Los profesores se han inscrito en el mismo voluntariamente para dar formación a coaches y desarrollar nuevas habilidades. | Profesorado de primaria y secundaria |
| Gorrochotegui-Mantell et al. (2014) | Caracterizar la efectividad de un programa de coaching dirigido al equipo directivo de un colegio de la región metropolitana de Santiago, Chile, y reflexionar sobre sus posibles alcances y limitaciones. | Comparando la medición pre y post, tras el programa de formación, se encontró un cambio favorable en la percepción de los padres y los alumnos con respecto al clima escolar y la capacidad de liderazgo del equipo directivo; sin embargo, en los docentes evaluados se observó una disminución en la puntuación respecto al clima escolar. En relación con los directivos se encontró que aprendieron estrategias para ejercer mejor su rol directivo y como limitación reconocieron que deben seguir trabajando en la gestión del tiempo y en la apertura personal ante el cambio. | Evaluación del clima escolar percibido por los estudiantes, los padres y los docentes, pre y post implementar el programa mencionado mediante la aplicación de una escala de tipo Likert. | Equipo directivo de un colegio |
| Lladó et al. (2014) | El docente que trabaja desde el marco del CEEd es un docente-coach, es decir, tiene el conocimiento de las técnicas y de las herramientas y un autoconocimiento profesional y personal. Esta construcción competencial del docente deriva en una manera específica de atender al alumnado y a las diferentes personas de la comunidad educativa. | En todas las modalidades de intervención, los resultados obtenidos han sido positivos, dado que participar en estos programas formativos activa los recursos y la implicación de los docentes en las prácticas y en los casos que se trabajan en el aula. Estas intervenciones han permitido tomar mayor consciencia de uno mismo, de las propias fortalezas y debilidades, profundizar en el propio autoconocimiento, analizar la experiencia que se tiene como docente, encontrando respuestas y recursos que se adaptan al estilo de cada uno. | Intervenciones individuales con los docentes, formación puntual para grupos docentes, acompañamiento de los equipos de apoyo y formación de posgrado. | Profesorado en formación y de todas las etapas |

CAPÍTULO 2. Formación del profesorado de secundaria...

| Autores | Objetivo | Principales resultados | Metodología usada | Colectivo |
|---------------------------------|---|--|--|---|
| Sánchez y Boronat (2014) | Observar si el coaching es válido como técnica metodológica que favorece el desarrollo del potencial humano y ayuda a los estudiantes a progresar: de donde están hoy hacia donde pretenden llegar mañana. | Modelo que permite que el estudiante pueda adquirir las competencias clave para su reafirmación como persona y representa un acicate para su futura inserción sociolaboral. | Desarrollo de las competencias interpersonales e intrapersonales mediante la aplicación del DAFO. | Alumnos en formación inicial de maestro de Educación Infantil y Educación Física. |
| Rodríguez-Hidalgo et al. (2015) | Contribuir al conocimiento de la influencia del prácticum en el desarrollo de las competencias por parte de los maestros y las maestras en su formación inicial. | Avance significativo en el desarrollo autopercibido de la mitad de las competencias. Mejoraron un tercio de las competencias transversales (especialmente, las personales y sistémicas); más de la mitad de las competencias específicas; y tres cuartas partes de las competencias concretas de prácticum. | Estudio pretest y postest con la finalidad de estudiar el impacto del prácticum bajo el modelo ABP-CM. | Alumnos de prácticum inicial de maestros |
| Ríberas y Vilar (2015) | Presentar una propuesta de formación universitaria sobre las CEmo. | Resultados favorables del uso de metodologías integradas entre asignaturas que contribuyen a la formación de profesionales reflexivos. | Cuestionario y trabajos en grupo de la asignatura de Técnicas de Entrevista que se imparte en Educación Social y Trabajo Social de la Universidad Ramón Llull, en España, donde se utilizan técnicas de coaching para trabajar las CEmo. | Alumnos de Educación |
| Osipova (2015) | La autorreflexión la lingüística académica y la formación de coaching de maestros de educación especial previa al servicio, en el contexto de la instrucción de escritura de área de contenido. El presente estudio investigó el impacto de un modelo de desarrollo profesional (PD) continuo y contextualizado sobre la calidad de la enseñanza del lenguaje académico impartida por los educadores especiales de preadministración a los estudiantes adolescentes de inglés temprano (ELL) en riesgo de fracaso académico. | El coaching y las intervenciones de autorreflexión de vídeo cuando se implementan por separado tienen un potencial para mejorar la calidad de instrucción. El estudio investigó, en primer lugar, si un modelo de PD que combina el coaching y la autorreflexión del vídeo tiene un mayor impacto en la mejora de la calidad de la enseñanza del lenguaje académico que los modelos de PD que implementan el coaching o la autorreflexión del vídeo por separado; y, en segundo lugar, cómo los cambios en la calidad de la enseñanza del lenguaje académico a su vez influyen en el lenguaje académico oral. | Análisis cualitativo de la transcripción de las lecciones de los profesores. | Profesorado Edu. especial para adolescentes, asignatura Inglés |

Fuente: elaboración propia.

Si analizamos los estudios presentados en la **tabla 26**, podemos observar una mejora en las competencias del profesorado, en general, y de sus CEmo, en particular, gracias a las intervenciones en CEEd. En concreto, hemos visto que el CEEd ha servido para cambiar aspectos como, por ejemplo, las técnicas de enseñanza, la mejora en la calidad docente, el conocimiento de uno mismo en cuanto a fortalezas y debilidades, las estrategias de motivación y la participación del alumnado y el manejo del aula; y ha ayudado a encontrar respuestas distintas adaptadas al estilo personal de cada uno.

Mediante esta revisión bibliográfica, llegamos a las siguientes conclusiones:

- Por un lado, en todos los estudios analizados, los resultados fueron muy positivos; evidencia que nos permite confirmar la validez y los beneficios del uso del coaching para la formación del profesorado y, concretamente, para el desarrollo de sus CEmo.
- Por otro, tratándose de solo 14 estudios, también identificamos una clara necesidad de consolidar esta misma línea de investigación, para aportar más evidencias científicas y académicas sobre su utilidad.

Todos estos aspectos tienen una gran conexión con los pilares del coaching –tal como veremos en el capítulo 3– sobre el que se basa el programa integral que proponemos en nuestro estudio empírico. De todos modos, para cerrar este apartado nos parece importante comentar, tal como lo hacen Entrena y Regi (2020), que no existen metodologías «mágicas» para llegar a una educación integral del alumnado, sino más bien varias estrategias que pueden usarse según los estilos de profesorado y alumnado. Por lo tanto, lo interesante es ofrecer una diversidad en formas de aprendizaje, personalizándolo, teniendo en cuenta, además, que las personas tendrán que aprender a lo largo de su vida. En esta variedad de estrategias entraría el aprendizaje colaborativo-cooperativo basado en proyectos, la producción artística, etc. y sobre todas estas, la acción de facilitador y tutor del docente-coach y su acompañamiento personalizado al alumnado, para que sea capaz de proponer a cada uno lo que mejor se le adapte, que ya se está viendo que es una garantía de éxito educativo en varios centros, como es el caso de la Escuela Virolai, en Barcelona (Colbert, 2020).

2.3.2. Evaluación de los programas formativos

Antes de terminar este capítulo consideramos importante tratar el tema de cómo valorar la eficacia de estos programas de intervención, dado que esto ayudará a fomentar que aumenten las investigaciones sobre la repercusión que tiene la formación en CEmo para el profesorado. Por ello vamos a hablar de la **evaluación de los programas formativos**.

2.3.2.1. Definición de evaluación

La raíz etimológica de la palabra *evaluación* deriva del latín, *valere*, que hace referencia a la acción de tasar, valorar, justipreciar, o sea, atribuir cierto valor a las cosas (Lukas y Santiago, 2009). A partir de aquí, en la actualidad, en castellano se usan como sinónimos los términos *evaluación* y *valoración*. Lejos de querer tratar en profundidad la definición del concepto, simplemente para contextualizarlo, nos remitimos en un primer momento a Tejada (1999a; 1999b; 1999c) y luego a Lukas y Santiago (2009), que identificaron respectivamente cuatro grupos de definiciones y los segundos añadieron a estos un quinto:

- Entran todas las definiciones que contienen **especificaciones o normas sobre lo que ha conseguido el alumnado** tras su proceso de instrucción. Como ejemplo de ello, citamos a Tyler que, en 1950 (citado en Lukas y Santiago, 2009), la define como un «proceso que determina hasta a qué punto se han conseguido los objetivos educativos».

- Entran todas las definiciones que centran **la evaluación en haber conseguido un mérito o valor**. Como ejemplo de ello, citamos a Scriven que, en 1967 (citado en Lukas y Santiago, 2009), la define como un «proceso por el que se determina el mérito o valor de alguna cosa», o bien, la Stufflebeam y Shinkfield que, en 1987, dicen que es un «proceso sistemático planificado, dirigido, realizado con el fin de ayudar a un grupo de clientes a juzgar o perfeccionar el valor o mérito de algún objeto».
- Entran todas las definiciones que consideran **la evaluación como un proceso de proporcionar información para tomar decisiones**. Como ejemplo de este grupo, citamos la definición dada por De Miguel en 2000: «proceso sistemático de búsqueda de evidencias para formular juicios de valor que orienten la toma de decisiones».
- Entran aquí las definiciones que buscan **sintetizar las anteriores**. Como ejemplo de estas, encontramos la de Pérez Gómez que, en 1983 (citado en Lukas y Santiago, 2009), dice que es un «proceso de recogida y provisión de evidencias sobre el funcionamiento y la evolución de la vida en el aula, en base a las cuales se forman decisiones sobre la posibilidad, efectividad y valor educativo en el currículum» y la de Pérez Juste, en 2002: «la valoración, a partir de criterios y referencias preespecificados, de la información técnicamente diseñada y sistemáticamente recogida y organizada, sobre cuantos factores relevantes integran los procesos educativos para facilitar la toma de decisiones de mejora».
- Entran todas las definiciones que **ponen en valor la importancia de la metodología**. Como ejemplo de este grupo, citamos la de García Llamas en 1995 (citado en Lukas y Santiago, 2009) que la define como un «proceso de identificación, recolección y tratamiento de datos para obtener una información que justifique una determinada decisión». Esta, en concreto, corresponde a una del quinto grupo, añadido por Lukas y Santiago (2009).

Sirvan estas solo como una muestra de las múltiples definiciones que a lo largo de la historia se han atribuido al concepto de evaluación y que nos llevan a observar que, aunque se le asignen distintos significados, tantos casi como autores que hayan hablado del tema, en casi todas se repiten elementos como: «proceso sistemático», «asignar cierto valor o mérito para el logro de ciertos objetivos», «facilitar, orientar, justificar la toma de decisiones».

Tras este breve análisis, queremos aportar nosotros también **nuestra propuesta de definición** del término evaluación.

La evaluación es un proceso que, teniendo en cuenta determinados factores definidos previamente y siguiendo cierta metodología, recoge información sobre el desempeño de una actividad orientada a un cierto objetivo para luego emitir un juicio de valor o asignar un mérito sobre su consecución y calidad y así avanzar en la toma de decisiones.

La evaluación se puede considerar una de las actividades más necesarias a la hora de planificar y gestionar una formación en el contexto educativo y, aunque haya habido un gran desarrollo teórico sobre el tema, no se puede decir lo mismo por lo que respecta a la práctica (Tejada, 1999a; 1999b; 1999c).

2.3.2.2. Importancia y sentido de evaluar programas de formación

Al decidir tratar el tema de la evaluación consideramos importante hacer referencia a otros dos conceptos. En primer lugar, a la **evaluación de un programa**. Con esta nos referimos a «un proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información rigurosa, valiosa, válida y fiable, orientado a valorar la calidad y los logros de un programa, como base para una posterior toma de decisiones de mejora tanto del programa como del personal implicado y, de modo

indirecto, del cuerpo social en que se desarrolla» (Pérez Juste, 2002). En segundo lugar, a la **calidad**, que ya hemos tratado ampliamente tanto en el primero, como en este mismo capítulo. La evaluación no sirve solo para emitir un juicio de valor, sirve para medir la calidad de algo, verificar si se han alcanzado ciertos objetivos y ver cómo avanzar.

Cuando hablamos de calidad podemos diferenciar los siguientes tipos (Escudero, 2003, Torrecilla, 2014):

- Calidad como fenómeno excepcional (incluyendo una muestra que sobresale y unos recursos óptimos).
- Calidad como satisfacción de necesidades y expectativas (de los usuarios hacia un producto, servicio o ajuste).
- Calidad como el grado al que se adecuan unos estándares o criterios preestablecidos (producto comparado con indicadores iniciales).
- Calidad como perfeccionamiento para el logro de objetivos (usando estrategias y recursos).
- Calidad como marco de derechos y deberes (entre proveedores y usuarios).
- Calidad como relación coste-valor (relación con indicadores de rendimiento).
- Calidad como transformación de los implicados (ya sean personas o instituciones).

Observamos, por lo tanto, que evaluación y calidad son dos conceptos que van de la mano, ambos están estrechamente vinculados entre ellos y con la mejora de la educación. Cuando se habla de uno, es inevitable, involucrar al otro. Evaluar y revisar los programas formativos y, concretamente, los relacionados con la educación emocional, es fundamental para comprobar su impacto y efectividad y darle continuidad. De ahí su indiscutible importancia.

2.3.2.3. Modelos de evaluación

A continuación, identificaremos las dimensiones o los factores que hay que tener en cuenta para llevar a cabo una evaluación formativa y describiremos algunos de los modelos más conocidos que se utilizan en la actualidad para evaluar los programas de formación; diferenciaremos entre los cuantitativos y los cualitativos.

2.3.2.3.1. Factores o componentes de la evaluación formativa

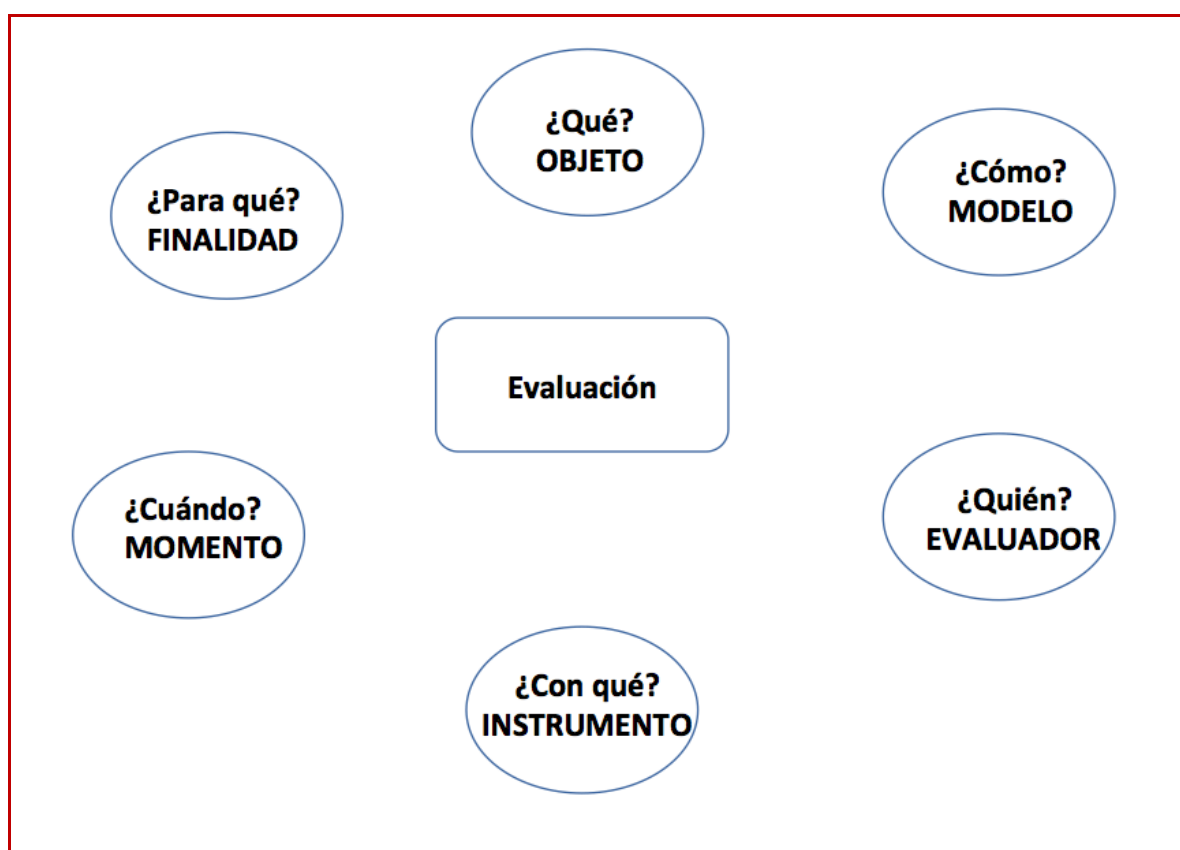
Para realizar esta evaluación de programas formativos podemos descomponerla en una serie de factores, dimensiones o componentes, como los definen Lukas y Santiago (2009), que son esencialmente su punto de partida:

- Las **finalidades** de la actividad formativa en sí, que pueden ser distintas, aunque principalmente hay dos: la que se refiere a un medio para mejorar lo que se está evaluando y la sumativa, que controla y certifica los resultados conseguidos.
- El **objeto**, que normalmente corresponde al alumnado, al profesorado, al centro y al programa en sí.
- La **información**, puede que lo más importante, que tendrá que ser recogida de manera sistemática teniendo en cuenta las fuentes, los instrumentos, etc.

- El **agente**, la persona o las personas que realizarán la evaluación.
- El **momento**, que se refiere al periodo o periodos en que se realizará la evaluación y suele corresponder a tres: el inicial, el procesual y el final.
- La **valoración**, que consiste en emitir el juicio y para hacerlo tiene que haber algún criterio con el que comparar (habrá que tener en cuenta la selección de criterios, el desarrollo de los indicadores y el establecimiento de los estándares).
- El **informe**, si queremos que las conclusiones de la evaluación sirvan, habrá que comunicarlas en un informe de manera adecuada.

Sintetizamos estas dimensiones en la **figura 19**.

Figura 19. Dimensiones básicas de la evaluación de un programa



Fuente: elaboración propia (adaptación de Tejada, 1999a; 1999b; 1999c).

2.3.2.3.2. Modelo de evaluación de programas formativos

A partir de los años sesenta y setenta se generaron los **modelos de evaluación de programas**, que para ser considerados como tal tenían que reunir estos cuatro elementos:

1. Estar fundamentados en una teoría.
2. Especificar sus variables.
3. Precisar la validez empírica del modelo.

4. Validar y generalizar sus aplicaciones (De Miguel, 2000).

Los modelos se pueden clasificar en dos grandes grupos según la perspectiva con que miran la evaluación:

- Desde la perspectiva **cuantitativa**: se centran, sobre todo, en valorar el logro de los objetivos, pues ven el éxito, es decir, el rendimiento académico, como algo que puede observarse.
- Desde la perspectiva **cualitativa**: se centran en el funcionamiento, el proceso, los resultados y el impacto de la formación.

Veremos que hay modelos que se posicionan claramente en una perspectiva y otros que intentan una conciliación entre ambas (Tejada, 1999a; 1999b; 1999c). Trataremos con más profundidad este tema en el capítulo 4, aunque nuestra posición es un enfoque que da valor a ambas perspectivas, por eso elegimos un diseño mixto para analizar y evaluar nuestros datos.

Lukas y Santiago (2009), además, identifican una serie de **criterios para clasificar los modelos**, estrechamente vinculados a algunas de las dimensiones anteriormente representadas en la **figura 19**, que son los siguientes:

1. La **finalidad de la evaluación**: y en relación con el propósito formativo, se distinguen cuatro modelos formativos:
 - a) Los basados en la evaluación de los resultados.
 - b) Los orientados a las audiencias implicadas.
 - c) Los enfocados a decisiones.
 - d) Los basados a costes-resultados.
2. Los **criterios de valoración**: qué criterios se usan para emitir juicios y, en función de estos, se dividen cinco tipos de modelos:
 - a) Los centrados en la eficacia.
 - b) Los centrado en la eficiencia.
 - c) Los basados en los participantes.
 - d) Los basados en los profesionales.
 - e) Los orientados a la calidad total.
3. El **rol de los evaluadores**: qué papel van a desempeñar los evaluadores. Lo determinan tres factores:
 - a) Los modelos ante / ex post.
 - b) La evaluación interna / externa.
 - c) La evaluación sumativa / formativa.

A partir de aquí, teniendo en cuenta los trabajos de Pérez Juste (1994, 2000), Tejada (1999a; 1999b; 1999c), Lukas y Santiago (2009), Torrecilla (2014) y Torrijos (2016) y sus clasificaciones,

describiremos los modelos más conocidos de evaluación de programas formativos, dejando claro que en los últimos años se han cifrado más de cincuenta modelos existentes (Bisquerra, 2000).

2.3.2.3.3. Modelos cuantitativos

Los modelos cuantitativos son los que usan instrumentos como test y cuestionarios y cuantifican la información. Entre estos citamos como más utilizados los siguientes:

- El modelo de evaluación de costes-resultados (enfocados a resultados).
- El modelo de consecución de metas o bien de evaluación orientada al objetivo (centrado en la eficacia).
- El modelo científico de evaluación (centrado en la eficiencia).
- El modelo CIPP (facilitador de toma de decisión).

Describimos este último modelo porque, según varios autores, es **el más usado aún en la actualidad**.

El modelo CIPP (facilitador de toma de decisión)

Su máximo exponente fue Stufflebeam (1968). El CIPP considera la evaluación un proceso dinámico, continuo y cíclico que se tiene que llevar a cabo de manera sistemática en tres fases:

1. Delimitar y definir la información necesaria entre los que evalúan y quien toma las decisiones.
2. Obtener la información para tratarla.
3. Aplicar / devolver la información a quien toma las decisiones para que estas sean más racionales.

Cuando este modelo se aplica al ámbito educativo hay que tener en cuenta **cuatro estadios característicos**, que son evaluar el contexto, evaluar las entradas, evaluar el proceso y evaluar el producto (de ahí lo de CIPP: *context, input, process, product*). Como **ventajas** de este modelo destaca que convierte al destinatario en el responsable de la toma de decisiones y sus criterios, así que el problema de que el evaluador podía influir con sus percepciones en sus resultados, al no tener en cuenta las motivaciones del destinatario del programa y al reducir la evaluación a algo puramente cuantitativo, ya no sucede porque en este modelo la evaluación no es algo estático, sino dinámico y se devuelve la información al responsable de la toma de decisión a diferencia del evaluador. Sus principales **limitaciones** son, en cambio, el carácter jerárquico que aún existe en los sistemas educativos y la imposición desde arriba y desde fuera.

2.3.2.3.4. Modelos cualitativos

Los modelos cualitativos son los que consideran la evaluación desde el punto de vista holístico e incorporan la parte subjetiva del proceso. Aquí, la recogida de los datos no es cuantificable y se pueden usar como técnicas: las entrevistas, los grupos de debate y la observación, entre otras. Entre estos citamos como más utilizados los siguientes:

- El modelo de evaluación iluminativa de Parlett y Hamilton (1972, citado en Lukas y Santiago, 2009).
- El modelo de evaluación sin referencia a los objetivos de Scriven (1973, citado en Lukas y Santiago, 2009).

- El modelo de evaluación respondiente de Stake (1975, citado en Lukas y Santiago, 2009).
- El modelo de evaluación basado en la crítica artística de Eisner (1981, citado en Lukas y Santiago, 2009).
- El modelo de evaluación democrática de MacDonald (1983, citado en Lukas y Santiago, 2009).
- El modelo de Pérez Juste (1994; 2002).
- El modelo de los cuatro niveles (Kirkpatrick y Kirpatrick, 2006).

A continuación, describimos únicamente los modelos que han tenido algún tipo de influencia en la evaluación de nuestro programa de intervención de CEd (descrito en el capítulo 4).

El modelo de evaluación iluminativa

Este modelo de Parlett y Hamilton (1972) surge como reacción a los métodos cuantitativos; su objetivo es el de obtener una visión lo más completa y global posible del programa, considerando todos sus componentes, por eso se lo denomina *iluminativo*, porque ilumina, arroja luz sobre todos sus aspectos: problemas, características, etc.

Los autores diferencian unas **características** principales, y entre las más relevantes encontramos algunas, como tener un carácter holístico; preocuparse más por la descripción e interpretación de los datos que por su medida; dirigirse más al análisis del proceso que no al del producto; la evaluación se hace bajo condiciones naturales y no experimentales y los principales métodos usados son la entrevista y la observación.

Se distinguen tres fases en este modelo de evaluación:

- La observación, en la que el evaluador tiene que familiarizarse con el programa y el contexto para tener una visión global.
- La investigación, ampliando la información para saber por qué funciona el programa.
- La explicación, donde se exponen los principios subyacentes del programa y se definen los modelos causa-efecto.

Como **ventajas** este modelo es versátil, mientras que, como **limitaciones**, los criterios empleados no son del todo claros y usar técnicas cualitativas puede generar sesgos en el evaluador.

El modelo de evaluación democrática

Este modelo fue propuesto de MacDonald (1983) y se basa en que, para conocer la realidad, hay que sumergirse en esta y conocer las distintas interpretaciones que de esta hacen quienes la integran. Por ello, tanto las fuentes de datos como quien recibe la información se tienen que implicar en la evaluación; tiene que ser un proceso democrático y el evaluador tiene que negociar las distintas percepciones. Las **limitaciones** de este modelo son, por un lado, que es difícil que la posición del evaluador se mantenga neutral y, por otro lado, cuesta mantener la confidencialidad cuando hay que ser democrático y, además, se cuestiona el poder y la utilidad de la información.

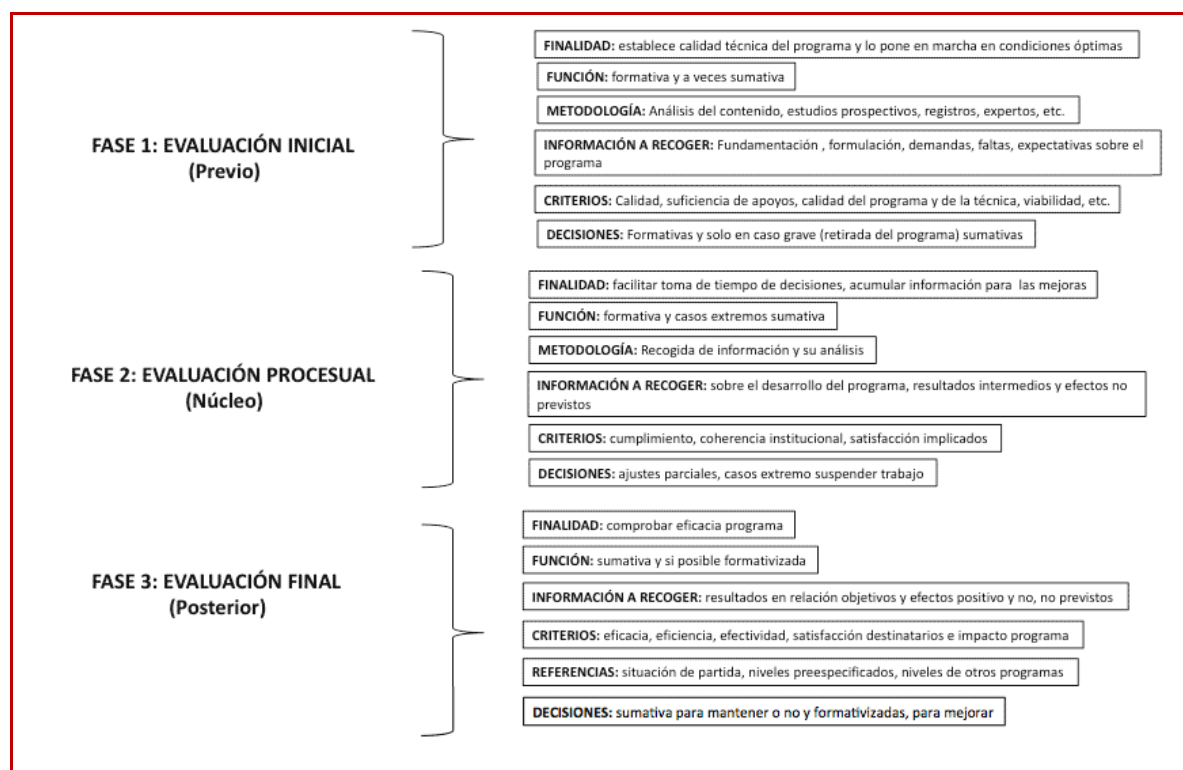
El modelo de Pérez Juste (1994, 2002)

Pérez Juste propone un modelo que considera que la evaluación es realmente pedagógica en la medida que cumple dos condiciones:

- Centrarse en todos los factores relevantes que forman parte de los procesos educativos.
- Orientarse a la mejora del alumnado y de todas las personas, los programas, los espacios, los materiales y los recursos que participan en este proceso de mejora para el estudiantado.

El autor propone un modelo de cuatro fases, o momentos, las primeras tres son imprescindibles y la cuarta deseable, y cada una de estas hay que tener en cuenta una serie de dimensiones. En la **figura 20** representamos su modelo.

Figura 20. Modelo de evaluación de Pérez Juste, 2002



Fuente: elaboración propia.

En cuanto al cuarto momento, corresponde a la institucionalización de la evaluación del programa, y es cuando se llega a integrar de lleno el programa y la evaluación, sirviendo como ulterior refuerzo para su mejora y para el perfeccionamiento de los educadores. Este modelo se considera **el más completo** de los que hemos visto, aunque como **limitación** Pérez González (2008) destaca que podría ser algo largo para ser aplicado en todas sus fases y dimensiones, dado que su pauta completa integra 73 indicadores y revisarlo todo puede resultar algo tedioso y más en el contexto educativo donde no hay mucha tradición aún de evaluarse.

El modelo de los cuatro niveles

Este es el modelo de Kirpatrick y Kirpratick (2006) que a la hora de considerar qué evaluar en las acciones formativas se centra en cuatro elementos fundamentales para medir el **impacto** de la intervención realizada:

- La satisfacción de los participantes al terminar el programa (reacción).
- El aprendizaje que se ha realizado en el aula en cuanto a conocimientos, mejora de habilidades y actitudes (aprendizaje).

- La transformación en la conducta, en la medida que se haya dado un cambio en el comportamiento (conducta).
- Los resultados finales al terminar el programa y que se han producido gracias a haber participado en este (resultados).

Nos parece muy importante citar este modelo, porque, como veremos en el capítulo 4, en la tercera fase de nuestro trabajo empírico, estos cuatro elementos son justo los que han sido identificados como algunos de los factores de cambio percibidos por el colectivo objeto de nuestro estudio: el profesorado.

En definitiva, tras esta revisión de los modelos de evaluación que se han ido originando a lo largo de más de setenta años, vemos cómo, además de reagruparse bajo dos perspectivas: la cuantitativa o la cualitativa, todos tienen unos **puntos comunes** básicos que hay que tener en cuenta cuando se quiera realizar una evaluación de programas:

- Definir bajo qué perspectiva se observará la realidad.
- Definir los criterios de valoración.
- Recoger la información de manera sistemática con estrategias, técnicas y herramientas.
- Analizar los datos según la perspectiva establecida al principio.
- Tomar decisiones, tanto sumativas, como formativas.

2.3.2.4. Modelos para la evaluación de programas de educación emocional

Por último, queremos citar dos modelos de evaluación que hacen referencia a la **evaluación de programas de educación emocional** y que se basan en dos anteriores que acabamos de describir. Nos referimos al propuesto por Álvarez et al. (2000), el CIPP, que se apoya en el de toma de decisiones de Stufflebeam (1968), y al de Pérez González (2008), que se inspira y se basa en el de Pérez Juste (2002).

El primero se apoya en el CIPP, que, entre tantos modelos de evaluación, es el que ha tenido más acogida también en el **ámbito de la orientación** y ha llegado a ser el modelo referente para el GROU (que es el grupo creador de la herramienta de autovaloración que hemos elegido en nuestro estudio empírico para medir el desarrollo de las CE mo de nuestro colectivo objeto de estudio). El GROU ha considerado que este modelo, además de tener en cuenta los cuatro elementos anteriormente mencionados (ver el modelo CIPP), también permite usar **varias metodologías para recoger los datos** y esto, cuando se trata de elementos emocionales, complejos de medir, es un factor muy importante.

Estos autores proponen un modelo de **cuatro fases** para llevar a cabo la evaluación (Álvarez et al., 2000):

- La elaboración de un plan de evaluación (¿qué, quién, cuándo, cuáles...?).
- La instrumentación y la recogida de la información (¿qué instrumentos?).
- El análisis y la valoración de la información (¿qué aspectos hay que tener en cuenta, qué fases...?).
- La presentación de los resultados (¿con qué objetivo? ¿qué hay que tener en cuenta?).

El segundo es el que ha tenido en cuenta el modelo de Pérez Juste (2002), que Pérez González (2008) ha revisado y tomado como punto de referencia, que presenta una escala de valoración de 29 indicadores (reduciendo notablemente los propuestos por Pérez Juste, que recordamos eran 73) para evaluar los programas de educación socioemocional (EEIPESE). Su trabajo nos parece particularmente interesante de cara a nuestro estudio porque permite tener en cuenta aspectos cuantitativos y cualitativos en la evaluación de programas sobre esta temática.

Tomando como referente a Pérez Juste (2002), Pérez González (2008) divide la valoración en tres momentos: fase inicial, fase procesual y fase final. En la **tabla 27** vemos cómo se distribuyen los 29 indicadores según las tres fases.

Tabla 27. Escala de evaluación de programas propuesta por Pérez González, 2008

| | |
|----------------------------------|--|
| Fase evaluación inicial | Adecuación a los destinatarios (1): se adapta a las necesidades de los destinatarios. Adecuación al contexto (2): promueve la cooperación con la familia y la comunidad. Contenido (3 y 4): el modelo de IE está bien definido y los contenidos son relevantes para este modelo. Calidad técnica (5, 6, 7): información clara sobre los destinatarios, los objetivos, los contenidos, las actividades, el tiempo, los recursos y la medición. Evaluabilidad (8): los objetivos se pueden evaluar. Viabilidad (9 y 10): los responsables están capacitados para impartirlo, el centro respalda el programa. |
| Fase evaluación procesual | Puesta en marcha del programa (11, 12, 13, 14, 15): la metodología es apropiada, el alumnado está interesado, la secuencia de las actividades es coherente, se respeta la planificación, se registra la información para su futura mejora. Marco o contexto de aplicación del programa (16, 17 y 18): el clima en el aula y en el centro es favorable, los responsables están satisfechos, hay acuerdo entre la organización del programa y el sistema del centro. |
| Fase final | Medida (19 y 20): las técnicas son adecuadas, con buenas propiedades psicométricas. Resultados (21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29): el grupo experimental y el de control se parecen, existe una ganancia en las puntuaciones significativas entre las medidas del pre y post, existe una diferencia significativa en el grupo experimental en el postest, estas ganancias se vuelven a observar después de un mínimo de seis meses, independientemente de las medidas, el programa parece haber mejorado la IE o las CEMO de los participantes, los implicados muestran satisfacción, los recursos son acordes con los resultados, hay más efectos beneficiosos que no estaban previstos. |

Fuente: elaboración propia (adaptación de Pérez González, 2008).

A esta escala, Pérez González (2008) añade otra de **metaevaluación**, como elemento totalmente novedoso con respecto a los otros modelos, con unos indicadores de calidad de la evaluación de programa donde se miden estos cuatro elementos:

- Utilidad de la misma evaluación para responder a las necesidades de información de los posibles destinatarios del programa.
- Factibilidad, por si la evaluación ha sido realista, prudente y comedida.
- Probidad, si se ha hecho de manera ética y respetuosa con los implicados del programa.
- Precisión, si permite divulgar la información sobre fortalezas y debilidades del programa de manera precisa.

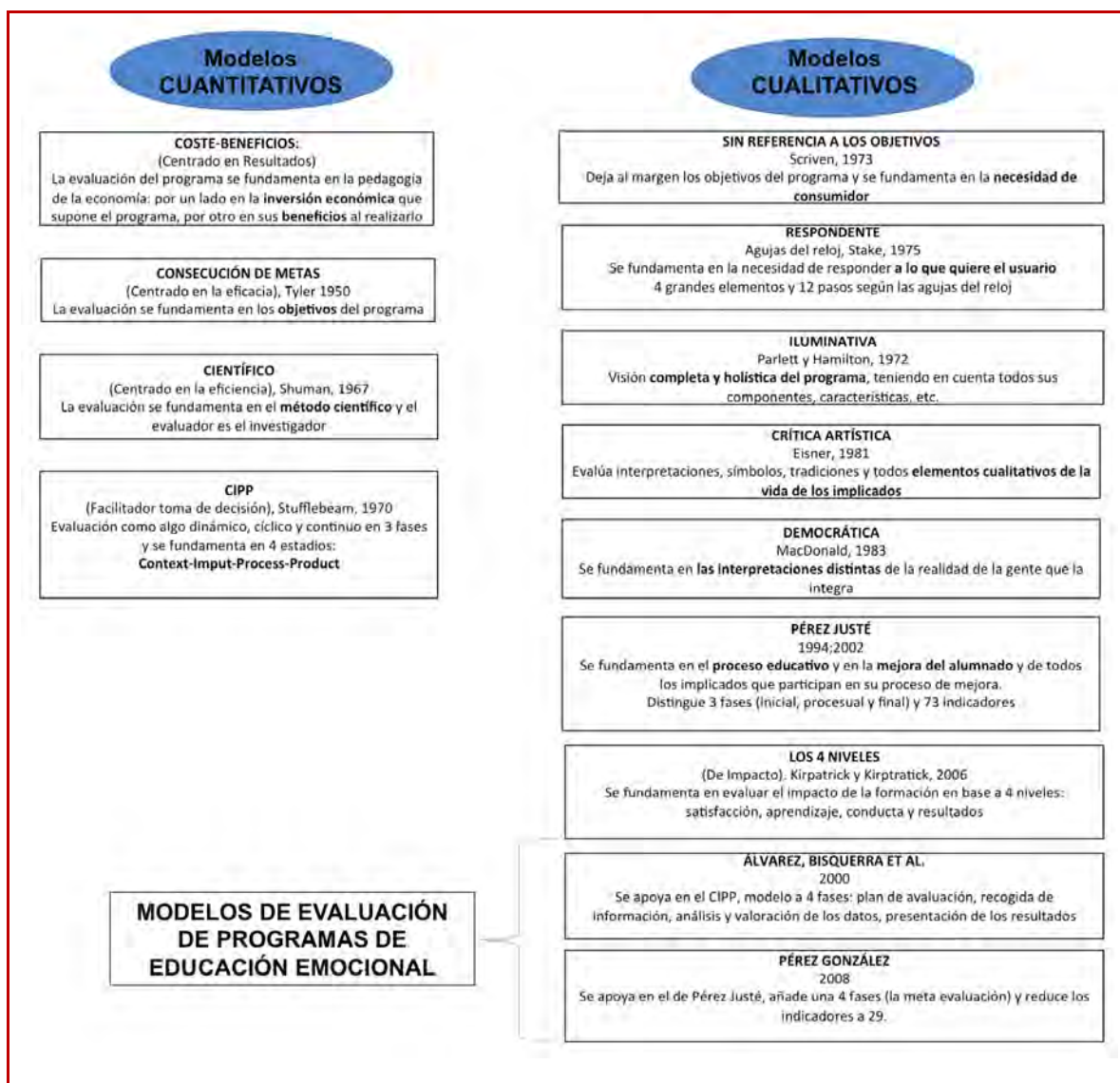
Sin embargo, haciendo caso a las recomendaciones del mismo Pérez González (2008), aunque el uso de esta escala puede servir como guía para la toma de decisiones sobre el programa y darle o no continuidad, hay que tener en cuenta que, al ser una escala con valoración subjetiva, siempre será mejor que varios jueces la empleen y calculen las medias y, al mismo tiempo, antes de usarla, recojan la información mediante otras técnicas, como el análisis de contenido, la entrevista, los grupos de discusión, los cuestionarios, las notas de campo, las pruebas psicométrica, etc. como veremos que se ha hecho en nuestro trabajo de campo. La sugerencia es adoptar la **complementariedad metodológica**, aun sabiendo el esfuerzo que esta pueda suponer.

Finalmente mencionamos que las principales **limitaciones** de estos programas socioemocionales de autores hispanoamericanos que se han detectado revisando la literatura se deben a estos tres elementos (Pérez González, 2008):

- En cuanto al concepto de programa de educación de la IE en sí: dado que en la mayoría de casos no se apoyan en ningún modelo de IE como tal.
- En cuanto a los destinatarios de los programas y el contexto donde se realiza: estos programas deberían abarcar todo el ciclo de vida de la persona y no terminar en la educación obligatoria o como mucho en la superior.
- En cuanto a la validez de los programas: los programas socioemocionales cuya validez ha sido comprobada rigurosamente aún son prácticamente inexistentes.

Resumimos en la **figura 21** la revisión de los principales modelos de evaluación de los programas formativos que acabamos de realizar.

Figura 21. Síntesis de los principales modelos de evaluación de los programas formativos según las dos perspectivas



Fuente: elaboración propia.

Para terminar y dirigirnos a nuestro caso concreto, aunque en el capítulo 4 profundizaremos sobre cómo hemos trasladado esta visión teórica de la evaluación de programas a nuestro trabajo empírico, queremos ahora adelantar nuestra posición al respecto. Esta ha sido la de tener en cuenta las dos perspectivas, la cuantitativa y la cualitativa, aunque hemos decidido observar la realidad desde un enfoque eminentemente cualitativo. Concretamente, aunque no hayamos utilizado ninguno de los modelos anteriormente descritos en su estado puro, sí hemos tenido muy en cuenta las fases del modelo de Álvarez et al. (2000) y los indicadores de Pérez González (2008), por lo que **nuestra propuesta es un modelo de evaluación de programa mixto** entre varios, sobre todo haciendo referencia a estos últimos dos.

Por lo tanto, veremos que en nuestra evaluación de los programas hemos tenido en cuenta:

- Las fases o los estadios, como en el modelo CIPP (1970) y en el de Álvarez et al. (2000).
- El análisis más del proceso que no del producto final, así como la descripción y la interpretación de los datos, más que su medida, en sus condiciones naturales, y por ello apoyados en el uso de varias técnicas de recogida, como en el modelo iluminativo de Parlett y Hamilton (1972).
- La importancia de todas las percepciones de la realidad de las personas implicadas en un programa, como en el modelo democrático de Mac Donald (1983).
- Los cuatro elementos del modelo de Kirpatrick y Kirpatrick (2006).
- Prácticamente todos los indicadores que sugiere Pérez González (2008).

EN RESUMEN

En este segundo capítulo hemos llegado a las siguientes conclusiones e ideas principales:

1. Rol de las CEmo en las competencias del docente

- Definimos la **competencias docente**:

Una competencia docente es un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes, tanto profesionales (más técnicas) como personales (más dirigidas al ser y a la esfera emocional), que permiten al profesional de la educación desempeñar su trabajo para cumplir con su cometido: acompañar en el desarrollo integral de la persona.

- Para definir el rol que se le pide que represente hoy en día al profesorado, hay que empezar identificando y definiendo qué características debería de tener un buen docente. Estas son las **doce competencias** que hemos identificado y que parecen compartir los buenos docentes: **1.** Justo, democrático y atento a la diversidad. **2.** Experto en contenido. **3.** Facilitador y potenciador de todo tipo de aprendizaje, formal e informal. **4.** Capaz de trabajar en equipo. **5.** Capaz de comunicarse y motivar. **6.** Con vocación y pasión por enseñar. **7.** Capaz de adaptarse a cualquier contexto. **8.** Emocionalmente inteligente. **9.** Capaz de reflexionar y solucionar problemas, con espíritu crítico. **10.** Colaborador. **11.** Evaluador y **12.** Usuario de las nuevas tecnologías.

- De estas competencias del buen docente, las que reciben un mayor reconocimiento y marcan la diferencia entre el buen profesor y el profesor excelente son precisamente las **afectivas**, aquellas que tienen que ver con el hecho de generar y mantener la motivación del alumnado.
- Por eso, hoy en día, al profesorado se le pide toda una serie de competencias relacionadas con este saber ser y estar, propios de la dimensión emocional más que de la cognitiva.
- Por lo tanto, consideramos que **para ser un excelente profesor en el siglo actual**:

Un buen docente tiene que ir más allá y no dominar solo los contenidos de sus asignaturas y saber transmitirlos; debe poseer una serie de características que, además de estar vinculadas a los aspectos más estrictamente cognitivos, estén directamente o indirectamente relacionadas con la dimensión emocional.

2. Rol de la formación para construir la imagen y la identidad del docente de secundaria

- Hemos observado que la formación inicial y continuada para el profesorado de secundaria y su acreditación es algo relativamente joven. Aún no existe una formación universitaria que capacite para ser profesor de secundaria como tal y hay que cursar un máster al terminar la carrera para especializarse en ello.
- Hay que orientar la formación a la profesionalización de los profesores y esto pasa por una valoración más importante de la enseñanza desde la vertiente social y política, hay que empoderar a los profesores y a los centros.
- Por ello, es imprescindible el rol que juega la formación en la construcción de la imagen de la nueva identidad docente del profesorado de secundaria.

3. Aspectos que hay que tener en cuenta para diseñar un programa de formación en CEmo para el profesorado

- A la hora de diseñar un programa de formación continuada para el profesorado consideramos más importante tener en cuenta **un conjunto de factores** que pueden influir en este, dado que se complementan entre ellos, que seleccionar solo algunos, como hace la mayoría de autores que ha trabajado sobre este tema. Entre estos elementos destacamos: los **factores facilitadores y los de amenaza** para su aplicabilidad, **el contexto formativo** donde se realiza el programa, **el nivel de interacción** que se quiere generar, los **contenidos del programa** o bien el **formato de las actividades**.
- Hemos identificado propuestas, como la de las cinco actitudes de Palomero (2005), para que el docente pueda desarrollar sus competencias sociales y emocionales mediante la formación del profesorado, como precursoras de lo que se propone trabajar un programa de CEd.
- Hemos observado que la formación en CEmo no puede usar el mismo método que para las intervenciones de carácter más intelectual, así que hemos vinculado esta formación con el concepto de innovación y analizado cómo el **coaching está empezando a ser una forma de innovar en la formación para los docentes**.
- Hemos observado que estudios anteriores que han usado el CEd como método innovador para el desarrollo de las CEmo han obtenido resultados muy positivos; evidencia que nos permite **avaluar la validez y los beneficios del uso del coaching** para la formación del profesorado y concretamente **para el desarrollo de sus CEmo**.

- Nos hemos percatado de que estos estudios son aún escasos, por lo que también hemos identificado una **clara necesidad de consolidar esta línea de investigación** sobre la notable importancia que adquieren las CEmo para el desarrollo de la actividad profesional del profesorado y su repercusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje, aportando más evidencias científicas y académicas sobre su utilidad.

4. El valor de la evaluación para garantizar la calidad y la continuidad de los programas formativos para el profesorado

- Hemos definido **la evaluación** como:

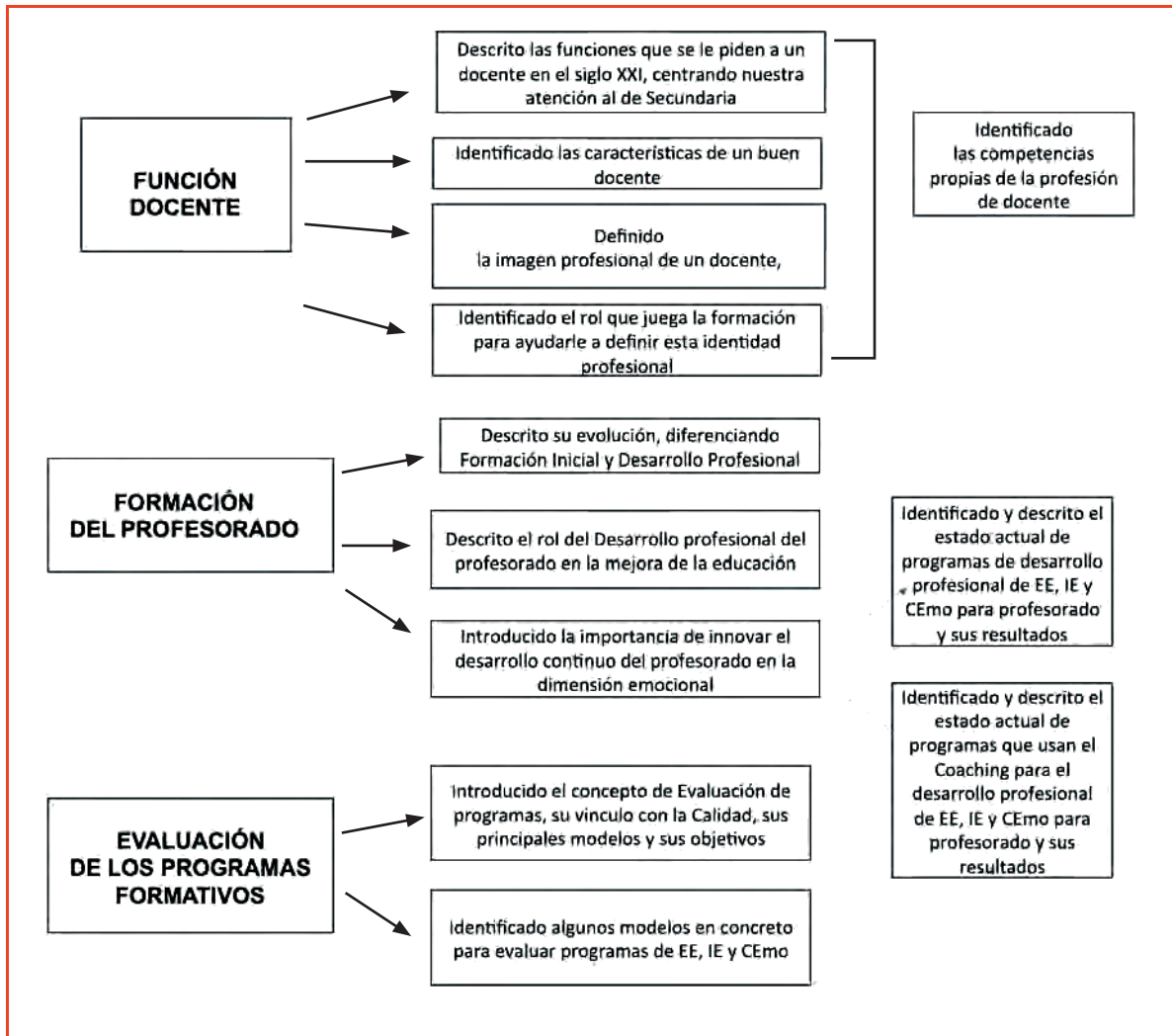
La evaluación es un proceso que, teniendo en cuenta determinados factores definidos previamente y siguiendo cierta metodología, recoge información sobre el desempeño de una actividad orientada a un cierto objetivo para luego emitir un juicio de valor o asignar un mérito sobre su consecución y calidad y así avanzar en la toma de decisiones.

- En nuestro trabajo de campo, en lugar de decantarnos por un único modelo de evaluación de programas en su estado puro, hemos preferido usar un **formato mixto**, teniendo en cuenta elementos presentes en distintos modelos, porque cada uno de estos tenía algún punto de conexión con nuestra intervención. En concreto, estos han sido los modelos y los elementos que hemos considerado para evaluar nuestro programa:

- Las fases o los estadios, como en el modelo CIPP (1970) y en el de Álvarez et al. (2000).
 - El análisis más del proceso que no del producto final, así como la descripción y la interpretación de los datos, más que su medida, en sus condiciones naturales, y por ello apoyados en el uso de varias técnicas de recogida, como en el modelo iluminativo de Parlett y Hamilton (1972).
 - La importancia de todas las percepciones de la realidad de las personas implicadas en un programa, como en el modelo democrático de Mac Donald (1983).
 - Los cuatro elementos del modelo de Kirpatrick y Kirpatrick (2006).
 - Prácticamente todos los indicadores que sugiere Pérez González (2008).
-

Resumimos los objetivos a los cuales hemos querido responder en este segundo capítulo en la **figura 22**.

Figura 22. Resumen del capítulo 2



Fuente: elaboración propia.

CAPÍTULO 3

COACHING EN EDUCACIÓN

INTRODUCCIÓN

- MOTIVACIÓN
- JUSTIFICACIÓN PERSONAL
- DELIMITACIÓN DE UN PROBLEMA
- METODOLOGÍA
- ESTRUCTURA TESIS
- ASPECTOS FORMALES
- DELIMITACIÓN DEL CONCEPTO DE APROXIMACIÓN
- TRATAMIENTO ASPECTOS ETICOS

CAPÍTULO 2

FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA EN COMPETENCIAS EMOCIONALES

- LA FUNCIÓN DEL DOCENTE EN EL SIGLO XXI
- LAS COMPETENCIAS PARA EL DOCENTE DE SECUNDARIA Y SU DESARROLLO PROFESIONAL
- INNOVACIÓN EDUCATIVA, FORMACIÓN Y EVALUACIÓN DE PROGRAMAS

CAPÍTULO 4

TRABAJO DE CAMPO

- METODOLOGÍA Y METODOS
- CONTEXTUALIZACIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO
- LAS TRES FASES DEL TRABAJO DE CAMPO

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAPÍTULO 1

EDUCACIÓN, COMPETENCIAS Y EMOCIONES

- MISIÓN DE LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI
- EL MODELO BASADO EN COMPETENCIAS
- LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES
- APROXIMACIÓN A LA DIMENSIÓN EMOCIONAL: EMOCIÓN, INTELIGENCIA EMOCIONAL, EDUCACIÓN EMOCIONAL Y NEUROCIENCIA

CAPÍTULO 3

COACHING EN EDUCACIÓN

- QUE ES COACHING
- QUE NO ES COACHING
- TIPOS Y BENEFICIOS DE COACHING
- EL PERFIL DEL COACH Y SUS COMPETENCIAS
- COACHING EN EDUCACIÓN

CAPÍTULO 5

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

- DISCUSIÓN
- CONCLUSIONES FINALES

ANEXOS

- TRANSCRIPCIONES Y GRABACIONES DE ENTREVISTAS Y FOCUS, INFORMES TEST CDE-A35 PILOTO, PRE Y POST, CUESTIONARIOS PRE Y POST FORMACIÓN, VIDEOS DE APRENDIZAJES FINALES, HERRAMIENTAS DE COACHING GRUPO PILOTO, PROGRAMA DE CEd, DIARIO DE CAMPO, MANUAL DE VALIDACIÓN HERRAMIENTAS, CUESTIONARIO SATISFACCIÓN DE PROGRAMAS, FOTOS, ETC.

CAPÍTULO 3. COACHING EN EDUCACIÓN (CED)

Que los alumnos que participan en el gran juego de la vida sean capaces de usar todas las capacidades para afirmarse como jugadores y no acabar siendo un juguete al azar.

Ara és Demà

(Debat sobre el futur de l'educació a Catalunya, Ponència I, 2016)

Tal como hemos mencionado en nuestra introducción, la palabra *coaching* aún crea mucha confusión, así que en este capítulo trataremos de despejar las dudas existentes sobre su origen y su denominación, y definiremos lo que es para diferenciarlo de lo que no es.

Analizaremos sus fuentes teóricas, desde la filosofía y la psicología hasta el mundo del *management*. Veremos cuáles son las herramientas y técnicas que usa el coaching, sobre qué modelos se basa y, en concreto, describiremos el modelo SER MÁS de Valderrama (2015), que fue el que utilizamos para nuestro trabajo de campo.

También revisaremos las principales escuelas de coaching existentes en la actualidad, entre estas la norteamericana; la sudamericana, conocida como la «ontológica»; la europea; las presentes en el contexto español, así como la visión del coaching en el resto del mundo. En este contexto concretamente profundizaremos en la situación actual en España en cuanto a la profesionalización del perfil de un coach, muy conscientes del gran intrusismo que existe aún en la actualidad respecto a su práctica, tal como ya hemos comentado en la introducción. Identificaremos las únicas asociaciones acreditadas hoy en día a escala internacional que intentan garantizar la práctica de un coaching de calidad en los distintos ámbitos donde se ha ido difundiendo. Veremos la influencia de otras disciplinas, como la psicología humanista y la positivista, sobre el coaching. Diferenciaremos el tipo de coaching que se puede realizar teniendo en cuenta varios elementos. Asimismo resaltaremos los beneficios que aporta su práctica y definiremos el perfil del coach y cuáles son las competencias que lo distinguen.

Por último, profundizaremos en el concepto de CED, qué se entiende con ello, a quién se puede dirigir, así como cuáles son sus beneficios y cómo puede incidir en el desarrollo de las competencias del profesorado. Identificaremos el perfil del docente-coach y sus habilidades, y los estudios realizados hasta la actualidad sobre la influencia del coaching en el mundo escolar.

3.1. ¿QUÉ ES EL COACHING?

En la actualidad existen varias posturas sobre qué es el coaching, algunas más abiertas, más curiosas, más dadas al aprendizaje y al desarrollo de nuevos proyectos mediante su uso, y otras más escépticas, que se resisten, que lo consideran más una moda que algo que haya llegado para quedarse. En el transcurso de este capítulo y de los que lo siguen, dejaremos clara cuál es nuestra posición al respecto.

De definiciones existen varias y más adelante mencionaremos algunas y, aunque nuestro deseo no sea el de llegar a una única interpretación de este concepto, sí que nuestro primer objetivo en este apartado quiere ser aclarar qué se entiende con coaching y cómo y en qué contextos puede aplicarse. Mirando la bibliografía se observa que la mayoría de definiciones coinciden en hablar de coaching como de un «proceso de aprendizaje y desarrollo de individuos o grupos de una manera personalizada para llegar a los resultados esperados» (López y Valls, 2015).

Sobre todo en el sector educativo, como comentaremos en la última parte de este apartado, hemos podido constatar como profesionales de esta disciplina que el término *acompañamiento* parece ser

mejor aceptado que el de *coaching*. Esta forma de acompañamiento facilita un espacio donde se puede observar, pensar y ahondar en los desafíos de las personas para permitirles realizar un cambio y un aprendizaje que les facilite alcanzar estos retos. Este camino hacia el aprendizaje tiene en cuenta la parte emocional y relacional, que puede limitar o potenciar este cambio y ayuda a las personas que lideran equipos y grupos a revisar su forma de ser y de actuar, aprender de ello y crecer.

3.1.1. Etimología e historia del coaching

Valderrama (2015) recuerda que los coaches eran los conductores o cocheros de carruajes tirados por caballos que se hicieron populares en la Europa del siglo XV, originarios de un pueblo en la ruta Viena-Budapest, en Hungría, llamado Kocs, cuya ubicación era privilegiada para desarrollarse en la industria del transporte. En concreto, Chornet (2015) nos cuenta que, hacia la mitad de este siglo, fueron los herreros de Kocs quienes llegaron a ser considerados los mejores constructores de carruajes del momento y, en 1457, construyeron un modelo de cuatro ruedas que permitía llevar más peso con mayor velocidad al haber incorporado un sistema de suspensión independiente de acero en cada rueda. Este nuevo prototipo se llamó *kocsi seller*, era un modelo ligero, seguro, elegante y se podía usar de manera sencilla. Era el símbolo de la excelencia. En Francia, lo llamaron *coche*; en Italia, *cocchio*; en Alemania, *kutsche*; en España, *coche* y, en Inglaterra, *coach* (Bayón, 2010).

Así que, contrariamente a lo que la tradición nos indica, el término *coach* no deriva de un anglicismo, más bien de un término húngaro que se refería a un vehículo tirado por animales que ayudaba a transportar personas de un lugar a otro (Bou, 2009). Aunque no está del todo claro cómo este término llegó a aplicarse a lo que hoy denominamos *coaching*, se considera que, así como este *kocsi* llevaba a sus pasajeros de un lugar a otro, de manera metafórica, el coach ayuda a sus clientes a moverse del lugar donde están en el presente al que quieren llegar en una situación futura. Como menciona Valderrama (2015), el término ha perdido su connotación más directiva, dado que no es el coach quien decide el camino para llegar al destino, sino más bien el pasajero, o sea, el cliente, que, siendo el protagonista del proceso, decide hacia dónde ir y cómo llegar.

En los siglos sucesivos, XVIII y XIX, se empezaron a atribuir nuevos significados al término, como, por ejemplo, en el mundo universitario, donde se usó por primera vez la palabra *coach* en 1830, en la Universidad de Oxford, refiriéndose al profesor que acompañaba a los alumnos a preparar sus exámenes de manera más fácil y rápida, con la idea de que el educador «transportaba» al estudiante hacia un mejor conocimiento (Bayón, 2010; Giráldez y Van Nieuwerburgh, 2016).

Las dos perspectivas descritas hasta ahora (la primera, que deriva del término húngaro, y la segunda, que procede del ámbito universitario), Bayón (2010) las define como más «románticas», y habla de otra más «pragmática» que hace referencia a la aparición más oficial del coaching en los años ochenta del siglo XX en EE. UU., en el ámbito deportivo, sobre todo en deportes concretos, como el tenis, el rugby y el golf, ayudando a un profesional a alcanzar resultados excelentes. Timothy Gallwey, entrenador de tenis, aprendió meditación y pudo comprobar cómo mejoraba su concentración en el juego; su peor enemigo durante una competición no era el adversario, sino él mismo y su mente, tal como describió en su libro *El juego interior* en 1974 (Valderrama, 2015).

En la época contemporánea, profesionales del mundo de la empresa, como Withmore en 2003, introdujeron el coaching en el contexto organizativo, el coaching profesional o ejecutivo, desde una tercera perspectiva, más de «resultados», y de ahí que se aplicara y se difundiera a cualquier ámbito para ayudar a todo tipo de profesional a crecer personalmente y a llevar a cabo un proyecto, siendo siempre el cliente el máximo protagonista de sus decisiones, para llegar a alcanzar sus mejores resultados.

Bayón (2010) habla de dos perspectivas más, la del «diván», en la que la práctica del coaching deriva hacia el *life coach*, y los relaciona con las consultas de los psicoanalistas enfocados a solucionar los problemas históricos de sus clientes; y la «esotérica», en la que atribuye el origen del coaching directamente con la energía y las emociones; el coaching ayuda a eliminar los elementos que consumen energía y a potenciar los que la proporcionan.

Finalmente, en España, el término llegó a finales de los noventa, sobre todo aplicado al mundo de la empresa y, en la actualidad, podemos encontrarlo en otros terrenos, como el personal, el de la salud, el familiar y, precisamente, el académico o educativo.

3.1.2. Definiciones

Si miramos la bibliografía existente, encontramos innumerables definiciones de coaching. Tal como menciona Chornet (2015), llama la atención que, aunque en los últimos años el interés por el coaching ha crecido enormemente y se ha documentado científicamente, hay muy poca literatura y la investigación sobre sus beneficios, tanto en el contexto empresarial como a nivel individual, resulta estar aún en un estadio muy embrionario. La literatura que se encuentra está más enfocada al aspecto práctico que a los principios teóricos sobre los que se basa el coaching (Grant, 2000; 2003; Grant et al., 2009).

El ICF²⁷ (International Coach Federation), como ya hemos mencionado en la introducción, es actualmente líder mundial como asociación sin ánimo de lucro que se dedica al avance de la profesión del coaching mediante el establecimiento de los más altos y rigurosos estándares de calidad. Esta asociación se basa en un código ético, un modelo de competencias que se revisan constantemente (la última fue a finales de 2020), un sistema independiente e internacional de certificaciones para coach y la acreditación de programa de formación de coaching. Tiene como objetivo básico promover el arte, la ciencia y la práctica del coaching profesional; diferencia en el coaching, entre el cliente y el patrocinador y, aunque en la mayoría de casos resultan ser la misma persona, distingue estos tres roles:

- El del **cliente**, que es la persona que recibe el coaching.
- El del **patrocinador**, que es la entidad que paga los servicios del coaching o los gestiona.
- El del **estudiante**, que es la persona que está inscrita en un programa de formación para coaches o es supervisor o es mentor y está aprendiendo sobre coaching para desarrollar sus habilidades como tal o bien para mejorarlas.

El ICF comenta que el coaching se realiza por sesiones, durante las cuales el cliente elige sobre qué llevar la conversación, y el coach, a través de varias herramientas, como la escucha y su capacidad de formular preguntas, lo motiva a actuar para alcanzar sus objetivos, lo ayuda a mejorar su enfoque y consciencia hacia sus posibles elecciones. En el coaching, el punto de partida es la situación actual del cliente y se centra en lo que este puede llegar a hacer para lograr llegar donde quiere estar en el futuro. En España se creó un capítulo aparte de ICF en 2004, para promover la profesión del coaching en el país, siguiendo los estándares internacionales de la asociación, y actualmente hay más de ochocientos miembros que ejercen, lo que lo convierte en el primer país europeo con mayor número de coaches certificados ACC, PCC y MCC (Hermida, 2020).

Tras una extensa revisión de la literatura, hemos tipificado las definiciones del coaching teniendo como referencia los trabajos de Chornet (2015) y de Bécart (2015), y a partir de estos, hemos realizado una adaptación según nuestra interpretación, tal como presentamos en la **tabla 28**.

²⁷ Consultar la página web: <https://coachingfederation.org>

Tabla 28. Tipificación de las definiciones del coaching

| | | | |
|--|---|--|--|
| <p>Definiciones generales</p> <p>«El coaching consiste en liberar el potencial de una persona para incrementar al máximo su desempeño. Consiste en ayudarlo a aprender en lugar de enseñarle» (Whitmore, 2011).</p> <p>«El coaching cubre el vacío existente entre lo que eres ahora y lo que deseas ser. Es una relación profesional con otra persona que aceptará solo lo mejor de ti y te aconsejará, guiará y estimulará para que vayas más allá de las limitaciones que te impones a ti mismo y realices tu pleno potencial» (Miedaner, 2002).</p> <p>«El coaching es el viaje que un piloto comienza con un equipaje y la compañía de un copiloto hacia un destino. La llegada a la meta se basa en la comunicación entre ambos y en el descubrimiento del potencial del piloto» (Martín y Esteban, 2015).</p> <p>«El coaching ha de entenderse como una técnica científica que permite llevar a cabo un proceso de ayuda individualizado en el ámbito personal y profesional, ya sea a una sola persona, a un equipo de trabajo o a una organización, para liberar su talento y potencial, maximizando la efectividad de sus actividades ejecutando el plan de acción acordado» (Bayón, 2010).</p> <p>«Es la relación profesional continuada que ayuda a las personas a obtener resultados extraordinarios en la vida, en la profesión, empresas o negocios» (Selma, citado en Sans Zapata, 2012).</p> <p>«Ayudar a una persona a manejar los problemas por ella misma» (Waldroop, citado en Bayón, 2010).</p> | <p>Definiciones de organismos e instituciones</p> <p>«Es el arte para que las personas consigan lo mejor de sí mismas en todo aquello que deseen, mediante una relación continuada, se requiere un alto nivel de entrega y energía por ambas partes, pero bien es cierto que el trabajo duro proporciona grandes satisfacciones» (ASESCO, Asociación Española de Coaching).</p> <p>«Asociación con clientes en un proceso de acompañamiento reflexivo y creativo que les inspira a maximizar su potencial personal y profesional» (ICF, International Coach Federation).</p> <p>«Procedimiento de desarrollo profesional tanto en el ámbito individual, del grupo o de la organización, siempre en contexto organizativos» (AECOP, Asociación Española de Coaching Ejecutivo).</p> <p>«Ayuda que una persona da a otra para hacer transiciones significativas en conocimiento, trabajo o pensamiento» (EMCC, European Mentoring and Coaching Council).</p> <p>«Es el arte de hacer preguntas para ayudar a otras personas a través del aprendizaje en la exploración y el descubrimiento de nuevas creencias que obtienen como resultados el logro de los objetivos» (Escuela Europea de Coaching, citado en Sans Zapata, 2012).</p> | <p>Definiciones según el coaching ejecutivo</p> <p>«Serie de interacciones entre un gerente o ejecutivo y un coach externo» (McCauley y Hezlett, 2002, p. 321).</p> <p>«Forma de desarrollo a medida relacionada con el trabajo de los altos directivos y profesionales de negocio que abarca habilidades funcionales y personales» (Carter, 2001).</p> <p>«Intervención persona a persona con un alto directivo con el fin de desarrollar o mejorar sus competencias de gestión» (Orenstein, 2002).</p> <p>«Relación de ayuda formada entre un cliente, que tiene la autoridad de gestión o supervisión y responsabilidad en una organización, y un coach, que utiliza una serie de técnicas cognitivas y conductuales, con el fin de ayudar al cliente a alcanzar una solución mutuamente definida de metas con el objetivo de mejorar su desempeño profesional y el bienestar y la eficacia de la organización». (Kilburg, 1996)</p> <p>«Diálogo cuya finalidad es la facilitación de nuevas capacidades, posibilidades y puntos de vista, en interés del aprendizaje individual y del progreso de la organización» (Bacon y Spear, 2003).</p> <p>«Desarrollo de liderazgo experiencial e individualizado, que se basa en la capacidad del líder para alcanzar los objetivos de la organización, tanto a corto plazo como a largo plazo, que se lleva a cabo a través de las interacciones persona a persona, basado en la confianza y respeto mutuo» (Stern, 2004).</p> | <p>Definiciones según la psicología</p> <p>«Aplicación sistemática de la ciencia del comportamiento para la mejora de las experiencias de vida, el rendimiento en el trabajo y el bienestar de los individuos, grupos y organizaciones, que no tienen problemas mentales clínicamente significativos para la salud o los niveles anormales de angustia» (Australian Psychological Society, 2003).</p> <p>«Metáfora que compite con otras metáforas, es decir, con uno o varios paradigmas, para conseguir un locus de control interno de una fuente externa» (Lapp y Carr, 2008).</p> <p>«Mecanismo para promover la cohesión» (Diamante y Primavera, 2004).</p> <p>«Revisión creativa de la vida a la luz de las intenciones de cada individuo, porque, de manera respetuosa, ayuda a las personas a conseguir lo mejor de sí mismas y de su vida y consiste en lograr que cada individuo llegue a ser lo mejor que puede ser» (O'Connor y Lages, 2005).</p> <p>«Relación colaborativa e igualitaria, en vez de autoritaria, entre el coach y el coachee, enfocada a la construcción de soluciones» (Grant, 2000).</p> |
|--|---|--|--|

Definiciones del coaching como proceso de aprendizaje

«El coaching es un proceso sistemático de aprendizaje, focalizado en la situación presente y orientado al cambio, en el que se facilitan unos recursos y unas herramientas de trabajo específicas que permitan la mejora del desempeño en aquellas áreas que las personas demandan»(Bou, 2009).

«Proceso de cambio significativo y persistente que invita a la acción y agilita el aprendizaje y que se consigue mediante conversaciones que podemos tener con nosotros mismos, con colegas convenientemente entrenados o bien con un coach profesional y sirven para identificar lo que el cliente quiere realmente conseguir, tomando consciencia de sus fortalezas y debilidades y expandiendo su potencial» (Giráldez y Nieuwerburgh, 2016).

«Proceso personal de aprendizaje que se centra no solo en los problemas interpersonales, sino también en los intrapersonales» (Witherspoon y White, 1996).

«Proceso sistemático enfocado en la solución y orientado a resultados, donde el coach facilita el desempeño del trabajo, el aprendizaje autodirigido y el crecimiento personal del coachee» (Grant, 2000).

«Aproximación estratégica y sistemática a la mejora del aprendizaje» (Saphier y West, 2010).

«Proceso de aprendizaje individual que se da en interacción con otra persona que actúa de facilitador sin juzgar, en un ambiente abierto y pleno de confianza mutua» (Luna-Arocas, 2020).

Definición del coaching como desarrollo de competencias

«Es una forma de intervención sistemática de *feedback* dirigida a mejorar las competencias profesionales, el conocimiento interpersonal y la eficacia personal» (Kampa-Kokesch y Anderson, 2001).

«Proceso integral de acompañamiento mediante la implementación de técnicas profesionales, enfocado a la adquisición, desarrollo y fortalecimiento de las competencias necesarias para alcanzar los objetivos marcados por los coaches» (Bécart y Ramírez, 2016).

«Proceso de mejora de habilidades personales a través del diálogo» (Lara y Chornet, 2010).

Definiciones del coaching como proceso de mejora del ser humano en general

«Proceso de ayuda del coach a su cliente, a fin de encontrar opciones para conseguir que este sea un ser humano más efectivo» (Hudson, 1999).

«Proceso de múltiples facetas, que tiene como objetivo mejorar el trabajo y la vida de las personas» (Brock, 2006).

Fuente: elaboración propia.

Aunque se hallan diferencias entre las definiciones encontradas (tabla 28), como puntos en común podemos distinguir los siguientes elementos que, a nuestro parecer, constituyen la base del coaching:

- El coaching es un **proceso de acompañamiento sistemático y personalizado de cambio**, desde una situación inicial a una deseada.
- El coaching **se basa en una relación** de ayuda profesional, continuada, igualitaria, colaborativa, de confianza y respeto mutuo entre coach y coachee.
- Para poder llevarlo a cabo **se basa en unas técnicas profesionales concretas**.
- El **objetivo del coaching** es conseguir el máximo potencial personal y profesional de un individuo, o bien el bienestar y la eficacia en el caso de que se trate de una organización.
- El coaching **está enfocado** a adquirir, desarrollar y mejorar competencias intrapersonales e interpersonales.

Por lo tanto, a modo de conclusión de esta revisión bibliográfica, aunque resulte difícil llegar a una única definición de coaching, queremos proponer la nuestra:

El coaching es un proceso de acompañamiento sistemático y personalizado, basado en una relación de confianza y respeto mutuo, igualitaria y colaborativa, que, mediante el uso de técnicas profesionales concretas, permite conseguir el máximo potencial del coachee, que, gracias a la mejora o adquisición de competencias, tanto personales como profesionales, puede lograr el cambio que se haya propuesto.

3.1.3. Principales fuentes teóricas

Los antecedentes del coaching se pueden encontrar en varias disciplinas distintas entre sí y, aunque muy diferentes en sus teorías, tal como apunta Ravier (2005), en todas se pueden identificar elementos propios del coaching. Siguiendo a Chornet (2015) haremos referencia principalmente a la filosofía, la psicología y al mundo del *management*.

3.1.3.1. Filosofía

A continuación, se mencionan los filósofos que más han influido en el coaching y con quien se han encontrado grandes afinidades y puntos en común que permiten situar la filosofía como una de las principales enseñanzas sobre las que se basan varios de los actuales pilares del coaching.

3.1.3.1.1. El método socrático y la filosofía griega

El método más referenciado y antiguo lo hemos hallado en el socrático y en la figura de Sócrates (470-399 a. C.). Tal como el coach ayuda a sus clientes a encontrar su verdad a través del uso de las preguntas, sin dar respuestas, confiando en la capacidad completa de cada cliente en conseguirlo, este filósofo, a través del uso de la mayéutica, lograba que sus discípulos alcanzasen la verdad. Como mencionan Giráldez y Van Nieuwerburgh (2016), la mayéutica se basaba en dos partes: por un lado, la **ironía**, que ayudaba a que el discípulo se diese cuenta de su ignorancia: «el saber de no saber nada», punto imprescindible para la buena práctica del coaching, y, por otro lado, el **diálogo**, que basándose en el aprender y no en el enseñar, le permitía encontrar sus respuestas de manera práctica. Parece ser que la madre del mismo Sócrates era partera, así que ayudaba a las mujeres a dar a luz, sin ser, por otra parte, ella la que daba a luz, de ahí que la

mayéutica se conozca también con el nombre *método de la partera*. Sabemos que un buen coach, mediante las preguntas poderosas, guía y acompaña al coachee a encontrar sus respuestas.

Además de esto, el coaching ha heredado de Sócrates otras enseñanzas, como el «conócete a ti mismo», que ayuda al coachee a tomar consciencia de sus puntos fuertes y de sus aspectos de mejora, de lo que lo motiva, de lo que le preocupa, de sus sueños y de sus metas; o como el «solo sé que no sé nada», pues el coach no tiene la verdad absoluta, ni las respuestas a las preguntas, y es justo con diálogo y con la ayuda entre coach y coachee que es posible llegar a las respuestas, por lo tanto, gracias a un trabajo colectivo.

Podemos observar también en Platón, su discípulo, una estructura similar en sus diálogos a la que el coach mantiene en sus sesiones, donde también utilizaba las preguntas y la escucha activa como habilidades para que su alumno llegase a aprender, catalizando su autoconocimiento para llegar a realizar un desempeño extraordinario. Así como Platón disenta en algunos aspectos de ideología de su maestro, al tratarse de un proceso y no de una filosofía, los coaches pueden trabajar con personas manteniendo una independencia de sus credos o religiones.

Asimismo nos parece interesante citar por último a Aristóteles, que, aunque se contraponga a Platón, también anticipa algunos de los pilares básicos del coaching con su visión de que el hombre puede llegar a ser lo que quiera, realizando un camino desde el donde está hacia donde le gustaría llegar. Además, Aristóteles siempre explica que, para llegar a lo que queremos ser, «se necesita actuar», otro de los elementos básicos del coaching, y que uno de los grandes motivadores del hombre es «la búsqueda de la felicidad», aspecto que sigue totalmente vigente en el siglo actual.

3.1.3.1.2. Fenomenología y existencialismo

Más adelante hablaremos de la influencia de la psicología humanista en el coaching y, por ello, antes queremos mencionar dos fuentes que incidieron en este enfoque humanista, que son la filosofía **fenomenológica** y la **existencialista**.

Como apunta Valderrama (2015), el enfoque fenomenológico entiende al ser humano poniendo atención en su **presente**, sobre su experiencia inmediata, viviendo el mundo externo mediante el interno para originar consciencia. Ravier (2005) comenta que esta corriente filosófica, con el fundador de su movimiento, Edmund Husserl, pone de manifiesto que es esencial **abstenerse de prejuzgar a los clientes**, tal como el mismo coaching se aleja de preconceptos sobre el otro y considera a su cliente un ser completo, capaz de encontrarse a sí mismo desde la pura intuición. Sobre esta misma filosofía se inspira la programación neurolingüística (PNL).

Chornet (2015) y Bayón (2010) comentan que el existencialismo, como el coaching, pone en el **centro de su filosofía la existencia humana**. Además, como los existencialistas, consideran al ser humano responsable de todo lo que piensa y hace, mediante su **reflexión interna**, así el coaching confía completamente en su cliente para que descubra y **tome consciencia** de su objetivo vital y de hacia dónde quiere llegar. Otro aspecto importante que cabe mencionar y que hemos observado que los existencialistas y los coach tienen en común es que se orientan en su trabajo más al **qué** y al **cómo** que al **por qué** se actúa de un cierto modo, otro de los axiomas básicos del coaching.

3.1.3.2. Psicología

A continuación se describen las principales corrientes de la psicología que consideramos que han tenido una particular relevancia en el coaching, profundizando sobre todo en la última, la psicología positiva, que es, en nuestra opinión, la más reciente y útil a la hora de potenciar el valor la aplicabilidad del coaching en sí mismo.

3.1.3.2.1. Psicología humanista: el enfoque centrado en la persona

En 1950, Karen Horney, en su libro de *Neurosis y crecimiento humano* (Valderrama, 2015), habla del mismo concepto de autorrealización que introduce la psicología humanista y de la necesidad de establecer una **relación entre terapeuta y paciente cooperativa y democrática**, basada en un genuino respeto e interés por todo lo que este último piensa y siente, deseando con sinceridad su bienestar. El objetivo del tratamiento era justo el de **ayudar a las personas a lograr su autorrealización** mediante el desarrollo pleno de su ser. Todo esto fue precursor de la psicología humanista, así como del coaching.

Tal como explica Valderrama (2015), a Carl Rogers se lo considera el promotor de la psicología humanista, que fusiona la fenomenología y el existencialismo. Rogers es el creador de la terapia centrada en la persona, que, como el coaching, tiene como objetivo **ayudar al hombre a desarrollar todo su potencial**, dado que parte de la base de que, cuando el ser humano funciona libremente, su «naturaleza animal» es positiva, constructiva y orientada a evolucionar. Nos parece digno de mención, por su gran paralelismo con los principios básicos del coaching, la descripción que hace Rogers de las características de una persona que tiene este funcionamiento libre o bien óptimo; se trata de alguien:

- Responsable de su comportamiento y de sus emociones.
- Que sabe valorar de manera autónoma basándose en la propia experiencia.
- Que confía en su criterio a la hora de elegir cómo comportarse según cada situación.
- Que tiene sentimientos positivos y de autoestima.
- Que vive el «aquí y ahora», no pierde el contacto con la realidad y deja el pasado y el futuro a un lado, pues el primero ya ha ocurrido y el segundo ni siquiera existe aún.

Se trabaja en todo momento con la consciencia, que asigna libertad de decisión al hombre (Frankl, 2004) y se buscan significados y no justificaciones. Cada persona es peculiar y distinta de los demás, y **en el centro de todo está el cliente** y no el objetivo que quiere alcanzar, y es a través de la persona que se llega al logro del objetivo, nunca es este último el que está por encima del ser humano. Es el cliente quien decide cuál es su plan de acción cuando termina cada sesión, establece hacia dónde quiere ir y construye su realidad. Además, Rogers considera que la persona en su buen estado está abierta a las experiencias y acepta lo que le va ocurriendo, así como a sus emociones, que la ayudan a entender la importancia que tiene lo que le ocurre y el valor que se le asigna. Finalmente, Rogers ve al hombre libre de expresar su creatividad y de ser capaz de llevar una vida plena.

Creemos interesante destacar que Rogers fue el primer terapeuta que sustituyó la palabra *paciente* por *cliente*; con este último comparte un problema común que hay que solucionar y a quien trata de igual a igual, o sea, de manera «no directiva». Rogers, y más adelante el coaching, consideran que es el **mismo cliente quien tiene todas las respuestas a sus problemas**, no hay que enseñarle nada, es él mismo quien aprende, y el terapeuta se limita a ayudarlo a eliminar los obstáculos que no le ayudan a solventarlo y a crecer como persona. Rogers, en lugar de diferenciar a las personas en sanas y enfermas, habla de «congruencia», entendida como el grado de equilibrio entre la experiencia (lo que está pasando), la comunicación (lo que se expresa) y la consciencia (cómo se percibe). Cuanto más alto es el nivel de congruencia, más alta es la equivalencia entre estas tres partes. En cambio, se presenta una distorsión cuando hay «incongruencia» entre lo que somos y lo que pensamos ser y esto suele ocurrir como mecanismo de defensa para preservar nuestra autoestima.

Rogers define esta relación entre terapeuta y cliente como «de ayuda»; es decir, una relación donde al menos una de las partes quiere ayudar a la otra a crecer y a enfrentarse a la vida de forma más oportuna y madura, dejando claro que este otro puede ser tanto un individuo solo, probablemente su cliente, como un grupo de personas. Para llegar a tener ese tipo de relación y fomentar el desarrollo de su cliente, Rogers considera que **el terapeuta** tiene que poseer unas **condiciones fundamentales**, como las siguientes:

- La congruencia, entendida como la «autenticidad», ser tal como es, sin máscaras, dado que solo de este modo puede inspirar confianza en el otro (uno de los axiomas fundamentales del coaching).
- Tiene que ser alguien empático, que vea las cosas tal como las ve su cliente, sin que necesariamente esté de acuerdo con él y estableciendo un *rapport* que es fundamental en la relación humana entre cliente y terapeuta.
- Tiene que quererlo incondicionalmente, aceptarlo sin juzgar, ni criticar, tal como ya había expresado la fenomenología.

Es evidente que estas cualidades que Rogers identifica para el terapeuta coinciden plenamente, como más adelante describiremos, con las competencias que necesita un coach para acompañar su coachee para que desarrolle su máximo potencial, se autosupere y se autorrealice. Esto último corresponde a otra similitud con la psicología humanista, tal como dijo Maslow en los años cincuenta con su teoría de la autorrealización, que deja claro que el cliente tiene todos los recursos internos para su crecimiento, solo necesita eliminar obstáculos para desplegar su potencial. Todas estas cualidades del terapeuta son las principales herramientas de que dispone un coach para ayudar a su cliente.

Como menciona Ravier (2005) es a mediados de los años ochenta cuando la psicología humanista empieza a devaluarse, y el coaching, en cambio, empieza a gestarse tal como lo conocemos en la época actual.

3.1.3.2.2. Psicología humanista: enfoque Gestalt

Gestalt, en alemán, hace referencia a un «todo organizado y significativo», como menciona Valderrama (2015), es el todo entendido como algo más que la suma de las partes y es una visión que se desarrolla a finales del siglo XIX en contraposición del anterior, que explica a la persona como algo fraccionado.

Por un lado, tenemos la aplicación de este enfoque gestáltico en la **psicología social** con, por ejemplo, Kurt Lewin, que, en 1936 (citado en Valderrama, 2015), con su **teoría del campo**, desde la física quiere explicar cómo se comporta el hombre en su complejidad y dice que su conducta va en función de un todo que incluye tanto las circunstancias de la persona como las del ambiente. Por eso, cuando habla de **campo**, se refiere al contexto del que forma parte la persona y con la que es un todo, dado que nuestra existencia solo tiene sentido en este espacio que se estructura de manera interactiva entre sujeto y contexto según el momento. En lugar de dar importancia a los hechos del pasado, el enfoque Gestalt confiere un rol relevante a la **situación presente** y la terapia gestáltica centra su núcleo en tomar consciencia de las sensaciones, tanto corporales como emocionales, en el momento que se está viviendo.

Por otra parte, como segunda área de aplicación de la Gestalt tenemos la **psicoterapia**, con exponentes, como Pearls, que, en 1951 (citado en Valderrama, 2015), publica el libro *Terapia Gestalt*, en el que se observa la influencia de Lewin. El eje de su terapia gira justamente en torno al hecho de que el hombre tiene **capacidad para autorregularse**, para resolver en el presente algo que se haya inacabado en su vida. Las personas parece que tendemos a organizar las cosas de manera que tengan sentido haciendo referencia a nuestro pasado y a lo que nos preocupa, por lo

tanto, autodirigimos nuestra visión del mundo. Los terapeutas de la Gestalt aplican sus técnicas al coaching, que definen como el proceso que convierte al ser consciente en acción. Por lo tanto, en este enfoque es clave la relación del coach con el cliente, se pone gran atención tanto a los sentimientos como a las posturas y a los movimientos que se realizan durante la misma sesión con el objetivo de descubrir qué hay que cambiar mientras está ocurriendo para que luego se pueda extrapolar fuera de la sesión. Para ello se usa la técnica del diálogo, para descubrir las creencias que están por debajo del comportamiento y que han dejado de ser útiles. Esta misma técnica es la que luego emplearon los creadores de la ya citada PNL (programación neurolingüística).

3.1.3.2.3. Psicología humanista: enfoque sistémico

Un sistema que el biólogo alemán Ludwing von Bertalanffy en 1937 definió como: «un conjunto de elementos interdependientes que interactúan entre sí [...] cuyo resultado es mayor que el resultado que cada unidad podría tener si funcionase independientemente» (citado en Valderrama, 2015). Los sistemas se pueden entender solo cuando se consideran de manera global y la teoría de sistemas se basa en tres premisas básicas:

- Cada sistema pertenece, a su vez, a otros sistemas más globales.
- Los sistemas son abiertos y se relacionan de manera constante unos con otros intercambiando materia, energía, recursos e información. Saben reajustarse al entorno y presentan una capacidad constante de autoorganización y de capacidad de aprendizaje.
- Las funciones de cada sistema y lo que pueden llegar a hacer, o bien sus limitaciones, dependen de la estructura y de cómo se relacionan con el entorno.

Bertalanffy también asignó las características que presenta cada sistema:

- La interdependencia entre los elementos que lo componen.
- Uno o más objetivos que las unidades que lo componen intentan alcanzar.
- La totalidad, dado que algo que provoca un cambio en uno de sus elementos, probablemente, lo provoque en otras partes del mismo sistema.
- La entropía, que corresponde a la tendencia que tiene cada sistema a desgastarse; cuanto mayor información, mayor desorden y menor entropía.
- La homeostasis, que es la tendencia al equilibrio y la adaptación constante del sistema a los cambios.

3.1.3.2.4. Psicología humanista: enfoque estratégico y centrado en la solución

Fue el enfoque de Erickson basado en terapia breve, que buscaba realizar el cambio en pocas sesiones usando varias intervenciones, como metáforas, historias e hipnosis, y que terminó por convertirse en la base de la **terapia estratégica de la Escuela de Palo Alto**.

Las estrategias que se consideraron efectivas (1973, citado en Valderrama, 2015) en el método que usaba Erikson fueron varias, como, por ejemplo, pedir al cliente que revelase solo lo que quisiera para no ser agresivo con lo que se le solicitaba; o bien, modificar la posición en el espacio y en la postura del cliente (pensamos, por ejemplo, en el ejercicio del intercambio de la silla, aún usado hoy en día para facilitar el desarrollo de la empatía hacia el otro, cuando se trata, por ejemplo, de dos miembros de la misma familia); o enfatizar lo positivo; o evitar la

autoexploración con la idea de indagar en el pasado solo para encontrar recursos interesante para el presente del cliente.

De este mismo enfoque, también proviene la base de la **terapia breve basada en soluciones**, que se atribuye a Steve de Shazer que se pasó miles de horas observando con su equipo sesiones de este tipo de terapia para identificar los comportamientos clave que utilizaba el terapeuta para llegar de manera fiable a un cambio positivo por parte del cliente.

3.1.3.2.5. Psicología: inteligencia emocional

En el primer capítulo hemos definido ampliamente tanto el concepto de emoción, sus teorías principales, tipos y funciones, como el de inteligencia emocional, sus orígenes, modelos básicos y formas de medirlas; por lo tanto, nos limitaremos ahora a mencionar la influencia de estos constructos sobre el coaching.

Según Goleman et al. (2009) existe una gran relación entre la inteligencia emocional y el coaching y, para afirmarlo, se basa en un estudio realizado en un consorcio de compañías de seguros donde se estudiaron los indicadores de gestión de diecinueve directivos; se analizaron sus resultados financieros, beneficios e índices de crecimiento. Estos gerentes se diferenciaron en dos equipos: los excelentes y los buenos, y se los entrevistó individualmente para identificar las competencias que los hacían excelentes o buenos; asimismo se realizó una encuesta confidencial con sus equipos de subordinados. Como resultados se observaron que la mayoría de directivos «excelentes» tenían una gran variedad de competencias de inteligencia emocional, un liderazgo estilo coaching y buenas relaciones interpersonales. Además, Goleman observó que los mismos «directivos excelentes» comprendían mejor la cultura de sus organizaciones, las fortalezas y los retos a los que se enfrentaban sus líderes, y ellos mismos dominaban las competencias emocionales. En cambio, los «buenos directivos» presentaron menor empatía, colaboración y capacidad de sacar lo mejor de sus equipos.

Recordamos que Gardner, con su teoría de las inteligencias múltiples, habla de una inteligencia interpersonal con la que se refiere a la capacidad para entender las intenciones, las motivaciones y los deseos de otras personas, y de una inteligencia intrapersonal que consiste en la capacidad para comprenderse a uno mismo y apreciar los propios sentimientos, temores y motivaciones (Chornet, 2015).

Teniendo en cuenta esta teoría y llevándola al aula, contexto que más nos ocupa, se puede trabajar con cada estudiante según sus fortalezas, adaptando los procedimientos más oportunos a cada uno. En este punto en concreto vemos que el coaching puede ser de gran ayuda para el desarrollo de la inteligencia emocional y, al revés, potenciar estas competencias emocionales se basará en fortalecer competencias propias de un coach, como más adelante veremos en este mismo capítulo y en nuestro trabajo de campo.

Aunque todos nazcamos con unas fortalezas marcadas por nuestra genética y un determinado QI, hay otros factores que reciben la influencia del ambiente en el que se desarrollan, de nuestras vivencias, de la educación recibida, etc. (Giner y Lladó, 2015). Por lo tanto, el soporte de un docente que acompañe al alumnado a descubrir estas fortalezas, potenciarlas y desarrollarlas, a conocerse mejor, así como a entender mejor a los demás, resulta ser, sin duda, un aspecto de gran valor añadido en el contexto educativo.

3.1.3.2.6. Psicología: programación neurolingüística (PNL)

Según O'Connor y Lagues (2005), la programación neurolingüística (PNL) está hecha a medida del coaching. Con PNL se entiende un enfoque pseudocientífico de comunicación, desarrollo personal y psicoterapia que se centra en el estudio de tres dimensiones, de las cuales toma su nombre y que son las siguientes:

1. La **programación**, o sea el modo en que nuestras acciones se suceden para llegar a lograr nuestros objetivos y cómo estas se pueden aprender y modificar.
2. La **neurología**, es decir, la mente y el modo en que pensamos.
3. La **lingüística**, o sea, la manera cómo usamos el lenguaje tanto hacia afuera como hacia nosotros, y tanto verbal como no verbal, y cómo este nos afecta.

La PNL tuvo sus inicios en EE. UU. a mediados de la década de 1970 con el trabajo del profesor de psicología y lingüística J. Grinder y del informático R. Bandler que empezaron a estudiar a personas que se consideraban unas excelentes comunicadoras y cuyos métodos podían enseñarse a otros para que pudieran obtener resultados parecidos. La PNL, además, estudia la manera en que las personas estructuramos nuestra experiencia de forma subjetiva, nuestras creencias, nuestros valores, cómo creamos nuestros estados emocionales y cómo damos significado a nuestro mundo interno.

O'Connor y Lagues (2005) consideran que la PNL es el principal campo de la psicología que trata desde dentro el mundo interior subjetivo, y piensan que los coach necesitan de la PNL porque los ayuda a convertirse en unos expertos, excelentes en su profesión. Estos dos autores, siguiendo los pasos de Grinder y Bandler, estudiaron los patrones de comportamiento de coach excelentes, y llegaron a ser capaces de decir qué funcionaba y qué no para que otros profesionales se pudieran convertir, a su vez, en unos buenos coach. En concreto identificaron qué es lo que la PNL aporta al mundo del coaching (O'Connor y Lagues, 2005):

- Velocidad, dado que sus técnicas funcionan de manera rápida.
- Planteamiento pragmático, porque, si algo no funciona, se pasa a hacer otra cosa.
- Visión de cada cliente como única.
- Técnicas sencillas hechas a medida para las necesidades del tipo de coaching.
- Apreciación del modo cómo interactúan objetivos, valores y creencias, que como ya hemos mencionado, es una de las esencias de un proceso de coaching.
- Sintonía y confianza, requisitos esenciales para empezar cualquier relación entre coach y cliente.

En definitiva, el coaching coincide con una de las máximas de la PNL que es que cada persona tiene los recursos y las competencias necesarios para alcanzar las metas que se proponga.

3.1.3.2.7. Psicología positiva: su influencia sobre el coaching

Mención especial, como último ejemplo de corriente de la psicología que influye en el coaching, nos merece la psicología positiva, dada su gran utilidad. Por eso, a continuación describimos sus orígenes, su foco y lo que pretende esta disciplina, así como los beneficios que aporta experimentar y desarrollar emociones positivas sobre el bienestar emocional de las personas.

1. Sus orígenes

La conferencia de Martin Seligman como presidente de la American Psychological Association (APA) de 1999 se suele considerar el comienzo de la psicología positiva y aproximadamente un año después, en 2000, aparece la expresión *positive psychology* en un artículo de Seligman y de Csikszentmihaly. La psicología positiva nace después de la educación emocional y contribuye a reforzar los objetivos de esta última hacia las emociones positivas y el bienestar. El primer artículo sobre inteligencia emocional de Salovey y Mayer, de 1990, el *best seller* de Goleman (1996) y los estudios de Csikszentmihaly sobre el *fluir* (2011) se consideran fundamentos de la psicología positiva. El mismo Bisquerra (2016) cita otros estudios que, a partir de los años setenta, pueden considerarse los antecedentes de la psicología positiva, pues se centraron en los aspectos positivos de la persona; entre estos encontramos el de Lazarus, en 1966, que observó cómo afrontar el estrés; el de Isen y Levin (1972), que llevaron a cabo el primer estudio sobre el sentirse bien (*feeling good*) y lo relacionaron con el hecho de ayudar a los demás; el de Csikszentmihaly (1975), que habló por primera vez de *experiencia óptima*; el de Deci, que en 1975 se centró en el concepto de motivación intrínseca; y el de Bandura (1977b, 1977a), que mencionó el concepto de autoeficacia, que fue luego aplicado al mundo de la educación, del trabajo, del deporte, etc.

A partir de 2000, los temas del bienestar emocional y de la felicidad, considerados unos básicos de la psicología positiva, empezaron a ser vistos como aspectos de interés social prioritarios y aumentaron notablemente las publicaciones sobre el argumento. Parece que haber cambiado de siglo haya coincidido con un cambio de enfoque de la psicología; el interés ha pasado de la psicopatología a centrarse en el bienestar de la persona y de la sociedad en general.

2. Su objetivo principal

Su fundador, Martín Seligman (2019), considera que es una psicología orientada a mejorar la calidad de vida psicológica de las personas y que pone su foco científico en identificar los pilares de la plenitud y realización de los seres humanos estudiando la felicidad, el éxito y el bienestar. Su objetivo es «el estudio científico de las experiencias positivas, los rasgos individuales positivos, las instituciones que facilitan su desarrollo y los programas que ayudan a mejorar la calidad de vida de las personas y previenen la incidencia de psicopatologías» (Bisquerra, 2016). Los temas principales que investiga son las emociones positivas, el bienestar emocional, la felicidad y el *fluir* y, más en concreto, fijarse objetivos, manejar la relación de pareja, optimizar las relaciones familiares, el empleo del tiempo libre, el optimismo, la resiliencia, etc. En general, se centra en todos los aspectos positivos del funcionamiento humano, dado que hasta el momento los negativos habían ocupado la mayor parte de la historia de la psicología del siglo XX.

Seligman (2011) habla de tres vías hacia la felicidad: la vida placentera, la vida comprometida y la vida significativa, y considera imprescindibles las virtudes y las fortalezas de las personas para crecer y desarrollarse. Este autor hace un símil entre el tiempo meteorológico y el constructo del bienestar, considerando que, así como el tiempo se constituye de varios elementos (temperatura, humedad, velocidad, etc.), el bienestar también y, en concreto, habla del acrónimo PERMA (*positive emotions, engagement, relationships, meaning y achievement*) que corresponden a las variables que lo componen y que se pueden medir y diferenciar. Si maximizamos estos cinco elementos, mejoramos nuestra calidad de vida. Combinando estas variables se consigue un determinado nivel de satisfacción por parte de la persona que elige de manera libre cómo hacerlo para incrementar su bienestar. A veces, el cambio que se busca mediante un proceso de coaching resulta complejo y la psicología positiva, precisamente, puede influir en ello y ayudarle en los siguientes aspectos:

- Dar sentido a este cambio, con coherencia, equilibrio y dirección.

- Ofrecer un mapa de valores, virtudes y fortalezas para dirigir nuestros pasos y mejorar la calidad de nuestra vida.
- Poner en valor a las personas mismas, dado que el modelo PERMA se centra en las fortalezas de cada uno, siendo conscientes de estas y mejorando las relaciones y las emociones positivas.
- Ofrecer varios ejercicios para mejorar nuestra calidad de vida y nuestra inteligencia emocional que, como sabemos, puede aprenderse y mejorarse constantemente.

3. Emociones positivas y psicología positiva

Las emociones positivas (ver 1.4.1.4) son las que se originan cuando se consiguen objetivos, sobre todo cuando se logran antes de tiempo o cuando los resultados son superiores a las expectativas porque se considera que se está creciendo, se está evolucionando. Se definen también como agradables dado que, cuando las experimentamos, sentimos bienestar.

Existen varias teorías sobre las **emociones positivas**. Bisquerra (2016) habla de dos grandes categorías de teorías: las **emociones discretas**, que son las que tienen como base a Darwin y el evolucionismo y dan importancia al afecto, y las **dimensionales**, que derivan de James y se centran en la cognición. Las primeras consideran que hay un cierto número de emociones básicas, ya mencionadas en el capítulo 1 (1.4.1.4.), pero, como hemos visto, falta consenso sobre cuáles son y, por ello, las teorías dimensionales han adquirido un cierto peso. Según estas últimas, las emociones están situadas en un continuo estructurado mediante polaridades, donde, en general, hay un polo negativo y otro positivo, y de su combinación se genera el modelo bidimensional, como el de Russel (1980), o el de aproximación-evitación. Nos parece interesante la relación entre este último modelo y el contexto educativo, dado que, si el alumnado experimenta principalmente emociones negativas, tenderá a la evitación, así que habrá que buscar formas de generar emociones positivas para fomentar la aproximación.

Entre las teorías evolucionistas más conocidas sobre las emociones, mencionamos la de Paul Ekman (ver 1.4.1.4.) (2003), la de Fredrickson (2000a, 2000b, 2001, 2003, 2005) y la de Fredrickson et al. (2003), que se consideran de los mayores referentes empíricos sobre el estudio de las emociones positivas. En concreto, Ekman, que se centró en **la expresión de la alegría**, consideró que las emociones positivas se originan, en primer lugar, de los cinco sentidos, pues el hecho de ser tocado provoca placer, como escuchar música, el sabor de los alimentos o contemplar una obra, etc. Más emociones positivas son la satisfacción por acabar algo, la ilusión por algo que pasará, entretenerse haciendo algo y así otras, como la admiración, el alivio, la gratitud, el éxtasis, etc. Todas estas emociones se pueden desarrollar y aprender. Por otra parte, Fredrickson habla de la **teoría de la ampliación y de la construcción**, según la cual, primero, las emociones positivas ayudan a ampliar el pensamiento y la acción y, segundo, ayudan a construir recursos personales que servirán en un futuro para afrontar situaciones complicadas que se pueden presentar en la vida; un ejemplo de ello es el juego porque permite experimentar emociones de distintos tipos, pero en situaciones «ficticias» y controladas. Esta autora habla de **cuatro emociones básicas positivas**, que son la alegría, el interés, la satisfacción y el amor. En un estudio realizado por la misma y otros (2003) sobre los efectos de los atentados del 11 de septiembre, se observó cómo las personas que habían experimentado tanto emociones negativas como positivas mostraban menos síntomas de depresión y más satisfacción y gratitud frente a la vida.

4. Los beneficios de las emociones positivas

Los estudios de Fredrickson (2000a, 2000b, 2001, 2003, 2005) citados en el párrafo anterior ponen de manifiesto que las emociones positivas permiten mejorar los recursos intelectuales, disminuyen los efectos de las emociones negativas, protegen y previenen frente a la depresión,

aumentan la resistencia al estrés y la tolerancia a la frustración, ayudan a solucionar problemas, desarrollan el optimismo, así como la resiliencia, y facilitan el aprendizaje.

Bisquerra (2016) profundiza en otros efectos, sobre todo en los bioquímicos, en los que benefician la salud, las relaciones sociales, el desempeño laboral, la integración social, el altruismo y la cognición. Estos derivan del estudio de otros autores, como Vázquez y Hervás (2009, citado en Bisquerra, 2016), que revisaron varias investigaciones sobre el tema y descubrieron múltiples efectos positivos de las emociones (reducir las dudas, generar conductas altruistas, favorecer la resistencia a las adversidades, mejorar el sistema inmunitario, favorecer la simpatía, generar un pensamiento más flexible, etc.).

3.1.3.3. *Management*

Finalmente, nos parece interesante mencionar las disciplinas provenientes del mundo del *management* al que hacen referencia Chornet y Musicco (2015) en sus trabajos de investigación, y que han influido en el origen del coaching. Además, hay que recordar que uno de los primeros contextos donde se introdujo el coaching fue justamente el organizativo, como ya hemos comentado al principio de este capítulo.

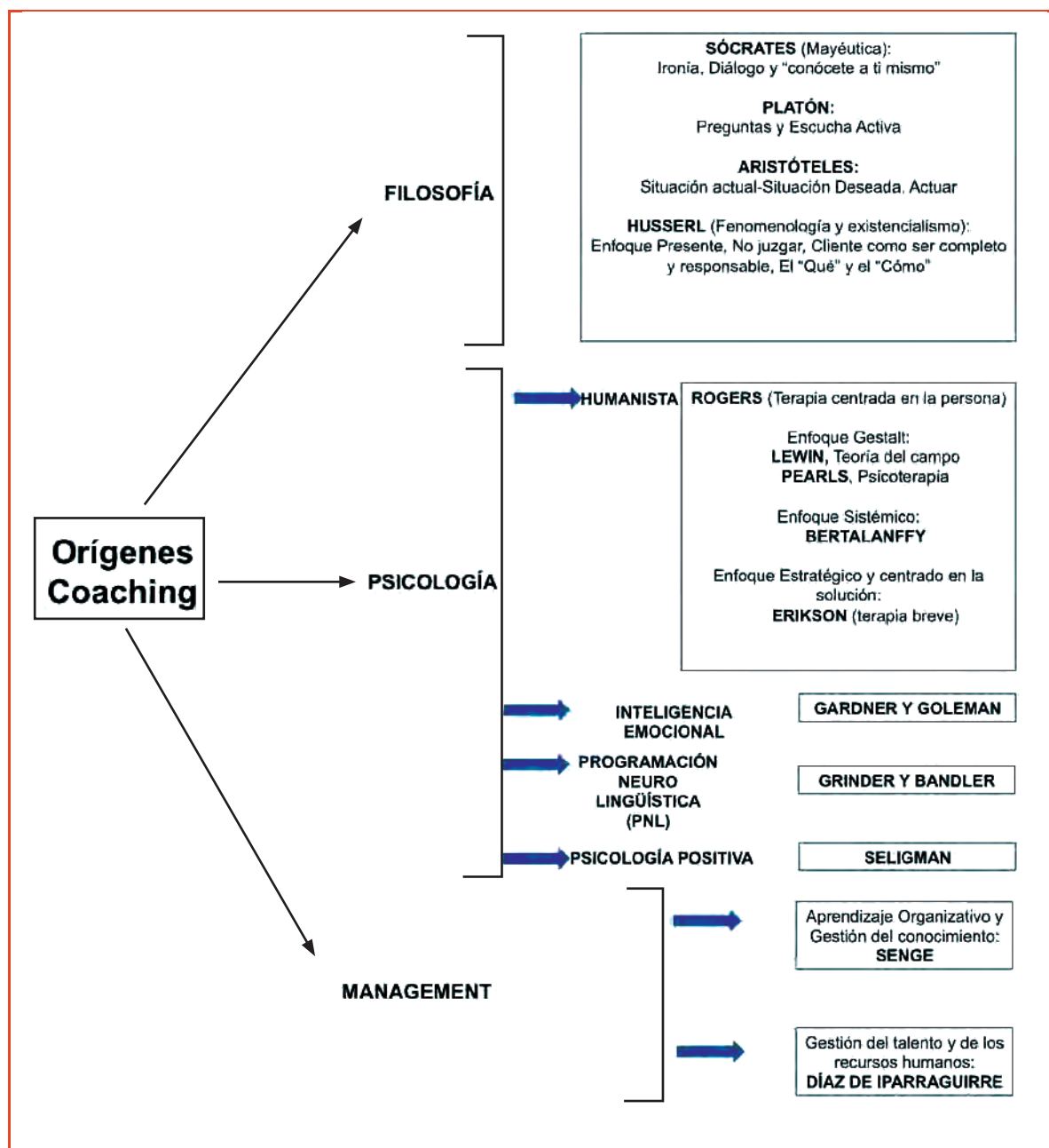
En concreto, Chornet se refiere, en primer lugar, al **aprendizaje organizativo y a la gestión del conocimiento**, haciendo referencia a autores, como Senge (1990), que tienen en cuenta que el coaching aplicado al contexto laboral facilita el aprendizaje autodirigido (Grant et al., 2009), por lo que se considera un foro de aprendizaje y un método para aprender gracias a las conversaciones entre el coach y su cliente. El individuo está orientado a aprender, cambiar su comportamiento (que es justo el objetivo del coaching), quiere mejorar su competencia y esto es posible gracias al desarrollo de nuevas habilidades. En segundo lugar, el mismo autor, citando a Díaz de Iparraguirre (2009), hace referencia a la **gestión del talento y de los recursos humanos** en el mundo empresarial, y, en concreto, en las organizaciones educativas, entendiendo con esta, tal como la define Luna-Arocas (2020): «la creación de entornos educativos capaces de estimular el compromiso con las experiencias de aprendizaje y que impactan en el alumno tanto en su curiosidad como en su necesidad de conocer y aprender con mayor profundidad desde su emocionalidad y sus esquemas mentales». El valor principal de la gestión del talento es la agilidad de aprendizaje, una de las competencias que en la actualidad más valor aporta al cambio y al rendimiento en las organizaciones.

En estos contextos, el coaching utiliza varias herramientas –como más adelante describiremos con mayor detalle (ver 3.1.3.)–, como, por ejemplo: el modelo GROW, los objetivos SMART, la evaluación 360, entre otras. Recordamos que el proceso de coaching suele empezar definiendo un destino, una meta hacia dónde quiere llegar el individuo o el grupo, y estas herramientas sirven precisamente para definir estos retos o puntos de partida. Cada persona es distinta, así como sus mapas mentales, sus CEmo, sus experiencias; por ello, gestionar el talento y la diversidad son dos conceptos relacionados. Un ejemplo de ello es que, como profesionales del mundo del coaching, sobre todo cuando realizamos procesos ejecutivos en contextos organizativos con responsables de área, directivos y miembros del comité de dirección, solemos empezar con una evaluación 360°, que nos permite identificar tanto las fortalezas, como las áreas de mejora de cada profesional y nos ayuda a definir la meta que el coachee quiere alcanzar mediante su proceso.

Hasta el momento hemos querido mencionar las principales fuentes teóricas que han influido en el origen del coaching y hemos diferenciado las disciplinas procedentes del mundo de la filosofía, de la psicología y del mundo del *management*, pero recordemos que hay más ciencias que han tenido que ver con sus inicios, entre estas la ontología del lenguaje, la teoría dialógica de Batjín, la sociocultural de Vygotsky, así como la antropología, el derecho y otras.

En la figura 23 resumimos las principales fuentes teóricas que hemos identificado como antecedentes del coaching.

Figura 23. Principales fuentes teóricas del coaching



Fuente: elaboración propia.

3.1.4. Herramientas: modelos, instrumentos y técnicas

Como consecuencia de las distintas fuentes teóricas de las cuales procede el coaching, no sorprende su variedad ni su riqueza metodológica. Para alcanzar con éxito su objetivo, el coach se apoya en diferentes competencias y, entre estas, mencionamos la clásica distinción entre **herramientas internas y externas** del coach (Bou, 2013). Al hablar de herramienta, Moral y Ángel, en 2009 (citados en Bécart, 2015), la definen como un «sistema de análisis de la situación, complementada de una metodología para provocar el cambio y evaluarlo». Los mismos autores distinguen las **herramientas grandes**, como los **modelos disciplinares** que sostienen el coaching

como disciplina, de las **herramientas pequeñas**, que son **las técnicas y los instrumentos** concretos usados por estos modelos que forman y sustentan el coaching.

3.1.4.1. Modelos

Entre los que estudian sobre coaching no existe consenso y cada enfoque teórico presenta su modelo según el centro de su atención (Sánchez y Boronat, 2014). Se puede diferenciar el modelo psicodinámico, el conductual, el centrado en la persona, el sistémico, etc. Algunos de estos son más generalistas, mientras que otros son más específicos porque ha ido surgiendo por la difusión del coaching en varios ámbitos.

GROW es el modelo más reconocido por distintos autores (Bou, 2013; Sánchez y Boronat, 2014; Sánchez-Teruel, 2013), creado por Alexander y Fine y dado a conocer, en segundo lugar, por Withmore en 1992. El GROW se basa en un método de cuatro pasos (Bécart, 2015) y representa la esencia del coaching, pues está **muy centrado en el objetivo**:

- Establecer la meta (*goal*) de la sesión o bien del proceso entero.
- Examinar el contexto (*reality*) para describir el punto de partida del cliente.
- Identificar las opciones (*options*) y las dificultades.
- Diseñar un plan de acción para lograr la meta inicial (*will*).

Aparte del GROW hay varios más, como el de Seligman, el Coach Ville, el DBM, el de López Key y, como dicen Sánchez y Boronat (2014), ninguno puede considerarse estándar, dado que su aplicabilidad es muy distinta. Además, hay modelos que proceden de otras disciplinas que han sido capaces de influenciar en el coaching, como la Gestalt, la PNL o bien el Eneagrama, entre otros (Bécart, 2015). No hay uno que predomine sobre otro, lo que sí es importante es seleccionar uno porque es fundamental para dar estructura y forma a un proceso de coaching, pues ayuda a facilitar los indicadores para hacer un seguimiento de estos en todas sus fases. A continuación, describimos el modelo que hemos utilizado para nuestro trabajo de campo: **SER MÁS**, de Beatriz Valderrama (2015).

3.1.4.1.1. El modelo **SER MÁS**

Decidimos elegir este modelo para nuestro trabajo de campo por distintas razones. Por un lado, porque durante nuestra fase cero, a la hora de investigar sobre el tema y centrar el foco de nuestra pregunta de ruptura, entramos en contacto con su creadora, Beatriz Valderrama, mediante la lectura de un artículo suyo sobre el aporte del coaching al ámbito educativo (Valderrama, 2017). Justo en este artículo hacía referencia a este modelo y, desde un primer momento, nos resultó interesante y, sobre todo, práctico y pedagógico para su uso con los docentes. Por otro lado, durante la primera fase de nuestro trabajo de campo, tuvimos la oportunidad de entrevistar a su autora, en calidad de coach certificada y experta, que nos habló en concreto del modelo y nos invitó a profundizar en ello mediante la lectura de su libro sobre la temática (Valderrama, 2015).

Así que, finalmente, tras documentarnos sobre los distintos modelos existentes y las distintas fuentes teóricas y disciplinas sobre las que se basa el coaching, llegamos a coincidir con Valderrama en querer usar un modelo que fuera claro y didáctico, que captara y mantuviera el origen de lo que es el coaching, y que, a su vez, fuera sencillo, fácilmente entendible por cualquier colectivo, aunque no tuviese nociones de coaching anteriores; por ello, el modelo SER MAS nos pareció dar con estos requisitos. Su nombre compuesto (SER MÁS) hace referencia a Stephen Covey, autor de unos de los *best seller* sobre el desarrollo personal y profesional con más éxito de estas últimas décadas (*Los siete hábitos de la gente altamente efectiva*, 1989) que,

guiándose por la sabiduría de Lao Tsé (siglo IV a. C.), dice que para poder «tener, primero hay que hacer y para ello primero es necesario ser». Por eso, para conseguir un reto u objetivo, hay que empezar a actuar y para ello hay que prepararse para ser la persona o bien el equipo o bien la organización capaz de lograrlo.

De ahí, la primera parte de su nombre, SER, dado que primero el cliente se tendrá que centrar en desarrollar quién quiere ser para alcanzar sus propósitos y solo después de esto podrá aspirar a MÁS, que son las tres siguientes fases del modelo (figura 24).

Figura 24. Modelo SER MÁS



Fuente: Valderrama, 2015.

Para tener un resumen de cada una de sus seis fases, que en el capítulo 4 veremos reflejadas en el programa de coaching diseñado expresamente por el claustro de secundaria, podemos hacer referencia a este esquema definido por la misma Valderrama (2015) (tabla 29).

Tabla 29. Fases del proceso del modelo SER MÁS

- **SINTONÍA:** primero, en el proceso de coaching hay que construir la relación de confianza entre el coach y el coachee.
- **ESCUCHA:** segundo, como ya hemos mencionado, el uso de la filosofía socrática y de la mayéutica en el coaching sirve para generar ideas usando el diálogo para generar el aprendizaje.
- **REENCUADRE:** tercero, para que el coachee llegue a SER, tiene que librarse de las creencias que lo condicionan y lo limitan.
- **METAS:** cuarto, hay que generar objetivos y retos que estimulen, visualizarlos para que las acciones del coachee y sus energías vayan encaminadas a alcanzarlas.
- **ACCIÓN:** quinto, se define un plan de acción para alcanzar las metas que se han definido y visualizado anteriormente.
- **SOSTENIMIENTO:** sexto, el coach tiene que apoyar al coachee, reforzando su trabajo, sosteniéndolo en el tiempo y ayudándolo en caso de que sufra recaídas.

Fuente: elaboración propia (adaptación de Valderrama, 2015).

Este modelo quiere ser justamente **integrador**, entre el modelo ontológico, más orientado al SER, y un modelo más ejecutivo, más focalizado en el HACER y a alcanzar un objetivo. Ambos modelos se explicarán más adelante en este mismo capítulo.

3.1.4.2. Técnicas y herramientas: internas y externas

Una vez descritas las herramientas «grandes», o sea, los modelos, abordaremos las «pequeñas», que varios autores clasifican en internas y externas. El cliente marca sus objetivos y necesidades, y, en función de estas, el coach decide si usar determinadas herramientas y cuáles serían. Cada cliente es único, distinto a otro; por eso es él mismo quien llega a identificar cómo lograr sus objetivos, dado que es quien mejor conoce su historia y lo que necesita, y el coach, gracias a su formación y experiencia, sabe qué herramienta es más conveniente usar según la persona, sus objetivos y el momento que está viviendo para acompañarlo en ese proceso.

Mencionamos las principales herramientas internas porque suelen ser más genéricas y suelen estar integradas en el perfil de competencias de lo que más adelante describiremos como «el perfil del coach y sus competencias». En cuanto a las herramientas externas, somos conscientes de que el listado sería muy largo, por lo que nos limitaremos a mencionar solo las que hemos utilizado en el trabajo de campo, en el capítulo 4.

3.1.4.2.1. Técnicas y herramientas internas

Son las que se basan en las **capacidades internas** de un «buen» coach:

1. La calibración.
2. La escucha y los tipos de escucha.
3. La mejora de la comunicación: *rapport*, preguntas y *feedback*.
4. La intuición.

Veámoslas con mayor detalle.

1. La calibración

Por calibración, según Bou (2013), se entiende «la máxima expresión de la observación». En concreto consiste en la capacidad de saber detectar las señales de la comunicación no verbal y por ello justamente es la observación de todas las variaciones o los cambios que se originan durante el proceso comunicativo con la otra persona. Tal como describen O'Connor y Lagues (2005), no se trata simplemente de ver al otro. Cuando estamos calibrando, pasamos a un nivel superior: al percatarse, descubrimos los patrones del otro y entendemos a nuestro interlocutor sin necesidad de que hable.

En el caso de la calibración, podemos distinguir una **escalera de calibración**, con un primer nivel de **vista biológica**, en común con los animales; un segundo nivel de **vista fingida**, cuando parece que estamos viendo, pero no le ponemos emoción; un tercer nivel más **selectivo**, en el que miramos solo lo que coincide con nuestra forma de pensar; un cuarto nivel, el **activo**, en el que sí estamos atentos a todos los estímulos que nos rodean, aunque desde nuestro sistema de referencia; y un último nivel, el de **calibración empática**, en el que sí percibimos y calibramos desde la referencia del otro, sin juzgar o anteponer nuestra visión de las cosas.

2. La escucha activa y los tipos de escucha

Saber escuchar es otra de las herramientas internas de comunicación imprescindibles y una de las competencias básicas que un coach debidamente formado tiene que poseer para la práctica de su profesión. Algunos autores afirman que escuchar al interlocutor es la habilidad más importante de un coach (Giráldez y Van Nieuwerburgh, 2016). En el caso de que no se tuviese esta habilidad, podría afectar a la relación con el coachee, su motivación y confianza, dado que podría pensar que el coach no le presta atención. Oír no es lo mismo que escuchar, aunque a menudo estos dos términos se confunden. **Oír** es la capacidad biológica que tienen algunas especies vivas de ser estimuladas por perturbaciones ambientales de tal forma que generan el dominio sensorial llamado *sonido*, mediante el cual diferenciamos sonidos en nuestras interacciones. En cambio, cuando hablamos de **escuchar** nos referimos a percibir, por lo tanto, vamos más allá del simple oír al interlocutor; interpretamos lo que se escucha, aunque sea el silencio.

En coaching otorga mucha importancia al concepto de escucha y, en concreto, a la idea de **escuchar activamente**, que consiste en entender realmente el punto de vista del otro, cómo interpreta la realidad, qué piensa, sus emociones, lo que le preocupa y lo motiva, lo que desea y lo que le da miedo. Se pueden diferenciar varios tipos de escucha, en concreto cinco niveles: desde ignorar hasta escuchar empáticamente, pasando por la escucha fingida, la selectiva y la atenta.

Cuando se **ignora**, el nivel más superficial, se oye al otro, sin ir más allá de esto, dado que se basa simplemente en percibir las ondas sonoras provocadas por el mensaje emitido por el otro, pero haciendo caso omiso de su contenido. El comportamiento no verbal dejará muy de manifiesto esta falta de interés por lo que el otro está diciendo, y no mantendrá contacto visual, ni predisposición física, ni tampoco ninguna de las distintas conductas que se adoptan cuando, por el contrario, se está en escucha activa. En cambio, si vamos al otro extremo, cuando se **escucha empáticamente**, que corresponde al nivel más alto al que puede aspirar un buen coach, se consigue ir más allá de la escucha activa y ser capaz de ponerse realmente en lugar del otro, apagando por completo nuestra llamada «radio interna», entender emocionalmente y mentalmente a la otra persona. Significa escuchar con la intención de comprender tanto emocional como intelectualmente al otro. La mayor parte de las personas lo filtra todo a través de sus propios paradigmas, la escucha empática implica un cambio profundo, puesto que implica entrar en el marco de referencia de la otra persona y ver las cosas a través de ese marco; ver el mundo como lo ve la otra persona.

Como resumen de cuáles son las **principales habilidades** que podemos mostrar para desarrollar una escucha empática, así como las **expresiones verbales** que ayudan y facilitan a empezar a mostrarla, podemos observar la **tabla 30**.

Tabla 30. Habilidades y lenguaje para la escucha empática

| Habilidades de escucha empática | Lenguaje que ayuda a comenzar... |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mostrar empatía (comunicación no verbal). ▪ Parafrasear. ▪ Emitir palabras de refuerzo o cumplidos. ▪ Resumir. ▪ Asentir con la cabeza. ▪ Tomar notas. ▪ Sonreír. ▪ Preguntar. | <p>«Según entiendo, tú sientes que...».</p> <p>«Entonces, como tú lo ves...».</p> <p>«Tu mensaje parece ser...».</p> <p>«Creo entender que lo que dices es...».</p> <p>«Lo que escucho es que...».</p> <p>«Lo que capto es que...».</p> <p>«Si te entiendo correctamente, lo que me dices es...».</p> <p>«Tu sentimiento ahora es de...».</p> |

Fuente: elaboración propia.

3. La mejora de la comunicación: *rapport*, preguntas y *feedback*

Veamos, a continuación, estas tres capacidades.

a) El *rapport*

El *rapport* sirve para mejorar la comunicación con el coachee y, sobre todo, para generar contexto. Consiste en la capacidad de escuchar con todo el cuerpo y de estar en sintonía completa con la otra persona. Generar *rapport* permite relacionarse con los demás de tal manera que se crea un clima de confianza y entendimiento. Por eso se dice que estar en *rapport* es estar en la misma onda, teniendo consciencia de los sentimientos del otro, y, en coaching, es un requisito previo para la comunicación efectiva, la influencia positiva y el poder facilitar el cambio. Se suele relacionar el *rapport* con el lenguaje corporal, pero va mucho más allá. Consiste en reflejarse, igualarse o manifestarse tal como el coachee lo hace.

b) El lenguaje y el poder de las preguntas

- **La importancia de preguntar.** En coaching y en el mundo de la educación, tan importante es la capacidad de escuchar, como la competencia de preguntar, que es otra de las habilidades básicas que tiene que poseer un coach debidamente formado. Estas dos habilidades: escuchar y preguntar, están muy relacionadas entre sí y forman un circuito que se retroalimenta, puesto que se pregunta para conocer al otro y se escucha para entenderlo y poder preguntar nuevamente. Es muy importante dominar el arte de la pregunta, dado que el objetivo es que el mismo coachee y, en concreto, el estudiante encuentre sus respuestas sin que sea el coach o bien el profesor quien se las ofrezca.
- **¿Para qué es importante preguntar?** Las preguntas sirven para obtener una respuesta, pero si profundizamos un poco más, podríamos encontrar distintas razones, como, por ejemplo, por citar algunas: para pedir información, confirmar algo que ya sabemos, aclarar lo que hemos entendido, comprobar algo, ayudarnos a entender al otro, despertar interés en el otro, animar la creatividad y formas distintas de pensar, generar un espacio de reflexión, sacar a la luz los recursos que tenemos, aportar nuevas perspectivas de ver las cosas, orientar hacia la decisión, etc. Cada pregunta abre un mundo de posibilidades, y esta es, sin duda, la base del coaching (Giráldez Hayes y Van Nieuwerburgh, 2016), donde no existe una única respuesta correcta.

En coaching se habla de «preguntas poderosas», que son aquellas que llevan a quien se las formula a descubrir, reflexionar con mayor profundidad, ganar claridad, abrir posibilidades, aprender, comprometerse o ponerse en marcha. Se trata de llevar al coachee fuera de su zona de confort para ayudarlo a considerar la realidad desde distintas perspectivas y avanzar.

- **Características de una buena pregunta.** Según J. F. Bou (2013), para que el mensaje llegue bien al destinatario, las preguntas tienen que ser cortas, claras, precisas, adaptadas, pertinentes, constructivas y neutras.
- **Tipos de preguntas.** Algunos autores hablan de dos tipos de preguntas principales (Bou, 2013); otros de cuatro tipos, como Van Nieuwerburgh (2013) y Giráldez y Van Nieuwerburgh (2016). Vamos a explicar el esquema que hace referencia a los cuatro tipos y describiremos más en detalle los dos más importantes:
 - **Preguntas abiertas**, que son todas las preguntas que no pueden ser respondidas con un simple sí o no; son las auténticas preguntas de la mayéutica socrática, ya mencionada anteriormente, dado que sirven para conseguir que se materialicen las ideas y puedan dar lugar a un gran abanico de respuestas.

- **Preguntas cerradas**, que, por lo general, son las que empiezan con un verbo y suscitan respuestas breves, como sí o no, que no invitan al diálogo como las anteriores; en coaching más vale evitarlas o bien usarlas solo en casos concretos, como, por ejemplo, al finalizar una sesión para generar una conclusión o para verificar que se ha entendido bien lo que el coachee ha querido decir o verificar una información. A estos dos tipos principales se añaden las preguntas **inductivas** y las **múltiples**, que en ambos casos es preferible evitar en una conversación de coaching, dado que o bien inducen a contestar una determinada respuesta o bien pueden llevar a desconectar del foco del tema que se esté tratando.
- **Las tres preguntas claves en la educación.** En concreto, podemos diferenciar tres tipos principales de preguntas:
 - **Las relacionadas con los objetivos** que se quieren conseguir; son las que orientan al futuro y hacen reflexionar sobre la visión de cada uno: lo que nos gustaría ser, o bien hacer o tener. Por ejemplo: «¿qué quieres conseguir durante este curso escolar?».
 - **Las relacionadas con el aprendizaje**, o sea, una vez definidos los objetivos deseados, se investiga sobre el punto de partida de la persona y los pasos que habrá que dar para alcanzar los propósitos definidos. Por ejemplo: «¿qué te falta?, ¿qué necesitas?, ¿qué debes aprender para lograrlo?», o bien «¿qué es lo que deberás dejar de hacer?».
 - **Las relacionadas con la acción**, que estimulan a la persona a ponerse en marcha para lograr sus objetivos; que ayudan a diseñar un plan de acción. Por ejemplo: «¿qué vas a hacer para lograrlo?, ¿cuál va a ser tu primer paso?».
- **Cómo formular preguntas poderosas.** La curiosidad es clave para investigar y explorar qué es lo que realmente le está ocurriendo al cliente. Hay que dar tiempo al coachee para que conteste y, por lo tanto, reflexione. Es importante explorar lo que está por debajo, la manera de pensar, crear y aprender del cliente. Véase como resumen, en la **tabla 31**, las características que deben tener unas preguntas para que sean poderosas y lo que es importante evitar.

Tabla 31. Características de las preguntas poderosas y qué evitar preguntar

| Qué debe tener una pregunta poderosa | Que se tiene que evitar al hacer una pregunta poderosa |
|--|---|
| 1. Empezar con <i>para qué</i> . | 1. Ser de fórmula o estar preparada. |
| 2. Conducir a la acción. | 2. Ser cerrada. |
| 3. Ser positiva. | 3. Incluir un consejo o una solución. |
| 4. Llevar al coachee hacia el futuro. | 4. Ser retórica. |
| 5. Contener presuposiciones poderosas que ayuden al coachee. | 5. Ser una interpretación encubierta. |
| | 6. Empezar con <i>por qué</i> . |
| | 7. Interrumpir o comentar algo mientras el cliente está hablando. |
| | 8. Ser tímido o reacio a interrumpir. |

Fuente: elaboración propia (adaptación de O'Connor y Lagues, 2005 y de Goldvarg y Perel de Goldvarg, 2012).

c) El *feedback*

- **¿Qué es el feedback?** El *feedback* es un término inglés que significa «retroalimentación». Más concretamente consiste en dar información a la otra persona sobre su forma de hacer las cosas, su comportamiento o algo que haya dicho con el objetivo de corregir y mejorar justamente sus competencias. Por ello «retroalimenta», porque se refiere a la información de retorno enviada a alguien sobre lo que ha dicho o hecho, según nuestro punto de vista, no deja de ser nuestro *feedback*.

Blanco (2020) menciona la revista *Educational Leadership* y resume estos siete elementos sobre las valiosas aportaciones del *feedback*:

- Es una información sobre la propia actuación hacia un objetivo y no es ni un consejo, ni un elogio ni una evaluación.
 - Si todos los implicados en el proceso de aprendizaje saben que el aula es un lugar seguro donde uno se puede equivocar, usarán con más probabilidad el *feedback* para aprender.
 - Puede aportar más el *feedback* del alumnado a su profesorado, que al revés.
 - Cuando una nota o calificación viene dada como parte del *feedback* se puede distorsionar lo importante y verlo como parte de una auditoria.
 - Para que el *feedback* sea efectivo, hay que darlo durante el proceso de aprendizaje.
 - Gran parte del *feedback* que recibimos viene de otras personas y puede ser erróneo si es espontáneo.
 - Necesitamos saber qué tenemos que aprender y el *feedback* consiste en decirnos qué tenemos que hacer.
- **¿Cómo dar y recibir feedback?** Es muy importante que el *feedback* no se interprete como una crítica y, para que así sea, hay que respetar una serie de criterios que hacen referencia a cómo se tiene que dar y recibir un buen feedback (tabla 32).

Tabla 32. Dar y recibir feedback

| Dar <i>feedback</i> | Recibir <i>feedback</i> |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Prepararlo: lugar y momento oportuno. ▪ Debe tener en cuenta las necesidades del receptor (de preservar una autoimagen positiva, de recibir el <i>feedback</i> en el momento adecuado, etc.). ▪ Describir únicamente la conducta; no interpretar: no emitir juicios de valor. ▪ No es hacia la identidad de la persona: se da «a la pelota no al jugador». ▪ Comprender y escuchar. ▪ Se debe verificar la comprensión de la información aportada. ▪ Generar alternativas y compromisos. ▪ Ofrecer soporte y seguimiento. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Adquirir la costumbre de solicitarlo. ▪ Ser específicos respecto de lo que se quiere averiguar. ▪ Debe escucharse la información hasta el final. ▪ Evitar defenderse, explicar o refutar el <i>feedback</i>. ▪ Pedir precisión y ejemplos cuando se experimenten tentaciones de defenderse. ▪ Se debe verificar la comprensión de la información recibida. ▪ Es imprescindible agradecer al observador la información. |

Fuente: elaboración propia.

El *feedback* viene a ser una opinión o evaluación sobre el rendimiento de alguien, sobre su forma de actuar o decir, no sobre sus cualidades.

- **¿Cómo tiene que ser el *feedback*?** Para obtener unos resultados positivos cuando se da *feedback*, este tiene que poseer una serie de características; las principales son las siguientes: su inmediatez, ser constructivo y positivo, se tiene que hacer al «hacer» y no al «ser»; su especificidad, su honestidad y genuinidad, su generosidad y estar hecho con las mejores intenciones.

- **¿Cuáles son los beneficios del *feedback*?** Si se da o recibe de esta forma, sus beneficios son indiscutibles, dado que representa una potente herramienta de motivación para el coachee. Su eficacia consiste, sobre todo, en transformar la información que el destinatario recibe en acciones efectivas de mejora. Ayuda, por lo tanto, a potenciar los puntos fuertes del otro, a desaprender hábitos improductivos o ineficaces, y a aprender otros nuevos, generando mayor confianza entre coach y cliente, al mismo tiempo que una comunicación más fluida. En el ámbito profesional es evidente que sirve para mejorar el desempeño de cada uno, y, por lo tanto, sus resultados. En el ámbito escolar, en concreto, es necesario a la hora de evaluar al alumnado (Blanco, 2020) y parece ser crucial para el cerebro, sobre todo, en el caso de los adolescentes, etapa en la que se realiza una gran reorganización cerebral (Guillén y Forés, 2018). Si el profesorado lo pone en práctica consigo mismo, será más fácil aplicarlo en el aula con los estudiantes.

4. La intuición

Citando las palabras de Bou en su primer libro, *Por la boca muere el pez* (2005), cuando hablamos de intuición nos referimos a «la capacidad humana y natural [...] que permite tener una percepción clara, íntima e instantánea de una idea o situación, sin necesidad de que medie el razonamiento lógico [...] es una importante fuente de conocimiento de cuya procedencia no somos totalmente conscientes [...] que puede y necesita ejercitarse». Nos ayuda a escuchar lo que no está tan claro o lo que estamos evitando y que a lo mejor es más importante que lo presente.

3.1.4.2.2. Herramientas externas

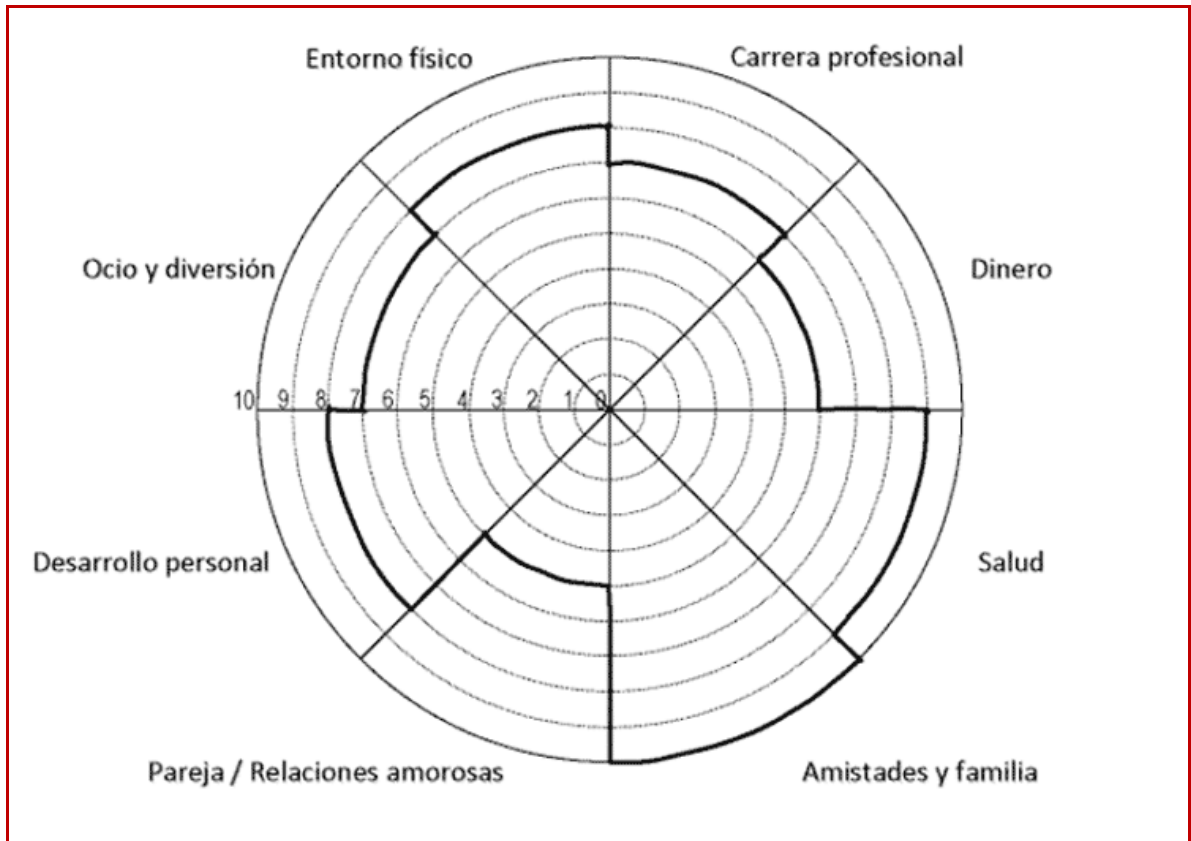
Se llaman así porque, tal como dice Bou (2013), son las externas al coach, dado que no hacen referencia a sus competencias internas. Los autores Lamy y Moral (2011) dirigen su libro enteramente a describir los tipos de herramientas usadas en el coaching y las diferencian según el tipo (el individual, el de equipo y el organizacional, como mencionaremos más adelante en este capítulo). En nuestro caso, nos limitaremos a explicar con detalle únicamente las herramientas o técnicas externas usadas en nuestro trabajo de campo (capítulo 4).

1. La rueda de la vida

Suele utilizarse para evaluar el punto de partida del cliente y su equilibrio vital dentro de una serie de dimensiones que corresponden a las áreas principales de su vida (por ejemplo: desarrollo personal, dinero, salud, amistades, pareja, carrera profesional, entorno físico, etc.). El coachee tiene que asignar una puntuación de cero, en el centro de la rueda, a diez, puntuación ideal, hacia el círculo exterior, según su nivel de satisfacción por cada dimensión. El perímetro del círculo dibujado representa su rueda de la vida y, si fuera una rueda real, habría que ver cómo rodaría una vez hubiera sido cumplimentada (figura 25).

Esta es una herramienta particularmente interesante en el contexto educativo, y se puede adaptar a la realidad del alumnado. Por ejemplo, con los estudiantes se puede usar la rueda académica (figura 26) y revisarla cada mes con el alumno para detectar qué es lo que más le preocupa. El objetivo no es tener el 100% de satisfacción en todas las áreas, se trata más bien de centrarse en aquellos ámbitos en los que el alumnado desea mejorar su nivel de satisfacción y de empezar a pensar en lo que puede hacer al respecto.

Figura 25. Ejemplo de un ejercicio de la rueda de la vida cumplimentado



Fuente: elaboración propia.

Figura 26. Ejemplo de un ejercicio de rueda académica



Fuente: elaboración propia.

2. La autobiografía

Se trata de otra herramienta de reflexión y crecimiento personal que consiste en una memoria de los momentos más importantes de la historia personal de quien la redacta y las emociones experimentadas cuando los vivenció. Se hace con la idea de ayudarlo a reconocer temas, ideas, patrones comunes en su vida y de identificar lo que le resulte más importante. Tiene que ser un relato corto, que no ocupe más de dos o tres folios. Su objetivo es reflexionar sobre la relación entre el resultado de las acciones del coachee y su forma de pensar para identificar creencias, tanto potenciadoras como limitantes, y ayudarlo a solucionar situaciones que no ha sabido cómo tratar o a descubrir formas de comportarse en el pasado que le hayan servido y se puedan volver a usar, etc. Es otra herramienta muy interesante en el contexto educativo para ayudar al alumnado a concienciarse, tener una visión de su realidad desde otra perspectiva y buscar recursos para solventar situaciones (figura 27).

Figura 27. Ejemplo de autobiografía

PETITA AUTOBIOGRAFIA

Hola, em dic Daniel, Dani pels amics. Vaig néixer un 4 de novembre de 1962 a Barcelona. Segons els meus pares era un dia plujós i ma mare quasi dona llum al taxi. Vaig pesar 5 kilos i mig, era pelut i molt fosc de pell, vaja, no gaire maco.

Els meus pares havien emigrat a Barcelona juntament amb el meu avi matern des d'un petit poble de Tarragona perquè a la ciutat hi havia més possibilitats de guanyar-se millor la vida. La seva cultura era limitada; la meua mare en prou feines sabia llegir i escriure i el meu pare poca cosa més. Els dos van aconseguir feina, ella en una porteria d'un edifici del barri de Sant Gervasi que, de fet era on vivíem, i ell diverses feines: paleta, cambrer..

Afortunadament el meu germà gran (4 anys més que jo) i jo, vam poder anar a una molt bona escola on vàrem rebre educació i coneixements.

El que recordo és que vaig tenir una infància molt feliç. El meu pare finalment va poder agafar la concessió del bar de la Facultat de Farmàcia i la meua mare hi anava a estones. Tot anava bé. Els caps de setmana sortíem tota la família junts i econòmicament ja ens podíem permetre anar de vacances per Espanya. Però quan vaig fer 13 anys, el meu pare es va quedar cec d'un ull a conseqüència de la diabetis, no s'hi va poder fer res. Un any després es va quedar cec de l'altre ull sense remei; s'havia quedat totalment cec amb 42 anys. La meua mare es va haver d'espavilar i portar el negoci tota sola.

Un any més tard tant el meu germà com jo (15 anys) vam entrar a treballar al bar. Jo hi anava de les 7 del matí fins a les 4 de la tarda i després anava a l'escola fins les 9 de la nit (hi havia el nocturn). Després vaig començar la carrera de Filologia Anglesa combinant també la feina.

Pel que fa a l'ambient de casa, poquet a poquet vam anar acceptant la ceguera del meu pare i sort que te un caràcter molt bo, és optimista i va saber espavillarse. Venia a treballar amb nosaltres i feia feines d'interior com rentar plats, pellar patates... se sentia útil i això el va salvar a ell i a nosaltres.

Als 25 anys em vaig casar precisament amb la noia que estàvem sortint des de tercer de BUP i vaig marxar de casa, la meua mare ho va passar malament, encara que no ho deia jo ho notava. Dos anys després vaig tenir bessons; un nen i una nena i cinc anys després un altre nen. Em sentia molt satisfet, molt content, era feliç.

L'any 93 vam haver de deixar el bar doncs la Concessió es va acabar i ho va agafar una empresa multinacional amb la que econòmicament no podíem competir. Els meus pares ja tenien 63 anys però jo em vaig quedar sense feina i encara no havia acabat la carrera. Afortunadament vaig poder treballar donant classes d'anglès en dues acadèmies i a una empresa que estava a Mollet, així anàvem tirant.

Quan vaig acabar la carrera, vaig enviar currículums per ser professor i em varen contestar de tres llocs. Un dels quals és on ara estic treballant.

Era un altre cop, l'home més feliç de la vida, la relació a casa immillorable, la feina molt bé, els amics un encant.

Però tot no pot anar sempre bé i fa tres anys la meua mare es va morir. Algú s'havia de fer càrrec del meu pare doncs sol no es podia valdre ja que la meua mare l'havia mimat en excés. La relació amb el meu germà feia temps que s'havia trencat i ell feia la seva vida força apartat de nosaltres. En definitiva, va venir a viure a casa nostra però havia de compartir l'habitació amb el meu fill gran. A ell no li va fer gens de gràcia i va decidir marxar de casa i anar a viure en un pis d'estudiants. El meu pare pobret tenia una mica la sensació de culpa tot i que nosaltres li dèiem que no passava res, que se'n vol anar perquè ja es gran i es vol independitzar. La relació després d'aquests anys s'ha tornat una mica més complicada, no per ell, sinó per mi. A vegades crec que em falta llibertat i de fet ho hem notat força, ja no tenim aquella espontaneïtat de dir anem aquí, fem allò i ho accepto de bon grat, és un bon home però hi ha cops que m'estresso.

A l'escola, des de que soc Cap d'Estudis ja fa 10 anys, la feina es multiplica per dos cada any, que si nous mètodes pedagògics, que si substitucions diàries, que si cursets, ordinadors que s'espantllen, conflictes amb alumnes o professors etc. sort que tot l'Equip Directiu és molt potent, estem units i ens ajudem moltíssim.

A vegades em plantejo, imagino com qualsevol persona, quin és el meu rol dins la vida, on vull anar a parar. A vegades, pensant això, tinc la sensació que soc egoista que no estic prou pels demés o n'hauria d'estar més i això a voltes em fa sentir malament. Tinc alts i baixos tot i que procuro que la gent del meu voltant no se n'adoni i procuro regalar-los un somriure.

Sé que he de fer molt per millorar i "estoy en ello" però hi ha moments que em cansa

Dani

Fuente: DF, un coachee del centro FA (2019).

3. Los objetivos Marte

Según Bou (2009) se pueden distinguir dos tipos de objetivos: el **final**, o sea, el reto que el cliente se haya marcado como destino final en su proceso, y el de **proceso**, que pueden ser uno o varios y que servirán para llegar a ese propósito final, para marcar el camino y las distintas etapas que habrá que alcanzar para llegar hasta ese destino último. Sean del primer tipo o del segundo, estos objetivos tienen que ser medibles, alcanzables, relevantes, temporalmente acotados en el tiempo y específicos. Además, como dice Bou, tienen que ser positivos, claros, realistas, respetuosos y ecológicos, o sea, deben respetar el equilibrio de la persona y de su entorno. Nuevamente, esta es una herramienta muy válida en el contexto escolar, porque el coach puede ayudar al alumnado

tanto en la definición de estos objetivos como en el diseño del plan para alcanzarlos y durante todo el camino (figura 28).

Figura 28. Un ejemplo de objetivo Marte

OBJETIVO MARTE:
**“DISCUTIR MI TESIS DOCTORAL EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ANTES DEL PRÓXIMO 21 DE DICIEMBRE DE 2021”**

M edible: Haber discutido o no la tesis antes de la fecha establecida

A lcanzable: seguir mi cronograma

R elevante: Para mí, dado que quiero seguir con mi actividad de docente universitaria

T emporalmente acotado: Antes del 21/12/2021

E específicos: Discutir mi tesis en Ciencias de la Educación con el título de....

Fuente: elaboración propia.

A estas herramientas, que han sido concretamente las utilizadas en nuestra investigación, se pueden añadir varias más, como, por ejemplo: la identidad pública, las metáforas, el mandala, la escalera de inferencias de Chris Argyris, la ventana de Johari, la línea del tiempo, la identidad pública, los valores, etc. (Bou, 2013; Bou, 2015; Lamy y Moral, 2011; etc.). La mayoría las conocemos personalmente, dado que la investigadora principal las utiliza con normalidad en sus procesos de coaching dependiendo de los objetivos que se haya marcado el cliente, sus necesidades y su momento vital.

3.1.5. Principales escuelas

Hasta el momento hemos podido observar que no existe una única definición de coaching (aunque este sea el producto de múltiples fuentes teóricas), por lo que es inevitable que, a la hora de identificar los modelos, las técnicas y los instrumentos sobre los que se basa, hayamos tenido que describir varios tipos y quedarnos probablemente cortos en nuestro trabajo de investigación. Por lo tanto, a la hora de determinar las escuelas y los enfoques teóricos que están en la base de su metodología, nos encontramos frente a la misma situación, con una gran variedad de fuentes. La existencia de estas diferentes escuelas no significa que sean teorías totalmente independientes entre sí, y tal como bien indican Guarnieri y Ortiz en su trabajo (2010), al contrario, parecen alimentarse unas de otras y, finalmente, en la práctica y, sobre todo, en sus resultados, coinciden mucho más de lo que afirman sus fundamentos.

En la actualidad queremos considerar el coaching y la práctica de su profesión como un todo, independientemente del modelo que se use o del enfoque teórico que haya detrás, y cada escuela puede aportar algo. Así que nuestra posición será, en todo momento, huir del sectarismo y de las que se podrían considerar actitudes excluyentes y apostaremos más bien por esta visión global que deriva de la suma de todas las partes. Como otros autores (Bécart, 2015; Chornet, 2015; Guarnieri y Ortiz, 2010), remitiremos nuestra descripción al gran trabajo de Ravier (2005), que identifica tres corrientes que constituyen **las tres principales escuelas de coaching** presentes en España, así como en el resto del mundo y que son las siguientes:

- La escuela norteamericana.
- La escuela europea.
- La escuela chilena u ontológica (sudamericana).

Todas ellas, aunque deban su nombre a su procedencia geográfica, ya han experimentado una gran expansión en el resto del mundo.

3.1.5.1. Escuela europea

Tiene su origen (1975) en el norteamericano **Timothy Gallwey**, que elaboró un sistema de aprendizaje que llamó «juego interior» (The Inner Game, 1989) y que se desarrolla en la mente del jugador y juega contra obstáculos que son la mente y la desconfianza en uno mismo. Fue el mismo Gallwey quien dijo: «siempre hay un juego interior en tu mente, no importa que esté sucediendo en el juego exterior» (Guarnieri y Ortiz, 2010). El inglés **Withmore** fue el principal exponente de esta escuela que retomó la metodología de Gallwey e, influenciado por la fenomenología y la psicología humanista, creó la suya propia. Basa esta metodología en el respeto de la libertad del cliente y en liberar el potencial de una persona para llegar a alcanzar su máximo desempeño, personal y profesional. De ahí la famosa metáfora de la bellota que contiene en su interior todo el potencial para llegar a convertirse en un majestuoso roble. Withmore considera que un coach tiene que ser capaz de ver más allá de lo que es su cliente, lo que puede llegar a ser. Sus premisas son las que corresponden a la conocida sigla CAR:

- Elevar la **consciencia**, que ayuda al cliente a comprenderse y a entenderse mejor (C).
- Asumir la **responsabilidad**; el coachee es dueño de sus acciones (R).
- Desarrollar la confianza, **la autocreencia** en uno mismo, sabiendo que podemos conseguir lo que nos proponemos (A).

Para Withmore es importante que el cliente reflexione, sin entrar a cuestionar sus creencias, como veremos hacen otras escuelas al definir un plan de acción. El coach lo acompaña mientras pone en marcha este plan para ayudarlo a alcanzar su objetivo. El modelo GROW, ya citado, fue difundido por Withmore y la escuela europea en muchas organizaciones que lo utilizan como herramienta de liderazgo.

3.1.5.2. Escuela norteamericana

Su fundador fue **Thomas Leonard**, considerado uno de los pioneros del desarrollo del coaching profesional en todo el mundo. Se debe a Leonard la creación de las primeras asociaciones de coaching, como la ya citada International Coach Federation (ICF), o bien la International Association of Coaching (IAC), entre otras, y fue además creador de veintiocho programas de desarrollo personal y CEO del portal de coaching más importante del mundo: coachville.com.

La filosofía de esta escuela es eminentemente práctica; usa una metodología basada en un sistema que incentiva la autoestima, motiva la acción y pone a prueba a los clientes basándose en nuevos retos. En la mayoría de casos, el coach coincide con el jefe del coachee, o sea, hablamos de un coach interno que como principal objetivo tiene la mejora de su colaborador sobre áreas concretas de su trabajo. El modelo que desarrolló Leonard se llama 5×15 y consiste en cinco elementos interrelacionados entre sí, cada uno compuesto por quince ítems. Sin entrar en detalle sobre el modelo, mencionamos cuáles son estos **cinco elementos** sobre que los se basa la metodología del coaching según esta escuela:

- El primer elemento son las competencias; o sea, las habilidades básicas que tiene que desarrollar un coach para realizar con éxito una sesión.
- El segundo elemento son los clarificadores, que aclaran lo que expresa el cliente para que el coach se pueda orientar sobre lo que es importante en el momento.
- El tercer elemento son los productos, que son lo que el coach puede aportar al cliente.
- El cuarto elemento son los marcos que corresponden a las creencias en que se mueve el coach.
- El quinto y último elemento son los puntos de estilo, que corresponden a la manera cómo el coach puede relacionarse con el cliente para que la relación sea fructífera.

3.1.5.3. Escuela chilena, ontológica o sudamericana

Esta escuela se basa en el trabajo de Fernando Flores que **Rafael Echeverría** después desarrolló en su libro *Ontología del lenguaje* y difundió a escala internacional (Echeverría, 2006). La filosofía de esta escuela se centra en las relaciones entre el lenguaje, el cuerpo y las emociones, y quiere ayudar al cliente a identificar qué tipo de observador está siendo, el tipo de conversaciones que está manteniendo, cómo esto impacta en su vida diaria, etc. para pasar a ser alguien distinto que pueda afrontar de un modo más eficaz su día a día. El mismo Echeverría afirma que «el lenguaje es acción, genera y crea realidades, cuando el ser humano habla se compromete, afirma, declara y acuerda, en otras palabras, crea posibilidades para el futuro» (Echeverría, 2006). Para ello, el coaching ontológico se centra en tres postulados y dos principios, que respectivamente son los siguientes:

- Postulados:
 - Interpretamos a los seres humanos como seres lingüísticos.
 - El lenguaje es generativo.
 - Los seres humanos se crean a sí mismos mediante el lenguaje que les permite crear nuevas realidades.
- Principios:
 - No sabemos cómo son las cosas, solo sabemos cómo las observamos e interpretamos.
 - No solo actuamos basándonos en lo que somos, también somos de acuerdo a cómo actuamos.

En definitiva, se trata de ayudar al coachee a aprender para observar las cosas de manera distinta para que pueda, como consecuencia, actuar también de un modo distinto. Su objetivo sigue siendo, como en el caso de la escuela europea, conseguir resultados extraordinarios, pero, durante este proceso, el cliente tiene la oportunidad de aprender a aprender; se trata realmente de un proceso de aprendizaje en el que el coach esta vez sí trata de **encontrar las creencias** que están limitando al cliente a conseguir su objetivo; una vez que se eliminen estos obstáculos que no permiten avanzar al coachee, este podrá lograr los resultados que se haya propuesto. Este coaching quiere aportar herramientas poderosas que ayuden a desarrollar el potencial humano, más allá de la consecución de objetivos o la resolución de conflictos.

3.1.5.4. Coaching en España

El psicólogo y coach PCC (ICF) Luis Picazo Martínez (2012) en una entrevista comenta que probablemente el primer programa de coaching aplicado en España tuvo lugar en la década de los noventa, en un importante grupo empresarial, con el objetivo de desarrollar las competencias de liderazgo de los directivos y mandos los intermedios; sitúa en 1998 la fecha en que el coaching empieza a aplicarse en nuestro país. Las primeras escuelas privadas de formación de coaching se crearon sobre 2003 y a partir de entonces se fueron creando varias asociaciones profesionales que en este mismo apartado describiremos.

Para explicar la situación del coaching en España, hemos tenido en cuenta dos estudios: el último informe publicado en 2012 del **resumen ejecutivo de la encuesta de mercado de coaching ejecutivo (EMCE)** en España (Bacás y Salinas, 2012), que compara los datos obtenidos con los de 2009, y el más reciente estudio de la ICF, **el cuarto estudio global**, realizado en 2019; se trata de un trabajo mundial, sin embargo, hemos querido tratarlo en este apartado porque España destaca en materia de coaching en los países europeos y tiene el segundo puesto.

El EMCE es un proyecto que nació en 2005 como iniciativa de dos coach ejecutivos, Jaime Bacás y Jorge Salinas, con el objetivo de conocer el mercado de los procesos de coaching ejecutivo individual en España desde la perspectiva de los propios coach que trabajan en este para ayudarlos a tomar decisiones. Se trata de una encuesta que tiene la aprobación de la misma ICF Mundo que la incluye en su portal web y en otros prestigiosos organismos que publican sus resultados, como la AECOP y el Instituto de Empresa. Sin entrar en detalle, como principales conclusiones hemos podido observar que **el perfil del coach en España en 2012** era el siguiente:

- Mayoritariamente hombre, en un 52% de los casos; el de mujer correspondía a un 48%. Se había visto incrementado el número de hombres con respecto a 2009 y algo reducido el de mujeres.
- Mayor de 41 años (este dato se mantenía similar a 2009).
- Residente principalmente en Madrid donde trabajaba (aunque había crecido el número de coach presente en otras provincias, correspondiente a un 43%, mientras en Madrid a un 46% y en Barcelona a un 11%).
- Con más de tres años de experiencia.
- Acreditado sobre todo por AECOP (77% de coach frente al 25% de 2009).
- Ofrecedor, aparte de coaching, de otros servicios, en especial, de formación (en un 80% de los casos; este dato se mantiene igual que en 2009).
- Trabajaba de manera individual y presencial.
- Realizaba procesos de unas 6-8 sesiones de 90 minutos aproximados (que eran más cercanas a las 4-6 en porcentaje con respecto a los datos de 2009), durante una media de 4-6 meses (45% más o menos similar a 2009) por un total de unas 10-12 horas por proceso (algo más del 30%) y mostraba, con respecto a 2009, que en un 25% superaba las 16 horas.
- Como principales herramientas utilizaba el *feedback 360°* (por un 68% frente al 39% de 2009), seguida por el MBTI (26% frente al 14% de 2009), aunque un 41% declaraba usar otras, entre estas: Disc, GROW, DAFO, Belbin, la rueda de la vida, PDA, etc., todos test realizados como puntos de partida para identificar puntos fuertes y áreas de mejora del cliente y poder definir su plan de acción. Este último dato, que ya se había evidenciado en 2009, probablemente se debía al incremento de la oferta en el mercado, que parecía indicar que las empresas se estaban adaptando a los cambios culturales.

- El 48% de los casos comentaba que la decisión de contratar dependía del área de RR. HH., que había superado el 41% obtenido en 2009, mientras que había bajado ligeramente la involucración del máximo ejecutivo de la empresa (2011: 26% y en 2009: 29%).
- Trabajaban principalmente con los coachee sobre el desarrollo de las ventas, la integración de nuevos equipos y la promoción profesional.

Por otra parte, **el cuarto estudio mundial de ICF** realizado en 2019 es el trabajo de investigación de mayores dimensiones que se haya realizado hasta el momento sobre el sector del coaching a escala mundial y lo realizó PricewaterhouseCoopers Research por encargo de ICF (Hermida, 2020). Participaron unos 22.457 coach presentes entre 161 países. Respecto al estudio anterior de ICF, el de 2016, ha habido un incremento del 33% en el sector del coaching, con un crecimiento importante en regiones emergentes de América Latina y Caribe. El continente donde la profesión se ha visto más consolidada es en Europa (9.500 certificados) y en concreto España ocupa el segundo lugar detrás del Reino Unido, con 1.042 coach certificados por ICF. Al comparar **el perfil del coach** descrito en este estudio (Hermida, 2020) con el anterior de Bacás y Salinas (2012), destacamos lo siguiente:

- La mayoría de los coach corresponden a la generación X (nacidos entre 1965 y 1981), excepto en Norteamérica, donde la mayoría son más senior (Baby Boomers, 1946-1964). Vemos que este dato coincide con el estudio descrito anteriormente de Bacás y Salinas (2012) en cuanto a la edad del coach en España. Esta preferencia generacional se debería a que, por un lado, la tradición del coaching sabemos que se relaciona con la década de los noventa, de la que son justo los que ahora se dedican a esta profesión, y por otro lado, a que son profesionales bien valorados para acompañar, sobre todo, por un tema de credibilidad.
- El 93% de los participantes ha realizado alguna formación específica en coaching y se ha observado que este ámbito ha adquirido más importancia respecto al estudio anterior de 2016 (89%). El 74% ha declarado poseer alguna certificación, dato que también se ha incrementado, aunque en el estudio de Bacás y Salinas era muy similar, y parece confirmar la consciencia de que es importante pertenecer a un grupo reconocido para practicar la profesión.
- Se ha incrementado el número de mujeres, sobre todo en Asia. En España se sigue esta tendencia mundial, con un 76% de coach mujeres y los restantes hombres. Así que al comparar este dato con el de Bacás y Salinas (2012) vemos que ha habido un cambio sustancial.
- En cuanto a los servicios, el 65% considera que el coaching de liderazgo, el ejecutivo y el de negocios o el destinado a pequeñas empresas son su especialidad y, como en el caso del estudio de Bacás y Salinas (2012), siguen compaginando el coaching con otros servicios, como la consultoría (60%) y la formación (60%).
- Lo que parece que más solicitan sus clientes son el coaching ejecutivo, el de equipo, el educativo y el deportivo. En 2020, debido a la pandemia, parece haberse observado una tendencia a incrementar la demanda de coaching virtual a equipos (Hermida, 2020).
- La mayoría de sus clientes son gerentes (27%) o ejecutivos (25%), y, en menor porcentaje, los clientes particulares (19%). La edad media de los coachee se sitúa, en un 47% de casos, entre los 35 y los 44 años y un 24% tienen menos de 35 años.
- Finalmente, en cuanto a sus ingresos ha habido un incremento del 21% y en Europa en concreto ha habido un importante crecimiento. El precio medio por sesión se factura a partir de 150 €, con unos ingresos en torno a los 40.000 € anuales, según la dedicación y el número de clientes (15-25 mensuales).

En definitiva, lo que ya se intuía mediante el estudio de Bacás y Salinas (2012), que presentaba un escenario de oportunidades para el coaching de cara a los años 2012-2020, se puede confirmar con lo que realmente ha ocurrido, gracias a esta reciente investigación de la ICF (2019).

En la actualidad, en España podemos destacar **cinco asociaciones principales** a la hora de certificar a los coach mediante programas acreditados, que son ICF (que ya hemos presentado) AECOP,²⁸ ASESCO,²⁹ EMCC Spain y AEPNL; cada una dispone de un programa de acreditación propio, pero reconocido internacionalmente.

- **AECOP** es la Asociación Española de Coaching Ejecutivo y Organizativo, sin ánimo de lucro, y es la única asociación de ámbito español que se dedica en exclusiva al coaching de empresa y organización. Tiene cuatro niveles de acreditación como coach ejecutivo certificado: nivel inicial (CECNI), nivel profesional (CECP), nivel sénior (CECS) y nivel máster (CECM, por lo tanto, posee un nivel más respeto al ICF). AECOP, al ser nacional, cuenta con acuerdos con la asociación internacional EMCC, que está incluida en ella.
- **ASESCO** es la Asociación Española de Coaching y es la primera que se creó en España, se fundó en 2000 y se dirige al coaching personal y de equipos, aparte del empresarial. Tiene tres niveles de acreditación como coach asociado: coach asociado certificado (CAC), coach profesional certificado (CPC), que puede ser por programa formativo de ASESCO o bien por currículum libre, y coach profesional sénior (CPS).
- **EMCC Spain**,³⁰ representante oficial en España de la European Mentoring and Coaching Council Global, que también es una asociación sin ánimo de lucro que tiene como objetivo desarrollar, promover y fijar la expectativa de las mejores prácticas en *mentoring*, coaching y supervisión para el beneficio de la sociedad a escala mundial. Esta asociación expedita también una acreditación internacionalmente reconocida, la EIA (European Individual Accreditation), que se puede obtener según cuatro niveles: *foundation* (básico), *practitioner* (profesional), *senior practitioner* (profesional sénior) y *master practitioner* (máster profesional).
- **AEPNL**³¹ es la Asociación Española de Programación Neurolingüística, y entre sus distintos programas de formación, todos vinculados a la aplicación y al desarrollo de la PNL, hay dos en concreto –el *practitioner* en PNL y luego el máster en coaching con PNL– que una vez terminados dan acceso a acreditarse como coach certificado por la misma AEPNL.

Así que, aunque España no haya sido de momento promotora de una corriente de coaching como en el caso de las tres escuelas anteriormente citadas, sí podemos afirmar que, en la última década, han ido incrementándose de manera importante el número de escuelas de formación que preparan para ser coach. Sabemos que en 2012 existían ya más de cincuenta y una entidades en toda España (véase entre otras: EEC, Instituto Europeo de Coaching, EFIC, EAE Business School, Grupo Emociona, CTI, Instituto Internacional de Coaching, N-Acción, Coanco, Create coaching, EDPyN, Centro de coaching, etc.) con programas acreditados por las asociaciones anteriormente descritas (Picazo Martínez, 2012), más unas diez universidades con título propio y escuelas de negocio que ofrecen formación sobre el coaching.

Actualmente existe la posibilidad de acreditarse, presentándose por libre (como permite hacer ICF o bien ASESCO), o bien de manera directa (en el caso de las otras tres asociaciones), tras terminar un nivel de preparación en la misma asociación. Además, también en España, hay colegios de psicólogos, como el de Madrid y el de Barcelona, que han creado una acreditación de psicólogo

²⁸ Consultar la página web: <https://aecop.net>

²⁹ Consultar la página web: <http://www.asescoaching.org>

³⁰ Consultar la página web: <https://emccspain.org/emcc-spain/sub/emcc-spain>

³¹ Consultar la página web: <https://aepnl.com>

experto en coaching que se considera un gran logro para reconocer el valor que los psicólogos pueden aportar a la práctica de esta profesión y a la que se puede acceder solo cumpliendo unos requisitos muy específicos.³² Cada una de estas escuelas de formación se decanta más por un modelo, sea el ontológico, el norteamericano o bien el europeo, sin embargo, ninguno destaca sobre los otros y, en algún caso, hasta conviven en el mismo tipo de acreditación, la ideología de dos de estos modelos: una del propio centro formativo y otra de la asociación que acredita, que, por lo tanto, no se consideran de ninguna forma excluyentes.

Finalmente sabemos que, en España, aunque hubo una primera etapa bastante turbulenta de los comienzos del coaching, con errores, confusión e intrusismo (como ya hemos mencionado en la introducción) y que aún existe, se está dejando paso a una cierta maduración del coaching en el mercado, con criterios reguladores que, gracias a estas asociaciones, generan códigos deontológicos que quieren garantizar su buena práctica, rigor y calidad y cada vez dan más prestigio y reconocimiento a esta profesión. Precisamente, la única forma que conocemos en la actualidad de luchar contra el intrusismo y su amenaza consiste en contratar los servicios de coach certificados por estas asociaciones profesionales o instituciones de referencia que ofrecen cierta seguridad de que el profesional contratado actuará según estos códigos éticos y deontológicos, respetando los comportamientos en estos establecidos (Bayón, 2010).

3.1.5.5. Coaching en el resto del mundo

En cuanto al resto del mundo, según el Informe Bresser (2009), en Oceanía, el mayor país por densidad, residía el 10% de todos los coach existentes, mientras que en Asia existía la más baja por habitantes (1 coach sobre 900.000). Sudáfrica era, en cambio, el país con el mayor número de coach, alrededor de 1.600. En la actualidad, según el cuarto estudio global de ICF de 2019, Estados Unidos es el país con más profesionales que se dedican al coaching, concretamente 18.000, de los cuales 15.000 están certificados por ICF. Todos estos coach siguen principalmente la escuela norteamericana, aunque es probable que los números no sean reales, dado que tanto el informe Bresser como, lógicamente, el de ICF parece que solo hayan tenido en cuenta los datos procedentes de la ICF y no de todas las otras asociaciones anteriormente mencionadas.

Finalmente, como apunta Ravier (2005), 1980 es una fecha clave para el desarrollo de la profesión del coaching y es justo a partir de esa fecha cuando empieza a difundirse tal como lo conocemos hoy en día y, aunque, como hemos comentado, resulta ser una continuación de varias disciplinas, durante estos últimos cuarenta años se ha ido consolidando con una metodología propia, con su identidad. El coaching se ha ido expandiendo rápidamente y bajo esta identidad propia se ha desarrollado en **tres grandes áreas** que hoy conocemos como sigue:

- *Life coaching* (coaching personal).
- *Executive coaching* (coaching ejecutivo).
- *Corporate coaching* (el coaching organizacional).

Coincidimos con Ravier (2005) cuando consideramos que el coaching ha llegado a ser en muy poco tiempo una de las profesiones más desarrolladas del siglo XXI y con Becart (2015) cuando decimos que el coaching es el punto de unión de una **disciplina polifacética** –a diferencia de aquellos que lo consideran un «panorama caótico»– que, a pesar de su relativa juventud, tiene las bases para tener sus principios y metodología en un futuro.

³² Consultar la página web: http://www.infocop.es/view_article.asp?id=3840&cat=5

3.2. ¿QUÉ NO ES COACHING?

Tal como indica Chornet (2015), cuando se confunden términos y se cruzan fronteras entre distintas disciplinas que tienen similitudes con el coaching, pero son diferentes, se corre un gran riesgo de que no solo los procesos que se lleven a cabo acaben siendo un fracaso, sino también, y es lo que más nos debería preocupar, de que se pueda dañar al cliente, sobre todo cuando se usa el coaching en lugar de algún tratamiento psicológico más oportuno. Por lo tanto, la investigación defiende la especificidad del coaching como disciplina y, a pesar de tener varias similitudes con otras intervenciones que también se basan en el acompañamiento individual y en tomar prestadas técnicas y herramientas de varias fuentes teóricas, nos parece interesante dedicar un apartado a comentar las principales diferencias con algunas de estas disciplinas con las que más acostumbra a confundirse el coaching (Bayón, 2010; Chornet, 2015).

3.2.1. No es enseñanza o formación

John Whitmore, a quien ya hemos mencionado, en la última parte de su definición de coaching, dice que este sirve «para ayudar a [las personas] a aprender en lugar de enseñarles» (Giráldez y Van Nieuwerburgh, 2016). Estos mismos autores dejan muy clara la diferencia entre el **docente-directivo**, que es quien posee todas las respuestas y buscará que el alumnado las haga propias, y el **docente-coach**, que, en cambio, mediante un enfoque opuesto al directivo, intentará acompañar a las personas para que puedan aprender por ellas mismas. Esta sería la diferencia fundamental entre la enseñanza, considerada la transferencia de conocimiento, y el coaching, que busca construir el conocimiento ayudando a los alumnos a encontrar sus propias respuestas. El docente-coach quiere responsabilizar al aprendiz, hacerlo más autónomo, más independiente. El único punto en que coinciden la formación y el coaching, como menciona Bayón (2010), es en que los dos son medios de desarrollo de personas y que, como veremos en nuestro trabajo de campo (capítulo 4), los programas de desarrollo pueden combinar acciones de formación con procesos de coaching. Bécart (2015), en concreto, distingue el coaching de la formación aludiendo a tres aspectos:

- El primero que considera fundamental es el que hace referencia a la función que tienen estas dos intervenciones. Citando a Menard (2013), Bécart comenta que «así como la formación tradicional busca el desarrollo de los saberes, el saber-estar y el saber-hacer, dentro de un marco predefinido» y que, además, «los planes de formación no suelen tener mucha flexibilidad, dado que se dirigen a comunicar información», el coaching, en cambio, está orientando a mejorar el rendimiento gracias a un mejor autoconocimiento.
- El segundo elemento de diferenciación hace referencia a los recursos metodológicos que se utilizan, que en el caso del coaching son herramientas y técnicas más variadas, como ya hemos mencionado, justo por la gran variedad de sus influencias (Bou, 2013).
- El tercer elemento que cita Bécart coincide con el ya comentando por Giráldez y Nieuwerburgh (2016) sobre la naturaleza del coaching que, a diferencia de la formación, tiene como objetivo la coconstrucción y la correflexión, y no la transferencia de saber.

3.2.2. No es orientación

Giráldez y Nieuwerburgh (2016) definen la orientación como «un proceso de diagnóstico, evaluación psicopedagógica y apoyo a los estudiantes y asesoramiento al profesorado y a las familias que, dependiendo del nivel educativo, puede cumplir distintas funciones». El trabajo del orientador se centra en ayudar al alumnado que lo solicita a conocerse mejor, a solucionar dificultades que se les pueden presentar en la vida académica, a relacionarse con los otros miembros de la comunidad educativa, a adaptarse a esta última, así como a facilitarles conocimientos sobre posibles salidas profesionales. El orientador, así como el coach, ayuda en

el proceso, aunque, a diferencia del coach, para realizar sus funciones se basa en asesorar al estudiante y por eso se consideran dos especialidades distintas. Así como hay orientadores que ven el coaching como un intrusismo en su profesión, consideramos, como otros autores (Bisquerra, 2013; Giráldez y Nieuwerburgh, 2016), que puede ser visto como una técnica más y un buen complemento para comunicarse con el alumnado, y que está en la capacidad del orientador saber diferenciar cuándo usar una u otra técnica.

3.2.3. No es psicoterapia

El coaching, tal como indica Becart (2015, citando a Ménard, 2013), se diferencia de la terapia porque con ello nos referimos al acompañamiento de uno o más coachees, generalmente, libres de patologías que pueden requerir tratamiento psicológico. La terapia trabaja con pacientes que necesitan tratamiento psicológico para superar problemas o disfunciones; por ello, tiene en cuenta las emociones y las resistencias que hacen referencia a situaciones del pasado. Aunque exista una multitud de tratamientos psicoterapéuticos, su objetivo principal al final será curar al paciente. Por otra parte, el coaching trabaja con clientes, no con pacientes, dado que se basa en que trata con personas sanas, que piden una ayuda puntual para lograr un reto que se hayan fijado en su contexto personal o profesional (Chornet, 2015). Además, el terapeuta se centra más en el pasado, la introspección y en cómo han ocurrido las cosas, y el coach se focaliza en el futuro, la acción y en cómo pueden ocurrir las cosas.

En el caso de que un coach se encuentre ante un cliente que presente problemas psicológicos debería derivarlo a un profesional del tema, sea psicólogo o psicoterapeuta. Un coach que no está formado en psicoterapia tiene que saber cuándo se le presentan las «banderas rojas» (Gray, 2006 citado en Chornet, 2015) y dejar de hacer coaching con su cliente. No es suficiente una formación en psicología ni para ser coach ni para tratar al cliente cuando se considera que necesita tratamiento psicológico. Lo que sí se necesita es una formación específica en coaching para acceder a esta profesión. De hecho, tal como menciona Bécart (2015), desde hace ya varios años, hay asociaciones, como algunos colegios de psicólogos de España, que expiden acreditaciones de psicólogos-coach (en concreto, en Andalucía, Cataluña y Madrid), con lo que ratifican la necesidad de regular la profesión de las dos disciplinas y les confiere validez y credibilidad. Además, hay otras entidades, nacionales e internacionales, ya descritas, como ICF y AECOP, que otorgan calidad a la disciplina del coaching al regir su práctica y el respeto por su código deontológico. En la **tabla 33** se resumen las principales diferencias entre el coaching y la terapia identificadas por Peltier (2009, citado en Chornet, 2015).

Tabla 33. Principales diferencias entre terapia y coaching

| Terapia | Coaching |
|--|---|
| Enfocada en el pasado. | Enfocado en el presente y el futuro. |
| Orientación pasiva y reflexiva. | Orientado a la acción. |
| Los datos vienen del cliente / paciente. | Los datos son información del contexto del coachee (cliente), como otras personas, el entorno familiar y de trabajo, etc. |
| El problema es interno. | El problema se basa en una mezcla entre la persona y su entorno. |
| Se centra en resolver problemas psicológicos. | Se centra en el crecimiento personal. |
| El cliente / paciente es con quien se trabaja. | El cliente, quien paga, puede que sea una organización. |
| La confidencialidad es absoluta. | La confidencialidad no es absoluta, sobre todo en el contexto empresarial. |
| El cliente / paciente se tiene que sentir enriquecido y mejorado con la terapia. | La organización debería sentirse potenciada por el coaching. |
| Se realiza en la consulta del terapeuta. | Se realiza en entornos de trabajo neutrales. |
| Las sesiones tienen una duración determinada. | La duración y el tipo de coaching pueden variar en las reuniones. |
| Los aspectos de personalidad son cruciales. | La personalidad se tiene en cuenta, pero como un dato más. |

Fuente: adaptación de Peltier (2009, citado en Chornet, 2015).

3.2.4. No es mentoría

Sabemos que la mentoría y el coaching se basan en conversaciones *one to one* (uno a uno) y que ambas tienen el objetivo principal de apoyar la reflexión, el aprendizaje y el desarrollo del otro (sea el individuo, sea el grupo de personas) (Giráldez y Van Nieuwerburgh, 2016). De ahí, la comparación y, al mismo tiempo, la confusión entre las dos disciplinas.

Nuevamente, hay que tener muy claras las diferencias entre las dos, sino nos arriesgamos a fracasar en los procesos de coaching.

El origen del nombre de esta disciplina proviene de Mentor, que era amigo de Ulises, a quien este encargó, antes de irse a la guerra de Troya, que se ocupase de la educación de su hijo Telémaco durante su ausencia que se prolongaría durante veinte años. Se puede decir que el rol de un mentor es ofrecer el regalo de la sabiduría de los dioses (Valderrama, 2009).

Por ello cuando nos referimos al *mentoring* se entiende la relación entre un empleado con más experiencia, y muy valorado internamente por la empresa, que ayuda a uno con menos para que pueda desarrollar su carrera y tener éxito en la organización (Chornet, 2015). Un mentor viene a ser un modelo, un consejero, una fuente de inspiración y un estímulo para la superación, y consigue el respeto y la admiración de su aprendiz.

Por lo tanto, la mentoría se puede definir como una serie de conversaciones entre dos personas en la que una, más experimentada y con una determinada habilidad para generar una relación de confianza, hace preguntas, comparte conocimientos, da consejos a otra que, en cambio, es un aprendiz, para mejorar su desempeño y para que pueda conseguir los objetivos que el aprendiz se haya propuesto.

En el *mentoring*, el experto tiene conocimiento en una materia en concreto o en un área laboral, mientras el coach no hace falta que sepa sobre un área concreta, más bien es importante que tenga experiencia en facilitar el aprendizaje y en la mejora del rendimiento (Grant 2000, citado en Chornet, 2015).

El mentor suele disponer de recursos, como sus mismos contactos o su influencia personal, para ayudar al aprendiz en su progresión personal y profesional. El *mentoring* es más bien informal, centrado en el desarrollo profesional y en el apoyo social y suele ser más intenso en las primeras etapas de la carrera de un aprendiz (Donaldson et al., 2000, citado en Chornet, 2015).

Tal como mencionan Giráldez y Van Nieuwerburgh (2016), la principal diferencia entre los dos conceptos radica en cómo se realiza la transferencia de conocimiento, que, en el caso de la mentoría, se efectúa ofreciendo consejos y contestando a preguntas sobre lo que el aprendiz quiere lograr, mientras que, en el caso del coaching, se lleva a cabo mediante el autodescubrimiento.

Aunque el *mentoring* tiene un gran valor pedagógico, dado que una persona con más experiencia y capacidad de comunicación y empatía transmite a otra su vivencia para que pueda aprender, en realidad, como dice Luna-Arocas (2020), no deja de ser un choque entre dos mapas mentales de personas distintas, que intentan encajar. Puede tener un importante valor, sobre todo en las etapas iniciales del alumnado y del mismo profesorado; además, tiene un bajo coste y un alto impacto en cuanto a reconocimiento profesional.

A continuación, en la [tabla 34](#) resumimos las principales similitudes, así como las diferencias entre las dos disciplinas, haciendo referencia a cuanto mencionan Giráldez y Van Nieuwerburgh (2016).

Tabla 34. Similitudes y diferencias entre *mentoring* y coaching

| | <i>Mentoring</i> | Coaching |
|--------------------|--|---|
| Similitudes | Se basan en conversaciones positivas y centradas en un objetivo. Proporcionan un equilibrio entre el apoyo y el desafío, animando al aprendiz o al coachee a ir más allá de donde está. Para ser más efectivos se necesita que el mentor o el coach tengan una buena escucha, sepa realizar preguntas poderosas, así como resumir, parafrasear y dar <i>feedback</i> . Su principal objetivo es prestar apoyo al aprendiz o coachee. En ambos casos es mejor que la figura del coach y del mentor no coincidan con la de jefe. | |
| Diferencias | El mentor es un «experto» y tiene más peso o autoridad sobre el aprendiz, por su experiencia y conocimientos. | El coach no tiene que ser un experto, existe mayor equilibrio en las conversaciones entre coach y coachee. |
| | En la mentoría se transfiere conocimiento intencionadamente. | En el coaching se pueden cocrear ideas y soluciones. |
| | Los mentores pueden ofrecer un <i>feedback</i> crítico y evaluativo con respecto al desempeño del aprendiz. | El coach siempre dará un <i>feedback</i> sobre lo que observa sin emitir juicios de valor. |
| | En las mentorías, no hay fecha de finalización y pueden durar toda la vida. | En los procesos de coaching, el tiempo suele ser limitado, y suele haber un acuerdo claro desde el principio con respecto al número de sesiones que se harán. |
| | Mentores y aprendices suelen establecer una relación de amistad y, a veces, dada la larga duración de las mentorías, hasta se puede llegar a una relación de casi dependencia del aprendiz hacia el mentor. | Rara vez coach y coachee llegan a ser amigos, aspecto que casi está mal visto si llega a darse. |

Fuente: adaptación Giráldez y Van Nieuwerburgh (2016).

Hasta hace relativamente poco no existía una formación específica que preparara a una persona para ser mentor y, para ejercer como tal, solo se hacía referencia a la propia experiencia personal y a la voluntariedad, y no estaba relacionado con ningún tipo de retribución aparte. En los últimos años, varias organizaciones (la European Mentoring and Coaching Council, la Escuela de Mentoring, la Business Mentor en Madrid, entre otras) han creado programas de formación con certificaciones propias con el objetivo de potenciar y formalizar esta disciplina en varios ámbitos, del educativo, al profesional, al social y al organizacional.

3.2.5. No es *counselling*

Otra disciplina que se confunde con el coaching y que, en cambio, es totalmente distinta es el *counselling*, aunque como en los casos anteriores comparten características. Nuevamente, tanto el *counsellor* como el coach se basan en una relación de diálogo con el cliente, que es lo primero que hay que desarrollar para aclarar sus necesidades. Sin embargo, el *counsellor* ayuda a las personas a asimilar su pasado, dando apoyo, primero conteniendo la crisis y luego superándola (Chornet, 2015) y siempre parte de un diagnóstico inicial, y el coach crea sus propias estrategias y se compromete con estas, haciendo referencia a un cliente sano que quiere mejorar su situación actual y con quien la relación es igualitaria. En el caso del *counselling* hablamos de un proceso que se basa en la corrección, que ayuda al cliente a redescubrirse, dentro de su lugar, tanto personal como profesional, y este proceso, a diferencia del coaching, puede durar varios años.

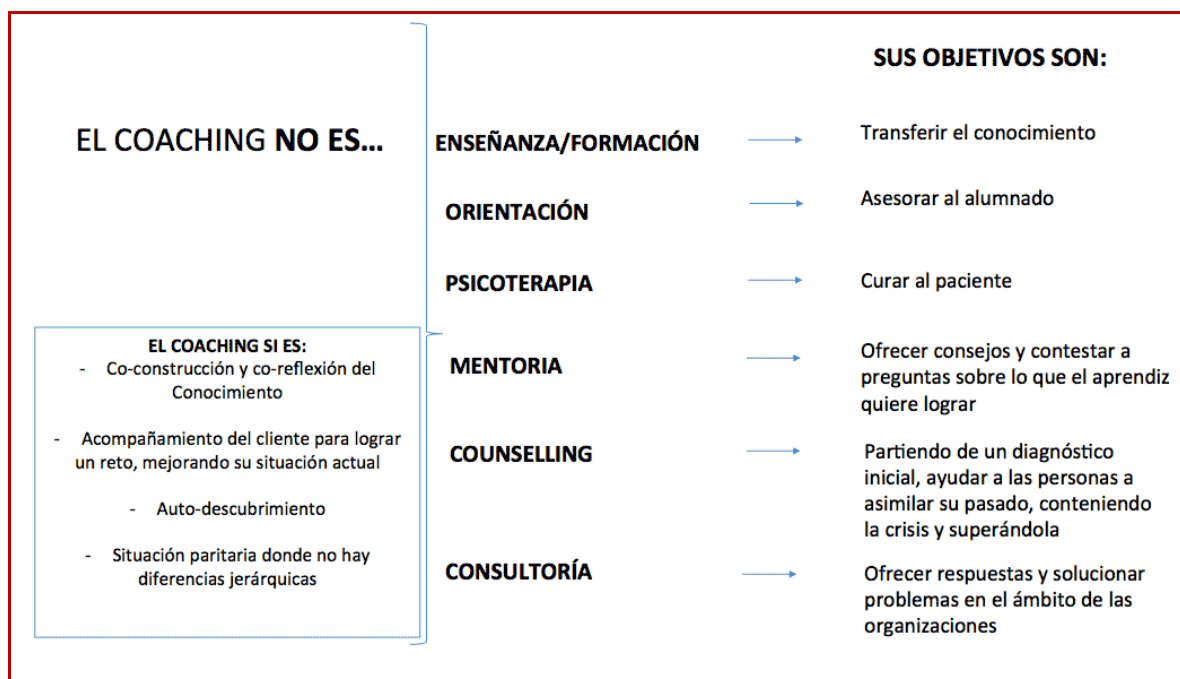
3.2.6. No es consultoría

Finalmente queremos diferenciar la consultoría del coaching, dejando claro que la primera se centra en ofrecer respuestas y soluciones a problemas o asuntos puntuales en el ámbito de las organizaciones. Para poder definirla vamos a utilizar la metáfora de Ménard (2013) que dice que la consultoría es comparable a la consulta de un médico, dado que el consultor identifica lo que

funciona y lo que no en una organización basándose en un diagnóstico previo y, a partir de ahí, «receta» y recomienda un tratamiento en línea con la estrategia y los objetivos de un determinado contexto. Otra diferencia con el coaching consiste en que la consultoría acostumbra a hurgar en las raíces de un problema, mientras en coaching solo se trata de lo que se considera relevante para el coachee.

Finalmente podemos decir, en línea con cuanto mencionan Bayón (2010) y Chornet (2015), que el coaching se diferencia de otras disciplinas, como el *mentoring*, la consultoría, el *counselling* o la psicoterapia, por tener **unos objetivos bien distintos** (figura 29). Además, dispone de organismos oficiales, tanto nacionales (ASESCO, etc.) como internacionales (ICF, EMCC, etc.), que lo avalan para su acreditación y profesionalización, así como para su formación, y para obtener un título de coach profesional hay que pasar por los procesos de certificación otorgados por estos mismos organismos (Becart, 2015).

Figura 29. Resumen de lo que no es el coaching



Fuente: elaboración propia.

3.3. TIPOS Y BENEFICIOS DEL COACHING

Se pueden realizar varios tipos de coaching según los elementos que se decida tener en cuenta, por ejemplo, es distinto si se hace individual o colectivamente, o si se aplica en un ámbito empresarial o en uno educativo, y realizarlo puede aportar múltiples tipos de beneficios. Vamos a tratar ambos aspectos teniendo en cuenta las clasificaciones observadas en determinados autores.

3.3.1. Tipos de coaching

Nos parece interesante adoptar la **tipología de coaching** usada por Chornet (2015) que ha sido ampliada por Becart (2015), y que diferencia el coaching según cinco principales ejes de análisis; las primeras tres identificadas por el primer autor y las dos últimas, por la segunda autora:

1. Coaching según quién lo recibe.
2. Coaching según el objetivo.

3. Coaching según la metodología utilizada.
4. Coaching según el tipo de contratación.
5. Coaching según el lugar donde se realizan las sesiones.

A estas, además, añadimos el coaching de empresa, el deportivo, el educativo o pedagógico y el político.

3.3.1.1. Coaching según quién lo recibe

Chornet diferencia **tres tipos de coaching según quién lo recibe**:

1. El coaching «individual», cuando se dirige a una sola persona.
2. El coaching «grupal» o «de equipos», cuando va destinado a un equipo.
3. El coaching «organizacional», cuando su destinatario es la cultura de una organización en su totalidad.

Veámoslos más detalladamente.

1. En el primer caso, el «**individual**» puede ser ejecutivo (empresarial o profesional), personal (*life coaching*), deportivo u otro más reciente que nos interesa especialmente en nuestra investigación, que es el educativo. En el caso del ejecutivo o profesional se refiere a un proceso destinado a mejorar las habilidades estrictamente profesionales de una persona; mientras que el personal o *life coaching* trabaja sobre elementos de la vida personal del coachee, que pueden o no incidir en su trabajo. El deportivo también va dirigido a mejorar las habilidades personales de la persona que pueden limitar su actividad deportiva; y el educativo o pedagógico está enfocado a mejorar tanto el rendimiento académico de los estudiantes como a ayudarlos para prepararlos para el futuro, y se acompaña no solo al alumnado, sino también al profesorado y a las familias.
2. En el segundo caso, el coaching «**grupal**» se dirige a un equipo entendido como un sistema que manifiesta comportamientos específicos que van más allá de los de los individuos que lo componen. Por ello, cada equipo se considera único, así como cada persona es distinta de otra (Cardon, 2003). Este coaching en concreto está enfocado a acompañar a todo el equipo hacia el desarrollo de su rendimiento para que el resultado final de este grupo supere el que hubiera alcanzado de manera individual cada parte. Para llegar a este objetivo, este tipo de coaching se centra en ayudar al equipo a descubrirse, expresarse, a estar alineados hacia un mismo objetivo, a ser cada parte interdependiente y a desarrollar las relaciones entre sus miembros, hacia una confianza y excelencia (Ramón-Cortés y Galofré, 2020).
3. En el tercer caso, el «**organizacional**» tiene como objetivo crear una cultura organizacional entre todos sus integrantes. Por un lado, se centra en sus miembros para que piensen en cómo pueden ayudar a lograr ese objetivo y, por otro lado, en la misma empresa para que los ayude dando los medios para que puedan seguir creciendo como profesionales y puedan mejorar su rendimiento. Chornet comenta que para lograrlo hay que crear una «cultura de coaching» en la organización que consiste, por una parte, en generar un ambiente positivo donde no se pongan obstáculos para que los profesionales puedan desarrollarse al máximo de sus capacidades y, por otra parte, en buscar la integración de todos los que componen una empresa, gracias a la comunicación constante con sus responsables. Generar una cultura de coaching en una empresa puede aportar varios beneficios, sobre todo orientados al desarrollo personal de los empleados, y entre otros, mejorar su desempeño, reducir su estrés, aumentar su satisfacción, mejorar el equilibrio entre la vida personal y la profesional. Tal como apunta Becart (2015), el

coaching organizacional puede a su vez diferenciarse en individual o de equipo, según vaya dirigido a una única persona o a un grupo.

3.3.1.2. Coaching según el objetivo

El coaching además se puede diferenciar según el objetivo que quiere lograr el coachee. En este caso, Chornet (2015) distingue el coaching personal o *life coaching*, el ejecutivo, el deportivo, el educacional o pedagógico, el político y, en general, tal como expresa Becart (2015), el coaching se puede enfocar a cualquier tipo de objetivo, tanto personal como profesional.

El *life o personal coaching* sirve para ayudar a las personas a lograr cambios en su vida, estableciendo objetivos y metas de carácter personal que se seleccionan de entre una gran variedad de ámbitos. Tal como lo define Grant en 2001 (Ménard, 2013), este tipo de coaching es una manera de «ayudar a las personas a arreglar y dirigir sus recursos inter e intrapersonales para alcanzar sus metas» en las distintas áreas que se pueden presentar y que, según Varela (2010, citado en Muñoz Díaz, 2014), se pueden diferenciar en seis:

- Las **relaciones**: superar una ruptura, reparar una relación, encontrar pareja, cuidar a la pareja, establecer límites, etc.
- La **autoorganización**: ordenar el ambiente, ser tolerante, aprender a priorizar, disfrutar del placer, cambiar de estilo, etc.
- El **desarrollo personal**: eliminar lo que no gusta, vivir con vitalidad, tener un estilo de vida propio, preocuparse menor, manejar bien el dinero, ser más feliz, etc.
- La **carrera profesional**: saber identificar valores, encontrar lo que nos apasiona, detectar el talento, ganar más dinero, identificar más opciones de carrera, etc.
- El **cuidado físico**: practicar ejercicio y comer bien, estar en forma, divertirse, ser disciplinado, superar retos útiles, etc.
- La **gestión del estrés**: identificar necesidades, reducir el estrés, gestionar el tiempo, salir de la rutina, saber planificar, etc.

El *life coaching* empieza por la identificación por parte del coachee de una de estas áreas donde centrar su trabajo y la decisión de empezar el cambio. Por lo visto, sobre este tipo de coaching no existen aún muchos estudios empíricos; mencionamos, por ejemplo, uno de Grant de 2003 que muestra evidencias sobre cómo el *life coaching* puede mejorar la salud y la calidad de vida, así como el logro de objetivos de quien lo realiza.

3.3.1.3. Coaching según la metodología usada

La orientación metodológica del coach dependerá de su formación y del enfoque teórico o modelo conceptual que haya decidido asumir. Chornet (2015) comenta que hay coach que deciden adoptar enfoques más bien pragmáticos, que están orientados a solucionar las dificultades empresariales de sus clientes, mientras que hay otros que se apoyan más en modelos psicoterapéuticos, para poder llegar a las raíces de los problemas de sus clientes. El mismo Chornet describe como enfoques más usados el coaching psicológico, PNL, el ontológico, el de Tavinstock y el sistémico (pp. 207-233).

A estos se pueden añadir otros enfoques, como el modelo GROW, el coaching Wingwave, el CoachVille, el psicodinámico, el enfocado a soluciones, el gestáltico, el centrado en las personas, el existencial, el transpersonal, el narrativo, el que se rige por la psicología positiva (Becart,

2015). Como dice esta misma autora, el listado de tipos de coaching podría ser infinito porque depende de la metodología usada por el coach y, teniendo en cuenta que el coaching podría asemejarse al arte, nunca habrá dos coach que lo realizarán de la misma manera, por lo tanto, podríamos llegar a afirmar que hay tantas metodologías cuantos coach.

3.3.1.4. Coaching según el tipo de contratación

Se pueden diferenciar **dos modos principales** de contratar los servicios de un coach:

1. La contratación directa de sus servicios por parte del cliente final, o sea de quien será su coachee. Esto suele darse sobre todo cuando el objetivo del coaching es el que anteriormente hemos definido como *life* o *personal coaching*, ya sea que se trabaje sobre un tema profesional, ya sea más sobre la vida privada del cliente.
2. Se puede dar, sobre todo en el caso del coaching ejecutivo u organizacional, que quien contrata al coach no sea el cliente / coachee final, sino más bien un *partner*, u otro departamento, como suele ser el de recursos humanos, así como el responsable directo de quien será el cliente final. Normalmente, en el caso del coaching ejecutivo se suele contratar a un coach externo para dotar al proceso de más objetividad e imparcialidad. Pero, actualmente, hay una tendencia de formar coach internos en las mismas organizaciones, el manager-coach, que si, por un lado, en cuanto a productividad puede ser un acierto, por otro lado, como inconveniente, puede haber una distorsión de la información y una mayor dificultad para mantener la imparcialidad y no tomar posición.

3.3.1.5. Coaching según el lugar donde se realizan de las sesiones

Las sesiones de coaching se pueden realizar *indoor* (dentro), es decir, en el mismo lugar de trabajo del coachee que no tiene que desplazarse y es el coach quien, sobre todo si es contratado como profesional externo, se desplaza hacia su empresa; o bien *outdoor* (fuera), es decir, que el coachee sí se tiene que desplazar a la consulta del coach o a otro lugar. A veces se confunde el concepto de *indoor* y *outdoor* que hace referencia al lugar de realización de las sesiones, con el de la forma de contratación explicada anteriormente. En este último caso, se habla de *indoor* cuando el coach es interno a la plantilla de la empresa y es el director del coachee o alguien del departamento de R.R. HH., y de *outdoor*, cuando el coach es externo a la empresa. Por otra parte, cuando se habla de *outdoor*, también se puede hacer referencia a un tipo de coaching al aire libre, que normalmente se suele realizar más a nivel de coaching de equipo que no individual, y su efecto terapéutico es reconocido.

Por último, nos parece interesante mencionar que cada vez es más frecuente la realización de las sesiones en línea en lugar de presenciales, y más aún desde marzo de 2020 debido a la crisis sanitaria de la COVID-19. Se usan varias plataformas; las más extendidas son Skype, Zoom y Meet.

3.3.1.6. Coaching de empresa (ejecutivo, profesional y organizacional)

Al principio de este capítulo, al definir el coaching y explicar su origen y sus fuentes teóricas, hemos mencionado su relación con el mundo empresarial y su vínculo con el *management*. Los inicios del coaching ejecutivo son de los años ochenta, que parten de Leonard quien por primera vez ofreció a sus clientes consultas de planificación de futuro y en 1992 creó la Coach University, para formar a profesionales (Chornet, 2015). Entre los exponentes más conocidos del coaching ejecutivo está el ya mencionado John Withmore que, también en los años ochenta, dio a conocer el modelo GROW de Alexander y Fine y que se asoció con Gallwey para difundir el The Inner Game en Inglaterra y traspasar esta metodología del deporte al mundo de la empresa.

Tras el éxito de Withmore, se empezó a implementar el coaching en grandes compañías a escala internacional, y se empezó a ver en este proceso el futuro de los recursos humanos; él mismo, en 2002, creó la EMMC que en España está representada por AECOP, ambas asociaciones ya descritas (3.1.4.4.). El mismo Withmore, en 2011, expresó ser muy optimista en cuanto al futuro del coaching, que cada vez estaba siendo más utilizado en el contexto empresarial y tenía un interminable listado de aplicaciones, por ejemplo, la motivación del personal, la delegación, la resolución de problemas, la creación de equipos, el desempeño de tareas, el desarrollo del personal, el trabajo en equipo, etc.

Ménard (2013) diferencia el coaching organizacional, donde los coach suelen ser miembros de los mismos equipos y su objetivo es desarrollar las competencias de los profesionales, del coaching ejecutivo que es «una estrategia de desarrollo de liderazgo» que se realiza gracias a la mejora de habilidades y conocimientos y se dirige más directamente a los mandos intermedios. Suele ser realizado por coach externos a la organización.

De todos modos, Chornet (2015) señala una corriente más moderna de pensamiento que considera que el coaching, que es en todo caso un proceso de mejora de habilidades, siempre será un coaching personal, porque estas pueden o no ser aplicables al entorno laboral. La diferencia está en el hecho de que, para la mayoría de los autores, cuando el objetivo del proceso es mejorar las habilidades que pertenecen al mundo laboral del cliente, se trata de coaching organizacional o ejecutivo. Estos objetivos van desde mejorar las empresas, en general, o hacer más negocios, hasta motivar a los equipos de trabajo o bien para lograr que cada miembro de una organización consiga encontrar la mejor versión de uno mismo, autorrealizándose tanto a nivel personal como profesional (Muñoz Díaz, 2014).

3.3.1.7. Coaching deportivo

Según el INCOADE (Instituto de Coaching Deportivo),³³ este coaching es «una disciplina de acompañamiento en la que el coach, mediante conversaciones transformadoras, provoca un proceso de reflexión en el deportista o en el gestor que lo ayuda a profundizar en su autoconocimiento, tomando conciencia de la realidad en todos los ámbitos de su vida. De esta manera, el deportista abandona el papel de víctima, asume las riendas de su vida y da un salto hacia adelante superando los miedos, las excusas, los bloqueos y las justificaciones que le impedían avanzar hacia la consecución de sus sueños». La AECODE³⁴ (Asociación Española de Coaching Deportivo) añade que se trata de una relación continuada entre el coach (entrenador o psicólogo) y su coachee (deportista o entrenador), que puede ser un individuo o un equipo, para lograr un resultado extraordinario y conseguir una vida más satisfactoria. Este coaching ayuda al entrenador o al deportista a identificar cuáles son las creencias que lo limitan para que pueda eliminarlas o modificarlas por otras que, en cambio, lo pueden potenciar y ayudar.

Como ya hemos mencionado, Gallwey, en 1975, afirmó que el peor enemigo de un deportista no es su adversario externo, sino su propio miedo y la falta de concentración. Sabemos que el origen del coaching hace referencia tanto al mundo empresarial como al deportivo, y justo parte del libro de Gallwey (2013) donde exponía una nueva manera de lograr el desarrollo y la excelencia, más allá del contexto deportivo. Nos parece interesante diferenciar la **psicología del deporte**, entendida como ciencia del comportamiento humano dentro del ámbito deportivo, que tiene varias teorías, así como metodologías y procedimientos de intervención, y el **coaching deportivo**, que sería unas de esas estrategias de intervención propias de la psicología del deporte. El coach deportivo suele ser alguien formado en empresariales, dirección de equipos, recursos humanos, psicología, entre otras, que ha trabajado durante mucho tiempo en el ámbito

³³Consultar la página web: <http://www.iesport.es/faq/175.html>

³⁴Consultar la página web: <http://www.aecode.es>

del deporte, como deportista o gerente, y se ha especializado en este ámbito, así que posee suficiente experiencia en este contexto (AECODE). Entre sus principales funciones están las de ayudar al deportista a definir dónde quiere llegar en su profesión, motivarlo e incentivarlo para que llegue a su objetivo, identificar las áreas de mejora de su cliente, ayudarlo a controlar sus emociones, empoderarlo y transmitirle confianza, definir planes de acciones a medio y largo plazo, etc.

3.3.1.8. Coaching educativo o pedagógico

El CEd es el eje central de esta tesis y más adelante, en este mismo capítulo, profundizaremos más en su definición y en sus objetivos. Durante estos últimos veinte años, el coaching se ha ido introduciendo cada vez más en el ámbito educativo por el cambio que la sociedad actual ha supuesto en la educación y, concretamente, en el modelo de docencia, aspecto ya suficientemente tratado en los capítulos precedentes (ver 1.1). En este nuevo contexto, el coaching resulta ser una estrategia valiosa tanto para el alumnado como para el profesorado y para toda la comunidad educativa para acompañarlos a lograr estos nuevos desafíos. Tal como bien apuntan Bécart y Ramírez (2016), su éxito creciente y el hecho de estar cada vez más representado como rama del coaching se debe principalmente a dos elementos que, debido al objeto de nuestra investigación, nos parece relevante mencionar:

1. Su naturaleza que está intrínsecamente vinculada a los procesos educativos, ayudando al alumnado a aprender, no enseñando.
2. Su alineación con las nuevas misiones educativas, que tienen una relación muy estrecha con el desarrollo de las competencias.

El CEd tiene como finalidad principal la de que cada persona sea responsable de su crecimiento, como persona y como profesional y en su vida académica. Su aplicación puede ir de las tutorías individuales y en grupo a los procesos de mediación, las reuniones con claustros, los departamentos y las familias, los procesos de orientación académica o profesional, las tareas de coordinación y dirección, la formación para padres, etc. El coaching aplicado al ámbito de la educación quiere ayudar a la persona, sea el alumnado, sea el docente, sea el directivo o el padre, a identificar sus capacidades, desarrollarlas y transformarlas en habilidades para usarlas en las situaciones que se generan en el contexto educativo (Bécart y Ramírez, 2016; Giráldez y Van Nieuwerburgh, 2016). Por ello, el rol del profesor y del coach se asemejan en el sentido de que el docente ayudará al estudiante a tomar consciencia de estas capacidades, identificar sus fortalezas y sus áreas de mejora, definir un plan de acción y cómo llevarlo a la práctica, adaptarse al entorno donde tendrá que desarrollarse, etc. Y para poder lograrlo el profesor-coach tendrá que disponer de competencias similares a las de un coach, como detallaremos más adelante.

3.3.1.9. Coaching político

Sabemos que, en la actualidad, políticos muy conocidos a escala internacional tienen un coach personal y esto es algo que existe desde hace muchísimo tiempo. Sin ir más lejos, el rey Jorge VI, antes de empezar la Segunda Guerra Mundial, logró superar sus problemas de tartamudez gracias a la ayuda de un coach que con técnicas consideradas algo alternativas en aquella época consiguió que superase sus problemas de autoestima y confiase en sí mismo y en sus capacidades.

En la actualidad, aparte estos ámbitos que acabamos de describir, hay cada vez más áreas, muy distintas entre sí, donde el coaching se ha introducido y ha conseguido buenos resultados. Por ejemplo, hoy en día, se habla del coaching de salud, o del intercultural, el femenino, el aplicado al mundo de las ventas, el de parejas, el del desarrollo de la carrera, entre otros. (Becart, 2015).

Así que, en definitiva, es importante que el coach no solo tenga conocimiento y esté formado en coaching, sino que también conozca bien el contexto donde se mueve el coachee, por lo tanto, irá especializándose, definiendo cada vez más su ámbito de actuación. La recurrencia de ciertas problemáticas hará que el coach pueda apoyar de manera más efectiva sus procesos y ofrecer, con toda probabilidad, una mejor ayuda a su cliente.

3.3.2. Beneficios del *coaching*

Sea del tipo que sea, hay consenso en que el coaching allí donde se aplica genera beneficios y, para lograrlos, hay que pasar por alcanzar determinados objetivos. Chornet (2015), citando a Douglas y MCCauley (1999), comenta que el coaching tiene como principal objetivo facilitar cambios, sea en el terreno cognitivo o en el emocional y conductual, para que se puedan llegar a lograr propósitos y mejorar el rendimiento, tanto en el ámbito personal como en el laboral. Para conseguirlo, el proceso tiene que ser sistemático, autodirigido por parte del mismo coachee, orientado a un cambio que persista en el tiempo y que fomente su desarrollo personal. El mismo Chornet diferencia los objetivos del coaching en cuatro tipos que están vinculados entre sí.

3.3.2.1. Facilitar el aprendizaje

Para que se pueda llegar a los objetivos propuestos durante el proceso, en coaching se tiene que producir un aprendizaje, necesario para conseguir que este cambio perdure en el tiempo, tanto sea para mejorar el conocimiento como una habilidad o una actitud. Es como si se tratara de una manera de aprender llevada a la práctica, según el objetivo que cada persona se haya planteado.

3.3.2.2. Permitir la reflexión

La autocrítica y la autorreflexión son básicas para que el coachee pueda ser consciente de sus pensamientos, creencias, comportamientos y tomar decisiones sobre lo que quiere hacer y lo que no quiere. Reflexionando buscamos el significado de todo lo que nos incumbe y, a través del coaching, podemos aprender a hacerlo voluntariamente, viendo desde otras perspectivas y creencias lo que hemos adquirido de manera involuntaria, según nuestra cultura, educación y estereotipos. A través de la autocrítica se pueden lograr varios objetivos, desde evaluar nuestras mismas creencias, hasta planificar acciones, adquirir nuevas competencias y conocimientos, asumir nuevos roles o explorar nuevas relaciones.

3.3.2.3. Lograr el aprendizaje transformativo

Como hemos mencionado, el coaching produce un aprendizaje, pero no es algo que siempre se alcanza. Para poder lograrlo es necesario que, durante el proceso, se reflexione, porque, si no se hace, puede que el aprendizaje se limite a ser «no reflexivo», y en este caso no se produce un aprendizaje real. El coaching puede trabajar en este aspecto, ayudando al coachee a reflexionar sobre cuánto ha ocurrido. Cuando hablamos de aprendizaje de adultos, se hace hincapié en facilitar la autorreflexión sobre la acción y el coach anima al coachee a hacer una reflexión crítica sobre lo que le ha ocurrido para transformar su visión de lo que ha pasado, y esta transformación llegará a estar completa cuando el coachee empiece a actuar en función del nuevo aprendizaje adquirido. Por ello se dice que el coaching tiene como objetivo un aprendizaje transformativo. El contexto profesional, por ejemplo, es un entorno ideal para que se produzca este nuevo aprendizaje. Este proceso de transformación puede generar cambios importantes y muy profundos en la persona, y el coach ayuda a su cliente a ver el mundo de otra manera, cuestionando sus creencias y llegando a verse a él mismo desde fuera cómo ve el mundo, como si fuera un observador externo.

3.3.2.4. Mejorar el rendimiento

Finalmente, en el momento en que se logra este aprendizaje transformativo mediante la reflexión y se producen cambios conductuales, cognitivos y emocionales, si lo llevamos a un contexto empresarial, se llega a mejorar el rendimiento.

Chornet (2015) menciona que el coaching se usa cada vez más para mejorar el desempeño, el desarrollo y el bienestar de los trabajadores, pues optimiza su potencial y fomenta que en las empresas se genere un contexto positivo y con valores, lo que permite que los empleados lleguen a la mejor versión de ellos mismos, superen sus creencias limitadoras y sean, por lo tanto, más productivos.

Natale y Diamante (2005), de entre los beneficios que aporta el coaching al ámbito empresarial, citan el de maximizar las competencias de liderazgo de las personas con alto potencial o el de mejorar las conductas de gestión, acompañando a perfiles más técnicos recién promocionados para evitar su fracaso y garantizar su éxito. El coaching ayuda a estos perfiles a potenciar su escasa o mala comunicación con sus equipos, a desarrollarlos mejorando sus problemas de relaciones, y sus competencias interpersonales, así como sus habilidades organizativas y de gestión del tiempo. Además, facilita y potencia la coordinación y el trabajo en equipo, la capacidad de tomar decisiones y de pasar a asumir unas mayores responsabilidades, a conocerse mejor y, por lo tanto, a ser más eficaz.

Como ya se ha mencionado, cada vez se utiliza más el coaching en los contextos empresariales, pues en la actualidad se considera una de las principales herramientas para mejorar el desempeño en las organizaciones (Whitmore, 2011). Muñoz Díaz (2014), en su investigación, afirma que el coaching aporta como principales beneficios en el ámbito empresarial, primero, un incremento en la productividad y a esto le siguen una mejora de la atención al cliente, la reducción de los costes, el crecimiento de los beneficios, y varios de los aspectos anteriormente identificados por Natale y Diamante (2005).

A estos Musicco (2014) añade los beneficios más vinculados con la parte humana, como la mejora del clima laboral o la reducción de la rotación, que también inciden en el crecimiento de la facturación de una empresa, dado que, finalmente, no hay nada como tener a unos empleados contentos para que impacte en la cuenta resultados de una organización. A pesar de ser cada vez más usado en este ámbito, aún hay poca evidencia empírica entre el coaching y la mejora del rendimiento laboral y autores, como Grant, en 2006 (citado en Chornet, 2015), piden justamente más estudios empíricos sobre este tema, porque se espera que con el tiempo pase a ser uno de los factores determinantes para potenciar y retener el talento de cara al día de mañana, y llegue a ofrecer a las empresas que cuenten con ello un importante valor añadido que las sitúe entre las más competitivas del mercado.

Finalmente, el coaching quiere ayudar a la persona a realizar un cambio, por eso su impacto es principalmente sobre la persona y afecta luego a esta en todas sus dimensiones, entre estas: la laboral, la familiar, la académica, etc.

Si nos centramos en el ámbito del coaching individual, se pueden sumar los beneficios de mejorar nuestras competencias intrapersonales, como pueden ser una mayor autoconfianza, flexibilidad y resiliencia, así como las interpersonales, como potenciar las relaciones con nuestro entorno y nuestra capacidad comunicativa o las que están más vinculadas a mejorar nuestro bienestar, la gestión del estrés y la conciliación (las competencias de la vida).

En definitiva, vemos que otros autores previamente ya habían hablado claramente de los **beneficios del coaching sobre el desarrollo y la mejora de las competencias emocionales** (Grant, 2003; Grant et al., 2009).

3.4. PERFIL DEL COACH Y SUS COMPETENCIAS

A continuación, identificaremos cuál es el perfil que tiene que caracterizar a un coach, en concreto, nos centraremos en sus competencias y describiremos los dos modelos que se han tenido principalmente en cuenta en nuestro trabajo de campo:

1. El modelo según ICF.

1. El modelo según Valderrama.

El primero corresponde a la organización más reconocida en la actualidad a escala internacional y a la que pertenece la investigadora principal y el segundo tiene un fuerte vínculo con las CEmo, uno de los elementos clave de nuestra investigación.

3.4.1. Perfil del coach

Valderrama (2015) define un perfil como «un conjunto de competencias, experiencias y conocimientos que se requiere para desempeñar un puesto de trabajo o un rol con éxito». Consideramos importante que se identifique de manera clara el perfil que tiene que presentar un coach, entendiendo con este, la persona que acompaña al coachee, o cliente, en su proceso de aprendizaje vivencial gracias a una serie de habilidades, actitudes y aptitudes que le permitirán guiarlo hacia una mayor competencia, compromiso y seguridad en él mismo; las que Bou (2013) y otros, como ya hemos descrito, definen como herramientas internas (3.1.3.3.).

El coach será alguien debidamente formado, capaz de crear un clima de confianza para que su cliente se sienta valorado y, por lo tanto, en posición de conseguir los objetivos que se haya propuesto. En ningún momento el coach se pone como ejemplo, como protagonista o como modelo que haya que seguir. Además, no es necesario que tenga experiencia en el área de aprendizaje de su cliente para que pueda guiarlo, aunque sí que posea una metodología y una manera de trabajar concreta (Chornet, 2015; Giner y Lladó, 2015; Becart, 2015). Varios expertos sobre el tema coinciden en que el coach tiene que ser un profesional de la comunicación, saber escuchar, hacer buenas preguntas, observar el lenguaje corporal de su coachee, estar disponible, tener una actitud positiva (Sánchez-Teruel, 2013), así como, ser capaz de generar espacios que permitan reflexionar a su cliente, tener claros cuáles son sus valores, sus puntos fuertes o debilidades, descubrir sus emociones, sus sueños y acompañarlo desde donde está hacia donde decida llegar (Giráldez y Van Nieuwerburgh, 2016). El coach tiene que saber cuestionar las creencias que puedan limitar el crecimiento del cliente y, por lo tanto, el logro de los objetivos que se haya propuesto. Pedirá al coachee que se haga responsable de lo que quiere lograr y de cómo lo hará y le ayudará a definir un plan para alcanzarlo (Giner y Lladó, 2015).

Withmore, en 2002, citado en Chornet (2015), diferencia a un **coach «externo»**, cuando se trata de alguien que no pertenece a la organización y es el caso más frecuente en España y en Europa, de un **coach «interno»**, cuando es alguien de la misma empresa y que puede que esté relacionado con el área de Recursos Humanos. En ambos casos deberían de ser profesionales debidamente formados y que hayan pasado por un proceso de coaching; en España, para poder certificarse como coach, cualquiera de las organizaciones existentes en la actualidad lo piden como requisito.

Por otra parte, al no haber aún una titulación universitaria reglamentada como tal, ni organismos reguladores o un cuerpo de conocimientos compartido, dificulta el trabajo de selección de un coach y determinar qué tipo de calificación debe tener (Chornet, 2015). Como los orígenes del coaching son muy variados y distintas disciplinas lo alimentan, el hecho de tener una carrera en psicología no garantiza que el coach tenga los conocimientos básicos para desarrollar de manera correcta su profesión, teniendo en cuenta, además, que las habilidades que necesita para hacerlo se pueden lograr con otros tipos de programas también.

3.4.2. Competencias del coach

En la definición de perfil hemos nombrado la palabra *competencias*, que al ser uno de los principales temas de nuestra investigación ya hemos descrito con detalle en el primer capítulo. Sabemos que el rol del coach otorga mucha relevancia a un modelo de competencias que sirven de indicadores para medir la adecuación de la formación y de la práctica profesional del coaching (Becart, 2015). Hay varios modelos de competencias del coach. A continuación describiremos los utilizados en nuestro trabajo de campo.

3.4.2.1. Competencias del coach según la ICF

Las competencias de un coach definidas por la ICF corresponden a las que cualquier coach, de distintos ámbitos, tiene que poseer para practicar un coaching en el marco de la excelencia y de la calidad.

El modelo de la ICF al cual hemos hecho referencia en nuestro trabajo de campo, como veremos en el capítulo 4, es el primero, que fue creado en 1998 y que hasta enero de 2021 ha sido el único utilizado. Nos parece relevante mencionar que en noviembre de 2019 se comunicó la actualización de este modelo de competencias clave y a partir de enero 2021 este nuevo modelo se ha incorporó a los planes de estudios de los programas de formación de coach acreditados por la ICF (ICF; 2019). Este nuevo modelo actualizado hace referencia a **ocho competencias clave**,³⁵ mientras que el anterior, que aún estaba en vigor en el momento de realizar nuestro trabajo de campo, hacía referencia a once. Ambos agrupan las competencias en cuatro apartados con el objetivo, por un lado, de aclarar cuáles son las habilidades y los enfoques necesarios para ser coach profesional, y por otro lado, para que la persona que quiera formarse en ello sepa con lo que se va a encontrar en un programa para coach y, por último, para que estas personas se puedan preparar para un examen de certificación que la misma ICF realiza para que el coach se pueda acreditar. Cada competencia, tanto en el nuevo como en el anterior modelo, no está ni ponderada ni ordenada según una importancia o una prioridad, por lo tanto, todas se pueden considerar críticas o claves y necesarias para que cualquier coach calificado como competente las demuestre. Cada una tiene una definición y unos comportamientos asociados, vamos a explorarlas (ICF, s. f.).

3.4.2.1.1. Establecer los cimientos

1. Adherirse al código deontológico y a los estándares profesionales: capacidad de comprender las normas éticas y los estándares profesionales del coaching y aplicarlos adecuadamente.

Un coach debe tener claros los temas que son o no son de su incumbencia para que estos últimos no sean incluidos en el proceso de coaching, por lo tanto, tiene que saber diferenciar entre coaching, consultoría y psicoterapia, así como otras profesiones que ofrecen apoyo emocional; saber explicarlas y derivar, si se da el caso, al profesional más apropiado. Todo lo que no entra en el acuerdo que establece la ICF que consiste en «trabajar un proceso creativo y estimulante, que sirva de inspiración al cliente para maximizar su potencial personal y profesional» debería ser derivado a otro tipo de profesional.

2. Establecer el acuerdo de coaching: capacidad de entender lo que se necesita en cada interacción específica de coaching y establecer el acuerdo con cada nuevo cliente sobre el proceso y la relación de coaching.

Por lo tanto, la relación de coaching se establece cuando se cierra un acuerdo o contrato de manera formal. Por ello se recomienda que este acuerdo esté por escrito y se especifiquen los

³⁵Consultar la página web: <https://www.icf-es.com/mwsicf/ser-coach-de-icf/competencias-coaching-icf-espana>

roles, las responsabilidades de cada parte, los objetivos, la duración, la periodicidad de las sesiones, las condiciones de pago, la anulación de sesiones, la finalización del proceso, etc. Según como comentan Goldvarg y Perel de Goldvarg (2012), es importante diferenciar dos niveles de acuerdo: el que se establece para todo el proceso de coaching y el que se fija para cada sesión, porque es necesario determinar con el cliente lo que quiere conseguir en esta antes de definir cómo hacerlo.

3.4.2.1.2. *Crear conjuntamente la relación*

3. Establecer confianza e intimidad con el cliente: habilidad para crear un entorno seguro que contribuya al desarrollo de respeto y confianza mutuos.

La confianza es una competencia imprescindible para la relación de coaching, el coach deja de lado sus juicios y su cliente se siente seguro y comprendido para que pueda compartir cualquier idea sin miedo a ser juzgado o rechazado, comprometiéndose con su proceso. Como la confianza genera confianza, si el coach confía en sí mismo, lo transmitirá a su coachee y esto le permitirá llevar a planificar e implementar las acciones necesarias para el logro de su objetivo.

4. Estar presente en el coaching: habilidad para tener plena conciencia y crear relaciones espontáneas de coaching con el cliente, usando un estilo abierto, flexible y que demuestre seguridad y confianza.

Con esta conducta nos referimos a que el coach se enfoca al «aquí y ahora», limitando el diálogo interno y los pensamientos sobre el pasado y el futuro. Dzung Silsbee (citado en Goldvarg y Perel de Goldvarg, 2012) habla de tres puertas para la presencia: el cuerpo, la mente y el corazón, con sus emociones. Estar presente, tal como dicen otros autores, como Andrés Martín (2008), permite ser más efectivos en la vida, tanto personal como profesionalmente, ser más creativos, tener mayor agilidad para responder y demostrar mayor autenticidad. Finalmente, un coach no demuestra esta competencia cuando está más centrado en su propia visión que en la de su cliente o cuando confía demasiado en una fórmula concreta de coaching o en una pregunta y no escucha con profundidad a su coachee prestándole verdadera atención.

3.4.2.1.3. *Comunicar con efectividad*

5. Escuchar activamente: habilidad para enfocarse completamente en lo que el cliente dice y lo que no dice, entender el significado de lo que se dice en el contexto de los deseos del cliente, y apoyar al cliente para que se exprese.

Para poner en práctica esta competencia es necesario estar presente, o sea silenciar la radio interna que tiene el coach y estar centrado al cien por cien en lo que dice y hace su cliente, creando un espacio para que este último pueda expresarse libremente sin miedo o preocupación por los juicios de su coach. Aunque el coach pueda tener su opinión sobre cuál sería la mejor solución, tiene que dejar que sea el coachee quien la encuentre por sí solo. En el caso de que el coach sea un experto en el tema o conozca recursos que puedan ser útiles a su cliente, después de que este haya explorado sus posibles alternativas y dejando claro que abandona su rol de coach, puede ofrecerle algunas sugerencias, adoptando en este caso un rol más propiamente de consultor.

6. Realizar preguntas poderosas: habilidad de formular preguntas que revelan la información necesaria para sacar el mayor beneficio para el cliente y la relación de coaching.

Esta es una de las competencias que puede resultar más complejas de desarrollar porque requiere cierto nivel de sofisticación y aplicar otras de las competencias clave, como la misma escucha activa, la presencia o bien la comunicación directa. Resulta de extrema importancia saber enfocar

al cliente hacia el futuro con las preguntas, dado que el pasado se explorará solo con la intención de revocar situaciones que pueden ayudar de cara al futuro.

7. Comunicar directamente: habilidad para comunicarse de manera efectiva durante las sesiones y utilizar el lenguaje de modo que tenga el mayor impacto positivo posible sobre el cliente.

Para alcanzar esta claridad en la expresión, es necesario que el coach formule sus ideas mentalmente antes de compartirlas y, si el cliente pide repetir una pregunta o algo que se le haya dicho, indicará una falta de claridad. Aquí, nuevamente, se hace hincapié en que el coach sea claro con su cliente sobre lo que puede esperar o no de su proceso y cuáles serán las actividades que se realizarán durante la sesión para lograr el objetivo del coachee.

3.4.2.1.4. Facilitar el aprendizaje y los resultados

8. Crear consciencia: habilidad de integrar y evaluar con precisión múltiples fuentes de información y de hacer interpretaciones que ayuden al cliente a ganar consciencia y, de ese modo, alcanzar los resultados acordados.

En coaching ontológico crear consciencia significa generar «un cambio de observador», que quiere decir observar la misma situación que el coachee lleva a la sesión, pero desde una nueva perspectiva que antes de empezar el proceso no había valorado y cuya existencia, en muchos casos, desconocía. Finalmente podemos decir que «el cambio de observador», que corresponde a la toma de conciencia, es algo que produce mucho alivio en el cliente y va teniendo lugar paso a paso, generando una transformación emocional y luego de comportamiento y acción. Si no hay un cambio de observador antes y solo se realiza un cambio de acciones, esto supone mucho más esfuerzo y, además, existe el riesgo de que no se incorpore realmente el cambio en su coachee y vuelva a necesitar más exploración.

9. Diseñar acciones: habilidad para crear oportunidades para desarrollar el aprendizaje continuo con el cliente, tanto durante el coaching como en situaciones de la vida o el trabajo, y para emprender nuevas acciones que conduzcan del modo más efectivo a los resultados acordados.

El coach irá explorando la mayor cantidad de posibilidades para alcanzar los objetivos que su cliente se haya propuesto, no se quedará con la primera opción y, además, identificará opciones que estén fuera de la zona de confort del coachee que lo pueden desafiar de alguna manera. El proceso no será realmente efectivo si no se traducen estas nuevas ideas en acciones concretas y resultados claros, así que habrá que poner en acción nuevos comportamientos que implicarán riesgos para el coachee. Cada persona aprende a un ritmo distinto y será importante que el coach pueda reconocer, entender y adaptarse al de su cliente.

10. Planificar y establecer metas: habilidad para desarrollar y mantener con el cliente un plan de coaching efectivo.

Aquí nos referimos a definir planes de acción con objetivos que sean SMART o MARTE, ya descritos en este mismo capítulo al hablar de las herramientas externas. Será fundamental tener un plan, pero que sea flexible y que se pueda adaptar si se presentan nuevas circunstancias.

11. Gestionar el progreso y la responsabilidad: capacidad de poner la atención en lo que realmente es importante para el cliente y dejar la responsabilidad para actuar en sus manos.

El coach invita al coachee a que se haga responsable de lo que dice que hará, de los resultados de una acción y de un plan concreto, promoviendo su autodisciplina, sin la cual será imposible implementar las actividades acordadas.

3.4.2.2. Competencias del coach según Valderrama

Valderrama propone este perfil con la idea de ofrecer una guía para el coach y ayudarlo a ser excelente (2015). Por ello se basa en el diccionario de Goleman y en la experiencia de la misma autora en haber usado varios diccionarios de competencias. A partir de ahí, de manera deductiva, a través de preguntas sobre qué competencias son necesarias para desempeñar con éxito el rol de coach, ha ido relacionando las actividades que este lleva a cabo con las cualidades básicas para lograrlo. Finalmente, tras revisar los perfiles de varias asociaciones ha ido comprobando la relación entre sus resultados y los de otros modelos.

Nuevamente, nos parece relevante subrayar que nuestra elección de este modelo se debe no solo a las razones anteriormente mencionadas a la hora de describir el modelo SER MÁS (3.1.3.2.), sino también a que las competencias de su perfil coinciden, en gran parte, con las emocionales, que, como sabemos, son la otra temática principal de nuestro estudio. Valderrama distribuyó las competencias en tres áreas: por un lado, las que Gardner clasificó bajo el nombre de inteligencia intrapersonal, para que la persona tenga equilibrio y sea positiva; por otro lado, las básicas, para entablar una relación de ayuda; y, por último, las necesarias cuando trabajas con un equipo. A todas esta suma la integridad, que considera que es la misión principal del coach (tabla 35).

Tabla 35. Competencias del coach según Valderrama

| Fase | Competencia |
|--------------------|--|
| Sintonía | Empatía Desarrollo de personas |
| Escucha | Comunicación |
| Reencuadre | Autodesarrollo Flexibilidad Gestión emocional |
| Metas | Automotivación |
| Acción | Creatividad |
| Sostenimiento | Autoconfianza |
| Coaching de equipo | Facilitación de grupos Liderazgo Gestión del cambio Gestión de conflictos |
| Integridad | |

Fuente: elaboración propia (adaptación Valderrama, 2015).

Es interesante destacar que la misma autora ha creado un diccionario de estas competencias para que cada coach pueda realizar un chequeo y una autoevaluación sobre cómo se ve en relación con cada una de estas y que, a partir de ahí, pueda poner en marcha un plan de desarrollo para mejorarlas.

3.5. COACHING EN EDUCACIÓN (CEd)

A la hora de describir los distintos tipos de coaching que se conocen en la actualidad y sus ámbitos de aplicación ya hemos nombrado el coaching dirigido al sector de la educación.

El CEd es uno de los principales temas de nuestro estudio y es por ello por lo que, en esta última parte del capítulo 3, nos pararemos a definir con más profundidad qué se entiende con este, a quién puede ir dirigido y qué objetivo pretende conseguir según el colectivo al que está orientado, cómo se puede generar una cultura de CEd en un centro y a qué nos referimos con esta, cuál puede ser el perfil del docente-coach, qué competencias lo identifican, cuáles son sus beneficios y cuáles los principales estudios que se conocen sobre CEd hasta al momento. En la bibliografía analizada algunos consideran el CEd un proceso (ya lo definiremos más adelante) más bien reciente (Bou, 2013; Fajardo, 2013; Malagón, 2011 y Sánchez-Teruel, 2013), otros, en cambio, como algo que no

es nuevo en la formación del profesorado y que ya aplicaba desde hacía varias décadas (Showers, 1984; Hargreaves y Dave, 1990). Luna-Arocas (2020) habla de tres líneas de intervención del coaching cuando se aplica al ámbito educativo y, precisamente, son las que hemos tenido en cuenta en nuestro trabajo de campo (se profundizará en estas en el capítulo 4):

- La formación del profesorado en habilidades y competencias del coach para generar una cultura de gestión de talento y de coaching como tal.
- El líder coach, considerando al profesor como miembro del equipo directivo y la dirección pedagógica y organizativa como clave del éxito de las organizaciones educativas.
- El coaching educativo como tal, que puede tener muchos enfoques distintos, como que el coach puede ser externo o interno. En el caso del coach externo, suele ser alguien certificado, que no forma parte del centro escolar y ayuda al coachee a lograr sus objetivos, y en el caso del interno, es un compañero que ayuda a otro, siempre que tenga la formación y las competencias necesarias para hacerlo.

Carril (2008, citado en Huertas y Romero, 2019) dice que «los principios o pilares» que constituyen la esencia del CEd son los siguientes:

- Tomar consciencia de nosotros y aceptar lo que somos.
- Salir de la zona de confort y marcarse metas motivadoras.
- Dar pasos pequeños y constantes, seguir la intuición y ser dueños de nuestro tiempo.
- Reflexionar para reconducirnos y avanzar.

Tal como dice Sánchez-Teruel (2013), el CEd aporta varios beneficios, desde facilitar nuevas estrategias más prácticas para profesores y educadores para que puedan abordar de manera distinta las problemáticas de siempre; hasta ayudarlos a desarrollar nuevas competencias socioemocionales, tanto hacia ellos mismo como hacia el alumnado; a optimizar habilidades ya presentes en el alumnado, su creatividad y sus recursos para obtener los mejores resultados y permitir que aprender sea realmente un proceso de transformación. El CEd puede, además, complementar la acción tutorial, mejorar las relaciones interpersonales en la escuela, definir la cultura y los valores de un centro, solucionar los conflictos en el aula, trabajar sobre la diversidad del alumnado y sacarle el máximo provecho, fomentar la implicación de las familias, optimizar el autoconocimiento de los docentes y así unos cuantos cometidos más.

3.5.1. Definiciones del CEd

De entrada, tal como citan algunos autores (Magalón, 2011; Sánchez Teruel, 2013), vemos que al hablar de coaching aplicado al ámbito de las prácticas educativas, se usa una terminología distinta y se diferencia lo que es el coaching en educación, del coaching educativo, del académico, del instruccional o bien del escolar (Blanco, 2018; Gabriel, 2012).

Nos parece interesante la distinción que hace Magalón (2011) entre, por ejemplo, el coaching educativo y el coaching académico. Este autor considera que el primero es más genérico e inclusivo, puede que más indicado para niveles de estudios básicos e intermedios, mientras que el académico es más oportuno para niveles superiores, como los universitarios o bien cursos de formación más especializados. El primero se usa más en el contexto español y el segundo deriva más directamente de la expresión inglesa *academic coaching*. El **coaching educativo** (Huesa et al., 2013) se puede referir tanto a su ámbito de aplicación, en este caso la enseñanza y la educación en contextos más formales (por ejemplo, la escuela) como menos (por ejemplo, el deporte) o del todo informales (por ejemplo, las familias), formando a la persona de manera integral, así como a una de las cualidades

del coaching, en este caso, la de facilitar el logro de un reto mediante el desarrollo de competencias, sin que su prioridad sea la mejora de los resultados académicos. Por lo tanto, cuando se habla de coaching educativo nos referimos a una realidad más amplia que se puede aplicar a contextos distintos, formales, como la escuela, o menos, como la familia y el deporte. Por otra parte, el **coaching académico** se podría considerar un tipo de coaching educativo que, por un lado, se aplica solo en contextos formales, como la escuela o la universidad, y, por otro lado, se centra en mejorar el rendimiento del alumnado.

Mención aparte queremos dar al **coaching «instruccional»** (Knight, 2007) que, a diferencia de otros modelos de coaching, hace referencia a un coach interno al propio centro educativo que trabaja de manera colaborativa con los docentes para ayudarlos a integrar nuevas metodologías en sus clases, por lo tanto, realmente es un coach que enseña al profesorado y tiene que ser experto en prácticas que ya hayan dado buenos resultados.

Blanco (2018), por otra parte, habla de **coaching escolar estratégico** como de un movimiento estratégico para la mejora de la escuela actual que se tiene que estructurar sobre **tres dominios**:

1. Conocimiento del contenido y de la pedagogía (el profesorado tiene que dominar el contenido de manera automática, para poder centrarse en las metodologías)
2. Gestión y ambiente en el aula (precisamente incluye también el ambiente emocional, que facilita el aprendizaje).
3. Responsabilidades profesionales (áreas de trabajo del profesorado que se realizan fuera de clase y que igualmente están conectadas con el ambiente del centro e inciden en el alumnado).

En nuestro estudio decidimos emplear la expresión **coaching en educación (CEd)**, porque nos hemos querido centrar en su aplicación en un centro escolar y no solo en su cualidad de apoyar en el logro de un objetivo y porque entendemos que se trata de un **proceso orientado al desarrollo integral de la persona**, que va mucho más allá de la mejora del rendimiento académico. Además, con coaching en educación, y no coaching educativo, nos referimos al uso del coaching como un proceso aplicado al sector de la educación, con lo que nos diferenciamos también de la expresión coaching educativo, que nos resulta un concepto demasiado pretencioso y ambicioso. Hemos encontrado varias definiciones de CEd en la literatura, así que las hemos sintetizado en la **tabla 36**.

Tabla 36. Definiciones de coaching en educación

| Autores | Definición |
|--------------------------|--|
| Gabriel (2008) | «El coaching escolar es un procedimiento de acompañamiento cuyo propósito es desarrollar la reflexividad en vistas a un cambio de comportamiento y la optimización del potencial del coachee para gestionar su escolaridad. El procedimiento se desarrolla en el “aquí y ahora”, trata con actos y pensamientos conscientes y está orientado al futuro. Fija objetivos y tácticas, así como la evaluación de los mismos. Es lugar y tiempo de estructuración de diferentes acciones o diferentes intervenciones puestas en obra para el alcance de los objetivos» (citado en Oller, 2011). |
| Lárez H. (2008) | «Herramienta con elevado potencial de aplicación para potenciar el éxito de los participantes durante el desarrollo y la culminación de su trabajo de grado, pues por su naturaleza contribuye al desarrollo integral del individuo, permitiéndole a través de un proceso de acción-reflexión-acción-reflexión, emprender un conjunto de iniciativas transformadoras y conscientes dirigidas a potenciar su capacidad de éxito y su desarrollo personal y profesional». |
| Medina y Perichón (2008) | «El coaching educacional es un nuevo modelo de gestión para abordar la temática de la elección de carrera. [...] Está centrado en el marco de una relación particular entre el profesional y la persona y en la utilización de una determinada metodología proveniente del campo de las ciencias humanas, de la psicología y del mundo empresarial». |
| Nuñez (2009) | «El coaching educativo se dirige a los tres estamentos principales del contexto escolar: el equipo docente, los padres y los alumnos. El objetivo es desarrollar la confianza del entrenado en sí mismo para que así tome decisiones, asuma responsabilidades consiguiendo así los objetivos o metas que se hayan propuesto al inicio del proceso. La ventaja del coach es que al no pertenecer a la comunidad educativa aparece como un profesional imparcial que observa con ojos diferentes la realidad escolar». |

| Autores | Definición |
|------------------------------------|---|
| Sánchez y Boronat (2010) | «Proceso que promueve la motivación y el reconocimiento, permite el establecimiento de metas, favorece el desarrollo de la autoestima, establece una sinergia entre profesor y alumno, etc., es decir, apuesta por el cambio, por un modelo que desarrolle al máximo el potencial del alumnado». |
| Castella et al. (2011) | «La relación y el diálogo entre personas, en un contexto orientado al desarrollo, que consiste en ayudar a los estudiantes, tanto individualmente como en grupo, a través de la comunicación, a identificar sus capacidades y transformarlas en habilidades para que cada persona sea creadora de su propio crecimiento, tanto académico, como personal como profesional». |
| Malagón (2011) | «Forma innovadora de mediación pedagógica dado que implica nuevos procedimientos de acceso al conocimiento y desarrollo de competencias personales a través de la comunicación, con un estilo docente no-directivo y enfocada a la responsabilización y empoderamiento de los educandos respecto de su propio proceso formativo. Se puede aplicar en contextos diversos, tanto formales (escuela) como no formales (deporte) e informales (familia) adoptando casi siempre una perspectiva de formación integral de la persona, teniendo varios objetivos, como, por ejemplo, potenciar valores, actitudes, competencias relacionales, etc.». |
| Teeman et al. (2011) | «Es una estrategia para el éxito de la escuela y el logro de los estudiantes, situada en el contexto profesional, orientada al profesorado, basada en la escuela, colaborativa y centrada en el aprendizaje del alumnado». |
| Withmore (2011) | «Método para mejorar el rendimiento de las personas cuya esencia consiste en liberar el potencial de una persona para incrementar al máximo su desempeño, ayunándole a aprender en lugar de enseñarle». |
| Jiménez (2012) | «Estrategia formativa e investigadora basada en una relación dialógica de reflexión guiada en el marco de los contextos reales de desarrollo profesional docente y se muestra eficaz en cuanto contribuye a elevar la consciencia del profesorado con respecto a diversas dimensiones (incluidas las emocionales y motivacionales) que condicionan las formas de actuación en los contextos educativos». |
| Van Nieuwerburgh (2012) | «Creasy y Paterson han sugerido que el coaching en la educación está impulsado por un deseo de provocar un cambio en el aprendizaje del estudiante mediante: el establecimiento de <i>rapport</i> y confianza, escuchar para significar, preguntar para entender, actuar reflexionar y aprender rápidamente, desarrollar la confidencialidad y celebrar los éxitos». |
| Cayuela (2013) | «Relación de acompañamiento profesional de un coach, para el mejor desarrollo de sus propios recursos, a un cliente educador, que quiere transmitir una información, unos valores o una experiencia, a otra persona, en la forma que resulte más eficiente para que sea captado por él que lo recibe; un cliente aprendiz, que quiere sacar el mejor provecho de una oportunidad de adquirir información, valores o experiencias». |
| Bou (2013) | «Disciplina que aboga por una nueva metodología de enseñanza que conlleva una forma diferente de entender el concepto de aprendizaje. [...] Quiere aportar su pequeño grano de arena para una mejor sociedad a través de la calidad del sistema educativo, incidiendo en todos sus niveles, universitarios y no universitario y sobre todos sus actores (profesores, alumnos, centros de enseñanza, padres, directivos, entidades públicas y privadas y ámbitos políticos)». |
| Fajardo (2013) | «Nueva estrategia metodológica alternativa para enseñar y motivar a los estudiantes en el nuevo método educativo vigente, para que descubra y desarrolle su potencial, habilidades, competencias que le permita alcanzar un aprendizaje óptimo». |
| López y Valls (2015) | «Es una forma de acompañamiento que tiene por objetivo el aprendizaje, el desarrollo y crecimiento de individuos o grupos de una forma personalizada». |
| Piñeiro, Martínez y Guillén (2013) | «Es un proceso para alcanzar procesos de cambio de situaciones y procesos que nos pueden sorprender con resultados, ya que debe apostar por un aprendizaje individualizado para poder transmitir, enseñar y guiar a los tres pilares básicos de la educación que son los alumnos, los formadores y los padres». |
| Sánchez Teruel (2013) | «Es una nueva metodología que puede responder con herramientas nuevas a problemas antiguos que van desde el adquirir nuevas competencias profesionales que permiten el desarrollo de altas habilidades y capacidades socioemocionales de educadores y orientadores, al mejorar y optimizar las capacidades innatas, recursos internos y creatividad de los alumnos, con el fin de obtener los máximos resultados posibles» . |
| Terán (2013) | «Herramienta de capacitación, motivación y desarrollo de las habilidades del personal docente, tomando en consideración los actores que hacen vida activa en su entorno laboral, en función del logro de los objetivos y necesidades de la institución, con miras hacia una transformación social». |
| Sánchez y Boronat (2014) | «Es un proceso interactivo y sistemático de aprendizaje y descubrimiento del potencial individual, centrado en el presente y orientado al cambio y a la excelencia que pretende desarrollar la autonomía del alumno, siendo este el protagonista de los pasos a seguir y de los resultados obtenidos». |
| Becárt y Ramírez (2016) | «Es un proceso integral de acompañamiento mediante la implementación de técnicas profesionales, enfocado a la adquisición, desarrollo y fortalecimiento de las competencias necesaria para alcanzar los objetivos marcados por coachees que son agentes del sistema educativo». |

CAPÍTULO 3. Coaching en educación (CEd)

| Autores | Definición |
|------------------------------------|---|
| Giner y Lladó (2015) | «Proceso que tiene el objetivo de acompañar a cualquier miembro de la comunidad educativa en su búsqueda de competencias orientadas hacia al logro. [...] El CE es una forma de entender la educación; un posicionamiento relacional entre una persona que acompaña en procesos de aprendizaje y otro que desarrolla dicho aprendizaje entre docente y alumno, entre padres e hijos, entre formadores y docentes o entre asesores y equipos directivos. Consiste en ayudar a las personas de forma individual o en grupo, a través de la comunicación, a que sepan identificar sus capacidades que ya existen, aunque no lo sepan, y a convertirlas en competencias». |
| Martín y Esteban (2015) | «Es el viaje que un piloto comienza con un equipaje y la compañía de un copiloto hacia un destino. La llegada a la meta se basa en la comunicación entre ambos y en el descubrimiento del potencial del piloto». |
| Giráldez y Van Nieuwerburgh (2016) | «Una conversación estructurada que tiene lugar entre dos personas [...] un proceso no directivo cuyo objetivo es facilitar cambios de conducta y también maneras de pensar que se mantienen en el tiempo [...] un proceso centrado en el aprendizaje y el desarrollo». |
| Zegarra y Velázquez (2016) | «Alternativa para la superación del docente desde su puesto de trabajo, en el que identifica fortalezas, debilidades y estrategias de solución para poner en práctica en su desempeño profesional». |
| González trigo (2016) | «Es una herramienta que nos traslada a nuestro interior mediante la reflexión, genera en nosotros mismos desarrollo y crecimiento personal y nos lleva a sentirnos más felices con nosotros mismos». |
| Valderrama (2017) | «Metodología de aprendizaje centrado en la persona, basado en conversaciones que integra varios enfoques y herramientas psicológicas que pueden utilizar los maestros, los profesores y orientadores para la tutorización de los alumnos y también los padres para guiar el desarrollo de sus hijos». |
| Blanco (2020) | «Proceso de crecimiento individual e institucional». |

Fuente: elaboración propia.

Analizando las distintas definiciones de CEd que hemos citado, vemos que la idea más usada es el de ser un proceso, seguido por el de una nueva metodología de aprendizaje o bien de un método. Luego se habla de CEd como de una herramienta, de una estrategia o bien de una disciplina, o aún, en otros casos, se habla de esta como de una relación de diálogo entre dos o más personas y hasta como de un viaje. Por otra parte, sea lo que sea, otro punto que se menciona en varios casos es que es algo destinado a acompañar a distintos actores. En casi todas se menciona al alumnado, aunque en la mayoría de definiciones encontramos que se dirige a cualquier miembro de la comunidad educativa, para ayudarlo a adquirir, desarrollar y fortalecer competencias para el logro de objetivos de distinta índole. Otro elemento que casi todas las definiciones tienen en común es que, como disciplina, proceso, metodología, método, estrategia o herramienta está centrado en el aprendizaje (Bécart y Ramírez, 2016; Grant, 2019; Salavert, 2015), que se produce alternando momentos de reflexión con otros de acción, lo que provoca cambios de conductas tanto en individuos como en grupos de manera personalizada, no directiva e interactiva. A partir de esta síntesis, tal como ya hemos hecho a la hora de definir el coaching en general, queremos dar **nuestra definición de CEd**.

Un proceso de acompañamiento interactivo y no directivo, centrado en el aprendizaje y orientado al cambio, que pretende potenciar al máximo el éxito y el crecimiento de la persona mediante el uso de varias técnicas. Se basa en alternar momentos de reflexión con otros de acción para adquirir o fortalecer las competencias, con el fin último de desarrollar integralmente al individuo, entendiendo con ello a cualquier miembro de la comunidad educativa.

Para terminar, nos ha parecido interesante **comparar** nuestras dos definiciones, la de coaching, proporcionada al principio de este mismo capítulo, y la de CEd, identificando, por un lado, los puntos que las asemejan y por otro, los que posiblemente las diferencian.

Recordamos nuestra definición de coaching dada con anterioridad en el párrafo 3.1.1.:

El coaching es un proceso de acompañamiento sistemático y personalizado, basado en una relación de confianza y respeto mutuo, igualitaria y colaborativa, que, mediante el uso de técnicas profesionales concretas, permite conseguir el máximo potencial del coachee, que, gracias a la mejora o adquisición de competencias, tanto personales como profesionales, puede lograr el cambio que se haya propuesto.

Al analizar las dos definiciones vemos que **coinciden** en que el coaching es o quiere ser un **proceso**:

- De acompañamiento.
- Igualitario, no directivo y más bien colaborativo e interactivo.
- Que hace uso de técnicas muy concretas para lograr su objetivo.
- Que se basa en adquirir o mejorar unas competencias.
- Orientado en general al cambio y a la mejora.

Al mismo tiempo, como **principales diferencias** entre las dos definiciones, hemos observado sobre todo tres elementos que, más que distinguirlas, las complementan; son específicos y concretos en el caso del CEd:

- **El objetivo de la disciplina:** en el caso del coaching en general se refiere al logro de un cambio que se haya propuesto el coachee, mientras que, en el caso del CEd, se menciona el desarrollo integral de la persona destinataria del proceso, al potenciar su crecimiento y éxito.
- **El protagonista del proceso de coaching** en sí que en el caso del CEd es mucho más concreto y específico; con ello nos referimos a cualquier miembro de la comunidad educativa.
- En la definición de CEd se especifica, además, que el **proceso está centrado en el aprendizaje** y en la del coaching en general, en el logro del cambio, aunque se sobreentiende que este cambio pasa por aprender nuevas formas de actuación.

Así que podemos decir que las dos definiciones, más que diferenciarse, se complementan; y la de CEd es más específica para el contexto a quien se dirige y el objetivo que pretende alcanzar en el entorno educativo.

3.5.2. A quién se dirige el CEd y cuáles son sus objetivos

Como acabamos de citar en nuestra definición, el CEd va dirigido a cualquier miembro del sistema educativo. Nos centraremos ahora en los principales agentes que intervienen: los docentes, el alumnado, los equipos directivos, las familias y los otros implicados en la red social educativa. Cada actor juega un papel distinto en el contexto escolar y, siguiendo el trabajo de Giner y Lladó (2015) y el de Bécart y Ramírez (2016), describiremos qué objetivo persigue el CEd aplicado a cada uno de estos colectivos, cuándo es interesante aplicarlo y cómo hay que hacerlo, dado que el coach tendrá que asumir distintas posturas según la persona a quien se dirige.

3.5.2.1. CEd para los docentes

Como ya hemos mencionado en varias ocasiones, la sociedad actual está en constante cambio y es inevitable que, en este entorno, el rol del docente también exija una transformación. El docente tiene que generar un vínculo emocional con el alumnado para construir una relación de acompañamiento donde se pongan en discusión creencias, valores, emociones y actitudes. No todos los profesores están preparados, por lo tanto, necesitan ayuda para adaptarse a esta nueva situación y el CEd puede resultar de gran apoyo para acompañar al docente y que reflexione y encuentre su nueva identidad como profesional de la educación. Brinda al profesorado una visión más optimista de su rol como docente, mejora sus habilidades de escucha y de gestión en el aula, compaginando su parte más profesional con la personal.

Los temas que hay que tratar en un proceso de coaching con docentes pueden ser varios y entre los más frecuentes encontramos: motivar el estudiante, mejorar la propia gestión del tiempo y las programaciones, incorporar metodologías alternativas o cambiar alguna práctica, cambiarse a un nuevo puesto o función, crecer profesionalmente, buscar equilibrio entre la vida personal y lo profesional, gestionar el estrés, etc. El CEd ayuda a los educadores a potenciar aquellas creencias personales que le pueden resultar más útiles en su objetivo de guiar, orientar y generar un clima y una relación positiva con el alumnado, desarrollando unas competencias específicas que ya hemos descrito hablando del perfil de coach en general y que más adelante comentaremos al referirnos al docente-coach en particular. Blanco (2018) habla de **cuatro objetivos prioritarios** del coaching escolar hacia el profesorado:

1. Orientarle para que tenga las mejores intervenciones educativas posibles.
2. Considerar buenas prácticas educativas en las distintas funciones de un docente.
3. Aportar intervenciones innovadoras en su práctica diaria.
4. Sintonizar los estilos educativos del profesorado con el carisma del centro de manera innovadora.

Para hacer CEd al profesorado normalmente se usan varias herramientas que son justamente las que hemos tenido en cuenta en nuestro trabajo de campo y que describiremos en el próximo capítulo.

Una es la **formación**, sobre todo **práctica**, para grupos que tiene como objetivo principal tomar consciencia cada uno en cuanto a sus fortalezas y sus áreas de mejora, así como identificar técnicas y recursos propios que pueden funcionar para mejorar sus competencias. Se suele hacer en formato de talleres experienciales, donde se comparten vivencias personales y se hacen prácticas para desarrollar habilidades.

Otra es el **asesoramiento de expertos** que suelen ser otros coach externos a los centros educativos o bien otros profesores de la misma comunidad o de otras, previamente formados, que comparten experiencias que han funcionado para que los docentes puedan dar respuestas a la diversidad a la que se van enfrentando.

Otra más es el **acompañamiento individual**, donde un coach, normalmente externo, aunque podría ser también interno al centro, realiza un proceso de coaching individual con el docente para ayudarlo a superar creencias limitadoras y acompañarlo en su momento de autoconocimiento y empoderamiento. En este sentido, nos parece importante subrayar que, a veces, se usa de manera incorrecta el término *coaching* al referirse más bien a la mera formación docente, aspecto que genera cierta confusión, dado que una de las características fundamentales del coaching es el de generar un proceso transformador que solo se puede alcanzar si el docente realiza un proceso

como tal, y esto en concreto lo veremos en el capítulo 4, al describir el trabajo de campo realizado en nuestra investigación con el grupo piloto de docentes.

Finalmente, también existe el **acompañamiento entre pares** (Blanco, 2018; Rodríguez Marcos et al., 2011). El coaching entre pares consiste en un «proceso confidencial a través del cual dos o más docentes trabajan conjuntamente para reflexionar sobre sus prácticas, resolver problemas en el trabajo, construir u optimizar herramientas» (Giráldez y Van Nieuwerburgh, 2016). Se define entre pares porque coach y coachee están, en este caso, al mismo nivel. En el trabajo de campo que describimos en el próximo capítulo veremos cómo hemos desarrollado esta modalidad de coaching. Entre los distintos beneficios que aporta, el acompañamiento entre pares se considera una potente herramienta de desarrollo profesional, que enriquece la propia experiencia mediante las aportaciones de los compañeros, ayuda a tratar los distintos casos de la escuela con una perspectiva más colaborativa, fomenta el aprendizaje en equipo y permite superar la sensación de aislamiento que, cuando se habla con varios docentes, muchos mencionan tener. Además, este tipo de CEd permite hablar de los propios retos en un entorno confidencial, donde se percibe el apoyo de los demás compañeros, se genera compromiso hacia el propio plan de acción, dado que hay un seguimiento entre pares, permite practicar habilidades y competencias de un coach que se pueden usar en varios contextos, personales y profesional y es, sin lugar a dudas, un proceso que supone un aprendizaje para ambas partes. El coaching entre pares puede considerarse una manera de trabajar en equipo y de aprendizaje cooperativo, que fomenta la autoestima, la convivencia y el alcance de los objetivos, tanto individuales como colectivos, y se ha visto que es tan productivo que se considera uno de los principios más poderosos de la psicología. La colaboración empuja a los aprendices a alcanzar retos en común y buscar logros que afectan a todos de modo similar; se pueden discutir casos, apoyarse unos a otros y esto asegura que el alcance de estos objetivos colectivos es mucho mayor que la suma de los retos individuales (Colbert, 2020).

3.5.2.2. CEd para el alumnado

Si el rol del docente tiene que cambiar debido a la transformación que está viviendo la sociedad en la actualidad, es inevitable que como consecuencia el alumnado también se modifique. El estudiante ya no se considera un mero depositario de conocimiento, sino más bien un creador de sus propios contenidos, y hay nuevas competencias, aparte de la escucha y de la memoria que le estamos pidiendo, como, por ejemplo, la autonomía, la iniciativa, aprender a aprender, las mismas competencias emocionales, y una cuantas más que nos obligan a verlo desde otra perspectiva. El coaching en educación ayuda al joven a tomar decisiones sobre qué tipo de vida quiere, comprometiéndose con su decisión y, además, en una sociedad donde destaca el culto del rendimiento, donde cada vez es más importante el éxito escolar, el coaching puede ayudar al alumnado a hacer frente a esta situación (Oller, 2011). Nuevamente, en este contexto, el CEd puede ser de gran ayuda sobre todo respecto a la acción tutorial tanto a nivel de grupo clase como más individualmente, y conseguir objetivos, como la mejora de la misma gestión del aula, la cohesión del grupo, el seguimiento en el proceso mismo de aprendizaje, la educación en valores, la orientación escolar y académica, la mejora de los resultados y, en general, el desarrollo integral del alumnado. El CEd se considera una manera nueva de aprender, más autónoma, que mejora el rendimiento gracias al descubrimiento de las necesidades individuales de cada estudiante, y lo ayuda a replantearse objetivos (Ozmen, 2019).

Giner y Lladó (2015) comentan que se puede hacer coaching al alumnado tanto individualmente como mediante proyectos grupales. **Individualmente** se lo puede acompañar en su desarrollo competencial desde varios roles o profesiones, por ejemplo, como tutor-coach, en el caso de que sea un docente formado en CEd, o como coach educativo, en el caso de que sea un profesional acreditado en CEd, o bien como psicólogo-coach educativo, cuando el profesional no solo sea un coach acreditado, sino también psicólogo u otro tipo de profesional relacionado con el sistema educativo, que asimismo haya adquirido conocimientos en CEd. **Grupalmente** nos parece interesante citar el proyecto Escúchame (Giner y Pérez, 2017), coordinado desde el ICE de la UB

(Universidad de Barcelona), donde se realizaban tutorías personalizadas de una hora a la semana con grupos reducidos de tres alumnos y, en paralelo, estos tutores eran apoyados por personas externas a quien contaban sus vivencias con el alumnado durante esas tutorías. El docente y todos los implicados en el proyecto aprendieron a ver al alumnado con otra mirada.

En el caso de los estudiantes también se puede hablar de coaching entre pares, como para los docentes, que pueden ser del mismo nivel o de alumnado más mayor, que hace de coach a otro más joven, como es el caso del proyecto Pígalión, iniciado en tres institutos de educación secundaria de la Comunidad Valenciana (citado en Giráldez y Nieuwerburgh, 2016), así como la experiencia en universidades en el prácticum de Magisterio (Rodríguez Marcos et al., 2011).

Por último, en este apartado queremos diferenciar el concepto de coaching del de **tutoría**, con el cual a veces se confunde. Tal como explica Hué (2012 citado en Bécart y Ramírez, 2016), «la tutoría se realiza con todos los alumnos en clase, mientras el coaching es una acción concreta, sobre un determinado número de alumnos, que tiene una fuerte componente emocional que llega a generar una vinculación de fuerte confianza con el coach». Es por ello por lo que es difícil que, en el caso del alumnado, el coaching lo realice alguien externo al centro y lo suele llevar a cabo un docente-coach que consigue generar ese vínculo con algunos o varios de sus alumnos.

3.5.2.3. CEd para los equipos directivos

Lógicamente, otro de los agentes del sistema educativo afectado por esta época de cambios que estamos viviendo en la educación es el equipo directivo cuyas funciones también se transforman, tiene que profesionalizarse, sus puestos se cualifican y deben formarse constantemente para mejorar sus *soft skills*, no solo, como se le pedía en pasado, en cuanto a su capacidad administrativa. Es como si al directivo de los centros educativos se le estuviera pidiendo estar formado en coaching, tener que saber gestionar emociones, motivar al claustro, adaptarse a los cambios, ser resiliente, etc. Entre sus principales tareas, aparte de representar el centro escolar frente a la sociedad, debe tener claros los objetivos de su claustro, dirigirlo hacia su consecución teniendo en cuenta la pedagogía de la escuela, ser líder desde la colaboración, comunicarse en red con la comunidad educativa, educar en valores, ayudar activamente a solucionar conflictos como mediador, administrar económicamente el centro, autoevaluarse y evaluar a su equipo. Para todo eso es evidente que debe tener una buena dosis de inteligencia emocional y saber qué estilo de liderazgo aplicar según la situación, la persona, etc. Entre los distintos modelos de liderazgo presentes en la actualidad, son de particular interés para el contexto educativo el de Gros et al. (2013), con el liderazgo holístico; el de Csikszentmihalyi (2011), con el *fluir*, y el de Cardona y García-Lombardía (2005), con las ocho competencias básicas de un directivo en un centro escolar. Véliz y Paravic (2012) consideran que hay tres grandes ámbitos de aplicación del coaching con los equipos directivos escolares: el de apoyo a las reflexiones sobre los procesos de evaluación, autoevaluación y acreditación, el de gestión de investigaciones y el del ámbito de liderazgo y gestión.

Cuando se habla de liderazgo educativo (Giráldez y Van Nieuwerburgh, 2016), aunque es cierto que nos referimos a un liderazgo compartido que ejercen todos los miembros de un sistema escolar, tanto directores, como docentes, como el mismo alumnado y los otros miembros de la comunidad, más en concreto consideramos que, como punto de partida para fomentar este liderazgo, el coaching tiene que ir dirigido al equipo directivo. Es aconsejable realizar un CEd con el equipo directivo, sin duda, cuando existe una cierta ansiedad por el cargo que no permite gestionar la situación, cuando el equipo directivo es nuevo y acaba de empezar, o bien cuando el mismo centro comienza proyectos nuevos, o está bloqueado y no puede avanzar, cuando se quieren mejorar los resultados académicos o, en general, el bienestar del centro. Nuevamente, la manera de llevarlo a cabo puede ser o bien realizando un CEd individual, con el mismo directivo, o grupal, con todo el equipo directivo, y por experiencias anteriores se ha visto que los mejores resultados se obtienen con una combinación de ambos procesos (Nava y Mena, 2012).

Existen varias muestras de programas de CEd de éxito llevados a cabo con aspirantes a equipos directivos o bien equipos ya con experiencias (AITSL, 2015; Garrochotegui-Martell, 2011; Goff et al., 2014; López et al., 2018; PREAL, 2011).

3.5.2.4. CEd para las familias

Entendemos por familia «un sistema organizado en el que se establece una estructura relacional vital para el individuo» (Giner y Lladó, 2015). Sus funciones son principalmente las de hacer sentir a la persona única, especial e importante, que el individuo no está solo y forma parte de un grupo, que le proporciona seguridad y al que se le debe una cierta lealtad y hay que ayudar a entender el contexto donde vivimos, cómo funciona, sus normas, etc. Todo esto es posible gracias a los valores, las creencias y los rituales que definen la cultura de una familia y que, en algunos casos, pueden ser buenos y, en otros, no serlo, con lo que se genera una cierta disfuncionalidad. En este último caso, el CEd puede ayudar a las familias a identificar cuáles son estas creencias que potencian y cuáles, en cambio, las que limitan y hasta destruyen y, además, puede ayudar a mejorar las relaciones a través de una comunicación más fluida.

Tal como hemos comentado al hablar de los docentes, del alumnado y de cómo sus roles han cambiado y necesitan una transformación en la sociedad actual, en el caso de la familia ocurre lo mismo, pues también se ve afectada por todo eso. De hecho, la familia se ha reducido, la natalidad es menor, hay cada vez más familias monoparentales, menos relación con la familia extensa y todo esto genera que haya menos relaciones y menos formas de intercambiar valores. En este contexto, el CEd puede ayudar a facilitar espacios para que los integrantes de la familia se relacionen y se comuniquen.

Se puede trabajar con todos sus miembros o solo con algunos con el objetivo de generar un espacio, donde la familia pueda pensar sobre lo que necesita, crear unas dinámicas de relaciones más funcionales, mejorar su comunicación y todo esto reflejarlo en el terreno educativo. Otra manera de trabajar desde el CEd con las familias es en grupos multifamiliares, donde el principal objetivo sea conseguir entornos de reflexiones comunitarios, se comparten situaciones complejas y estrategias para solventarlas. Las temáticas que se tratan suelen extrapolarse de una detección de necesidades, son distintas y se trabajan a lo largo de varias sesiones en equipo. La gestión emocional frente a las dificultades, poner límites, transmitir valores, identificar creencias limitantes y la comunicación entre los distintos miembros de la familia son algunos de los temas más recurrentes tratados en estas sesiones.

El profesor que trabaja como docente-coach, en lugar de ofrecer soluciones a los problemas planteados por los padres, procura generar un espacio en la relación con ellos que les facilita pensar, tomar perspectiva y mejorar la comprensión que tienen sobre sus hijos. Suelen establecer un plan conjunto para potenciar al alumnado tanto desde el colegio como desde casa, para ir alineados (López y Valls, 2015). Estas mismas autoras facilitan una serie de habilidades que son imprescindibles para un docente cuando tiene que lidiar con unos padres complicados, e identifican unas estrategias para no perder el control en una conversación con las familias, y unas herramientas propias del coaching para usarlas en las entrevistas con los padres.

3.5.2.5. CEd para los otros miembros de la comunidad educativa

Finalmente, cuando se habla de comunidad educativa hay otros agentes que intervienen más allá de los docentes, del alumnado, de los equipos directivos y de las familias. El listado es largo. Vamos a citar algunos de estos otros implicados para que se puedan identificar de manera más concreta. Nos referimos a asociaciones de madres y padres, como son el AMPA (ahora conocido más bien como AFA, asociación de familias de alumnos); a los profesionales que se ocupan de las extraescolares, a las bibliotecas, a los centros recreativos o clubes dedicados a la gestión del

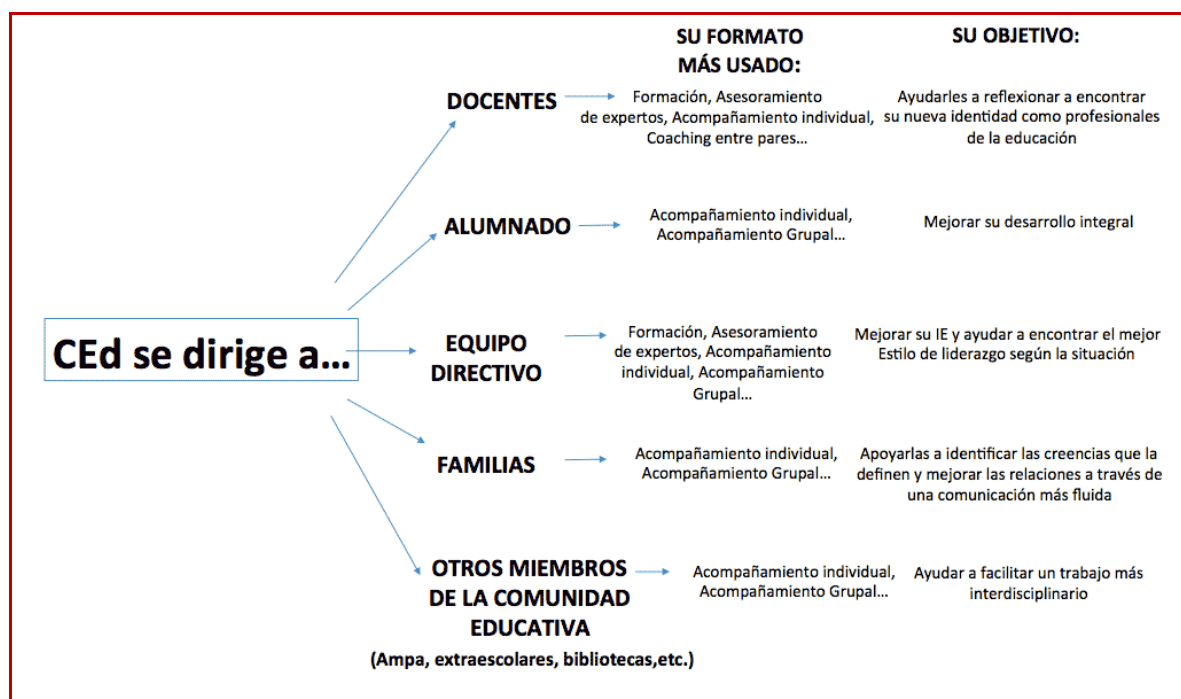
CAPÍTULO 3. Coaching en educación (CEd)

tiempo libre, a las casas de colonias, a las escuelas de músicas, de idiomas o de informática, a los servicios médicos o los sociales y así a cualquier otra que intervenga en la comunidad educativa.

Todos estos contribuyen, cada uno desde su nicho, al desarrollo integral de la persona que está formándose, y es por ello por lo que es importante trabajar de manera unitaria, colaborando. En este sentido, nuevamente el CEd puede ayudar, al permitir realizar un trabajo interdisciplinario, aunque desde la responsabilidad y el compromiso de cada parte. La manera de actuar en este caso parte del mismo centro educativo, directamente del equipo directivo, que recoge las propuestas de las distintas partes para que todos vayan alineados y colaboren por un mismo objetivo.

Resumiendo, el CEd se puede dirigir a varios colectivos de la comunidad educativa al mismo tiempo, cada uno con un objetivo concreto (figura 30).

Figura 30. Resumen de a quién se dirige el CEd



Fuente: elaboración propia.

3.5.3. Cultura de CEd

Si se consigue llevar el coaching a todos estos colectivos del contexto educativo con los beneficios que todo esto conlleva, es posible que se pueda llegar a hablar de una cultura de CEd dentro de un centro o institución escolar.

El concepto de cultura de CEd es algo relativamente reciente, como lo es el de cultura de coaching en general. Al no existir muchas definiciones, nos referimos a la de Gormley y Van Nieuwerburg (2014, citado en Giráldez y Nieuwerburgh, 2016) que dice que «las culturas de coaching existen cuando un grupo de personas adopta el coaching como una manera de realizar mejoras holísticas en los individuos y en las organizaciones a través de interacciones formales e informales. Esto suele involucrar a una gran cantidad de individuos que adoptan comportamientos y actitudes vinculados con el coaching a la hora de relacionarse, ayudarse e influirse mutuamente y también de influir en sus superiores».

En cambio, una organización no tiene este tipo de cultura cuando sus integrantes trabajan y viven con el piloto automático, no tienen un papel activo en su vida y trabajo, no tienen

responsabilidad y poder de decisión en ella. Un interesante estudio de Lindon (2011, citado en Giráldez y Nieuwerburgh, 2016) menciona que, en ocho escuelas entre primaria y secundaria, se desarrolló una cultura de CEd y, aunque cada centro estaba en una fase distinta de coaching, todos coincidieron que su introducción había empoderado a los docentes para hacerse cargo de su crecimiento personal y profesional, y esto había tenido impacto en otras áreas, como la comunicación con el alumnado, el compañerismo, la asistencia, la motivación entre docentes, etc.

Finalmente, las claves para introducir una cultura de CEd en un centro educativo podrían ser, por un lado, empezar ofreciendo a todo el claustro un día o bien una sesión de formación sobre qué es el CEd y así revisar posibles ideas preconcebidas sobre este y definir para qué puede ser interesante generar este tipo de cultura. En este sentido, Linares (2014) dice que el proceso de coaching puede empezar con la detección de una necesidad de entrenamiento, y sus tres grandes fases pueden ser este diagnóstico inicial, el desarrollo del proceso y su evaluación al terminar; las tres, precisamente, coinciden con lo que hemos tenido en cuenta en nuestro trabajo de campo (ver capítulo 4). Por otro lado, será importante que el equipo directivo avale la introducción del CEd en el centro (esta veremos que viene a ser justamente una de nuestras conclusiones tras realizar el trabajo de campo, ver capítulo 4). Además, se deberá crear un equipo voluntario, debidamente formado, que quiera liderar el proyecto y que disponga de tiempo para dedicarle. Otro tema importante es que el proyecto se inscriba en la filosofía del mismo centro y que se le dé continuidad en el tiempo, dado que no puede ser visto como algo ocasional (Suggest, 2006) (otro aspecto que destacaremos más adelante en nuestras conclusiones en el capítulo 4). Es importante subrayar que el coaching es más adecuado en una institución donde existe un liderazgo compartido que no en una donde hay una estructura jerárquica que manda y controla (Bécart y Ramírez, 2016).

3.5.4. Perfil docente / coach

Sabemos que, en la actualidad, el rol del docente es el de empoderar al joven para fomentar su autonomía, su seguridad, su iniciativa y su independencia (Entrena y Regí, 2020).

López y Valls (2015) mencionan una nueva figura de profesor, el denominado *docente-coach*, que tiene precisamente esa función, es decir, ser «un catalizador, facilitador de espacios donde es el alumnado el que piensa y aprende a conocerse a sí mismo». Este docente-coach (Da Silva, 2013; Giráldez y Nieuwerburgh, 2016) es alguien que normalmente ha sido formado en coaching; probablemente, en su mismo centro de trabajo, y que, por lo tanto, usa habilidades y competencias, así como técnicas de coaching tanto en el aula, como en las relaciones fuera de esta, con compañeros de trabajo, familias, directivos, etc. La diferencia entre una formación en coaching y otro tipo de experiencia formativa es que, en el caso del coaching, no solo se adquieren nuevos conocimientos y habilidades para usarlas en el lugar de trabajo, sino, sobre todo, que los docentes aprenden sobre ellos mismos, se conocen mejor y pueden experimentar y practicar lo que luego tienen que mostrar con el ejemplo. Por eso es fundamental que las formaciones sean vivenciales, en las que se pongan en práctica estas habilidades propias de un docente-coach y se escuchen las experiencias del resto de compañeros.

Como Giráldez y Nieuwerburgh (2016), creemos en la teoría del aprendizaje experiencial de Kolb (1984) que da mucha importancia a que la formación sea algo que se viva, dado que la mejor manera de consolidarlo es mediante la práctica, y parte de la idea de que el docente-coach primero tiene que practicar sobre él mismo para desarrollar sus competencias y luego poder hacerlo con los demás. Para realizar este cambio de rol y pasar a ser un docente-coach, López y Valls (2015) hablan de **tres pilares fundamentales** en que se deberían basar los centros educativos:

- 1. Aprender a trabajar las emociones**, dado que los mismos docentes no están acostumbrados a hacerlo y necesitan recursos y estrategias para ello. Esto lo quieren hacer buscando un equilibrio entre los límites y la contención, lo que, en disciplina positiva, con base en la psicología adleriana, definen como «ser firme y amable» al mismo tiempo (Nelsen et al., 2013).
- 2. Incluir enfoques de aprendizaje experiencial**, por lo tanto, introducir, en muchos casos, una verdadera transformación en la metodología de los centros.
- 3. Integrar competencias y habilidades de un coach en la función del docente**, justamente para que estos elementos emocionales no sean un tabú por no saber cómo trabajarlos, sino que sea una parte fundamental del aprendizaje y el desarrollo en el aula.

Una de las premisas de un coach es que su coachee sea el responsable de su aprendizaje y crecimiento. Por ello, algunas de las habilidades de un coach serán de gran ayuda a un docente para acompañar al alumnado en su desarrollo integral, y este mismo sea responsable de su proceso de transformación.

Por lo tanto, tras describir las once competencias clave que según la ICF cualquier coach acreditado tiene que conocer y desarrollar para una práctica correcta y de calidad de su profesión, vamos a explorar las que son las **competencias más propias de un docente-coach** y, en la mayoría de casos, veremos que coinciden con las de un coach en general. Entre estas podríamos destacar las siguientes: saber escuchar, ofrecer disponibilidad, saber hacer su trabajo, ser competente, tener buen ánimo, una actitud mental positiva y, además, tener una metodología precisa.

Un docente-coach tiene como premisa la de no dar soluciones al alumnado, sino más bien ayudarlo a desarrollar sus propios recursos y a alcanzar sus objetivos; además, conocerá el entorno donde interviene sin necesidad de ser un experto, al tener un muy buen dominio del mismo, de su misión y visión y de dónde quiere llegar, así como de sus valores y de las creencias que impulsan sus actos, y será capaz, como ya hemos mencionado, de establecer una buena relación con el alumnado. López y Valls (2015) hablan de las siguientes **competencias refiriéndose a un docente-coach**:

- 1.** No saber, no siendo el experto en contenidos o, por lo menos, no el único experto; elemento que ya de entrada rompe por completo con el paradigma educativo anterior.
- 2.** Aprender a escuchar, que tiene relación con la habilidad anterior, dado que habrá que saber estar callados y dar voz al que aprende para ver qué puede aportar.
- 3.** No juzgar, aunque lo que se escuche no concuerde con lo que se piensa; hay que evitar interpretar.
- 4.** Dar espacio a las emociones para normalizarlas, pensar en estas.
- 5.** No reaccionar, manteniendo la capacidad de escuchar hasta en situaciones en las que es más fácil perder la calma.
- 6.** Reencuadrar la realidad para ayudar a pensar, sentir, descubrir nuevas opciones.

Por otra parte, Bou (2009), al hablar de las cualidades de un docente, diferencia las siguientes **competencias**:

- **Actitudinales:** corresponderían a los conocimientos, las habilidades y la inteligencia.

La combinación de estas componentes en su máxima expresión sería la **sabiduría**. En coaching se entiende como el conocimiento profundo que se adquiere a través de la experiencia aportada por el paso de los años, que se obtiene analizando nuestras vivencias personales y profesionales. En el caso del docente, es esta sabiduría la que permite mantener la tranquilidad en el aula, dado que se basa en la convicción de que se dispone de los medios necesarios para solventar cualquier tipo de situación.

El segundo elemento, referente a estas competencias, es la **visión**, que corresponde a la «inteligencia en acción»; poder percibir una visión integradora a corto, medio y largo plazo, comprendiendo profundamente toda la complejidad de una situación. Gracias a esta visión, el docente podrá ayudar a su alumnado a crear alternativas realistas para superar problemas a los que se pueda enfrentar.

- **De personalidad:** definen el carácter y la forma de ser del docente. En este caso, un docente-coach tiene que ser alguien:
 - **Humilde:** alguien con los pies en el suelo, que se afirma en lo que sabe y que es consciente de lo que no sabe.
 - **Curioso:** el deseo de conocer lo que no se sabe se relaciona con la humildad.
 - **Flexible:** la capacidad de adaptarse con facilidad a situaciones distintas y nuevas, y, además, cuando hablamos de «flexibilidad» en coaching, nos referimos a la capacidad de desaprender lo aprendido.
 - **Seguro de sí mismo:** la seguridad que se logra con el paso del tiempo por haber obtenido unos buenos resultados a la hora de ayudar a los demás, siendo consciente tanto de nuestras capacidades, como de nuestros límites.
 - **Paciente:** la fortaleza que nos permite mantener bajo control la ansiedad y se posee cuando somos capaces de esperar el desarrollo de los acontecimientos pacientemente, esperando el tiempo que sea necesario.
 - **Consistente:** la relación íntima entre lo que una persona dice y lo que hace, o sea, cuando lo que uno dice con palabras se corresponde con lo que uno practica con el ejemplo.
 - **Coherente:** el ser consistente con los propios valores, demostrando todo esto con los hechos y a lo largo del tiempo. Esta forma de ser ayuda al otro a saber que se puede esperar de la otra persona, hacerse previsible.
 - **Convencido:** el estar convencido con respecto a sus valores y creencias. Estas últimas están muy relacionadas con la personalidad de cada uno, por ejemplo, estar convencido que practicar el coaching es algo útil.
 - **Proactivo:** el ser capaz de llevar las riendas de nuestra propia vida, saber tomar la iniciativa, ser responsables de cada una de nuestras acciones. En definitiva «somos la causa de nuestra vida, no el efecto».
- **Relacionales:** las que muestran el dominio en ambientes sociales y, en este caso en concreto, nos referimos a las competencias de nuestra **inteligencia emocional**, ya ampliamente tratada tanto es este como en el primer capítulo.
- **Técnicas:** las referentes al dominio de las herramientas, tanto internas como externas, que también hemos descrito en este mismo capítulo.

Bécart (2015) cita a Creasy y Paterson (2005) que, por otra parte, hablan de **cinco competencias básicas** que son las siguientes:

1. Establecer *rapport* y confianza.
2. Escuchar.
3. Preguntar para comprender.
4. Actuar-reflexionar y aprender rápidamente.
5. Desarrollar la confidencialidad y celebrar los éxitos.

Gorrochotegui-Martell (2011) menciona otras habilidades, como la visión para inspirar resultados elevados, la capacidad de fijar metas exigentes, la disciplina, la empatía, la honradez, la pasión por el crecimiento de los coachees y la ejemplaridad. Cook (2000) (citado en Nava y Mena, 2012) identifica la confiabilidad, la profesionalidad, la flexibilidad, la apertura, el sentido del humor, la curiosidad, el diálogo, el *feedback*, la resolución de problemas, la reflexión activa, la capacidad de gestionar reuniones, la delegación, la toma de decisiones y la capacidad de convencer.

En estudios más recientes, como el de Ferrer (2020), al preguntarles si todo el mundo puede ejercer como docente-coach, contestan de forma muy clara diciendo que no. Como competencias necesarias, sin las cuales cualquier técnica, por válida que sea, no sirve de mucho, este autor destaca la **humildad** y el **cariño** del docente-coach, entendiendo con la primera el no compararse, ni dar lecciones de cómo se hacen las cosas, y, con la segunda, el amor que el profesor vuelca hacia su alumnado, que le permite superar el miedo a ser observado y a mejorar constantemente.

García González (2020), al definir al **facilitador de aprendizaje**, habla de tres competencias: las metodológicas (como la capacidad de diseñar, gestionar procesos y analizar y evaluar lo que ha ocurrido), las de comunicación (como la asertividad y saber gestionar mensajes a distintos niveles de comunicación interpersonal) y las sociorrelacionales (como el liderazgo, la resolución de problemas, la gestión del conflicto o la toma de decisiones).

En definitiva, cualquiera que sea el ámbito de aplicación del CEd, las habilidades de un docente-coach serán las mismas que debería desarrollar el alumnado, el equipo directivo y cualquier otro miembro de la comunidad educativa, y podrán usarse en las distintas relaciones que se vayan viviendo en un centro educativo.

3.5.5. Beneficios del CEd

A lo largo de este capítulo ya hemos evidenciado los distintos beneficios que tienen tanto el coaching en general, aplicado a los distintos ámbitos descritos, como, más en concreto, los que aporta al contexto de la educación. De todos modos, nos parece relevante comentar que, de entrada, resulta complejo identificar el impacto del coaching de manera objetiva en el ámbito escolar, y se trata más bien de intuiciones y percepciones, más subjetivas, que se desarrollan a medio y largo plazo, como veremos también en nuestro trabajo de campo. Sirva la **tabla 37** como resumen, haciendo referencia a la investigación realizada por la National Foundation for Educational Research & TDA (2008), así como el estudio de Bécart y Ramírez (2016), que identifican en concreto los siguientes beneficios del CEd y los clasifican según a quién vaya dirigido el coaching.

Tabla 37. Beneficios que aporta el coaching según su aplicabilidad

| Beneficios para las personas | Beneficios para las organizaciones educativas | Beneficios para los docentes o el alumnado |
|---|--|---|
| Mejora la capacidad de reflexionar y pensar con claridad | Aporta la práctica reflexiva | Acelera el desarrollo personal y profesional |
| Aporta un mayor bienestar psicológico | Lleva a colaborar entre pares | Mejora el desempeño en el aula, la satisfacción profesional y académica y el equilibrio entre vida, trabajo y estudio |
| Mejora la capacidad de solventar problemas y tomar decisiones | Aporta una comunicación más fluida, sincera y eficaz entre toda la comunidad educativa | Desarrolla técnicas para superar creencias limitadoras y, en general, conductas pocos útiles |
| Mejora la capacidad de relacionarse con los demás tanto a nivel personal como profesional | Mejora las relaciones entre todos los integrantes del centro | Potencia el trabajo más eficaz y más productivo, ayuda a planificar las clases y el tiempo en general |
| Mejora la actitud hacia el propio crecimiento | Reconoce el desarrollo profesional, académico y personal | Facilita el control del estrés |
| Mejora la capacidad de compartir | Aporta energía y vitalidad al centro, y, en general, bienestar | Ayuda a definir objetivos SMART / Marte |
| Mejora la autoestima y la autoconfianza | | Reduce conflictos y ayuda a saber cómo solventarlos |
| Mejora la gestión emocional | | Elimina factores de bloqueo para el aprendizaje y mejora el autoaprendizaje |
| Fortalece el liderazgo | | Potencia la flexibilidad y la capacidad de adaptación al cambio |
| Modifica la forma de pensar y actuar | | Mejora el rendimiento académico y profesional |
| | | Ayuda a redescubrir la pasión por la enseñanza (docentes), la motivación |

Fuente: elaboración propia (adaptación de Giráldez y Nieuwerburgh, 2016; Bécart y Ramírez, 2016).

3.5.6. CEd y desarrollo de competencias

Sabemos que el principal objetivo de la educación es ayudar a la persona durante el curso de su vida para que desarrolle las competencias necesarias para que logre los retos que, por un lado, pide la sociedad, para vivir y convivir y, por otro lado, hacen falta para crecer según sus objetivos y metas más personales. Nava y Mena (2012) llegan a afirmar que *coaching* es sinónimo de la palabra *competencia*, pues ambas hacen referencia a las características de la personalidad, que se convierten en comportamientos que generan un rendimiento de éxito.

El CEd puede acompañar al individuo para que desarrolle estas competencias gracias a la ayuda de un coach, aunque el último responsable de su logro será la misma persona, que tomará la decisión final sobre sus acciones. El CEd lo ayudará a empoderarse, a responsabilizarse de su aprendizaje, a fijarse unos objetivos, así como un plan de acción y unos indicadores para saber si consigue lograr lo que se haya propuesto. Por ello, si la educación se avala del coaching, facilita que el alumnado desarrolle al máximo sus competencias, sus habilidades y sus estrategias. Nos parece interesante mencionar al respecto la fórmula competencial usada por Giner y Lladó (2015) que dice lo siguiente (figura 31):

Figura 31. Formula competencial

$$\text{COMPETENCIA} = \text{capacidades} + \text{conceptos} + \text{habilidades} \times \text{actitud}^2$$
$$\text{CO} = (\text{CA} + \text{C} + \text{H}) \times \text{A}^2$$

Fuente: Giner y Lladó, 2015.

Vemos que, en esta fórmula, se da una importancia destacable sobre todo a **la actitud (A²)** que es justo el aspecto en el que más se centra el coaching, dado que adquiere un rol fundamental a la hora de realizar los cambios. La actitud, según la construcción de la identidad que una persona ha realizado a lo largo de su vida, será distinta. En esta construcción, dicen Giner y Lladó, que confluyen varias categorías, como la genética, la familia, el entorno y las experiencias en el transcurso de la vida de cada uno y todas estas, de manera interdependiente y casi inseparable, hacen que cada uno se construya su manera de ver el mundo. A partir de estos elementos, cada uno genera ciertas creencias y valores que influyen en nuestra interpretación de cualquier situación y, por lo tanto, impactan en nuestras emociones. Por eso es muy importante educarnos en la gestión de las emociones. A partir de estas emociones, tomaremos decisiones que corresponderán a la actitud frente a algo que nos ocurra. Las creencias, las emociones y las actitudes se retroalimentan e influyen en nuestras respuestas. Cuando decidimos que queremos cambiar nuestra actitud y, por lo tanto, activar ciertas competencias, no siempre resulta fácil, dado que durante tiempo hemos actuado de una determinada manera y estamos en la que se suele llamar una *zona de confort*, que es un espacio donde estamos cómodos porque sabemos lo que nos va a ocurrir. Así que, para salir de esta zona y, por lo tanto, para realizar un cambio real de actitud, hace falta la ayuda de alguien externo, un coach, que nos acompañe a revisar nuestras creencias y, de ahí, nuestra forma de ver el mundo y de intervenir en él.

El uso del coaching en el aula, por lo tanto, permite el desarrollo de innumerables competencias en el alumnado y nos parece muy interesante, tal como hacen Bécart y Ramírez (2016), volver a citar el modelo de Delors, ya mencionado en el primer capítulo, que clasifica las competencias en cuatro categorías:

1. El **saber-ser**, que es el dominio principal donde trabaja el coaching, para que el coachee haga este cambio de observador, salga de esa zona de confort y realice una transformación.
2. El **saber-aprender**, ha quedado ya ampliamente clara la relación del coaching con el aprendizaje.
3. El **saber-hacer**, también hemos argumentado la relación entre el coaching y la acción, el cambio de conducta y el desarrollo de competencias.
4. El **saber-convivir**, dado que los cambios sobre la persona influirán de manera positiva también en su forma de relacionarse con su entorno y la mejorarán.

3.5.7. Antecedentes y estudios en la actualidad

El CEd se ha desarrollado, sobre todo, en esta última década, y a estudios ya más antiguos, como el de Showers (1984), citado en Jiménez (2012), se suman otros mucho más recientes, tanto nacionales como internacionales, que ponen de manifiesto el interés actual que suscita este planteamiento formativo y los efectos positivos de la aplicación del coaching en la educación.

Ciertamente, las experiencias más numerosas son las que hemos encontrado en países, como EE. UU., el Reino Unido o Australia (Akiba y Wilkinson, 2016; Kraft y Gilmour, 2016; Twigg et. al, 2013), aunque en los últimos años, también se han vistos mayores publicaciones en países iberoamericanos (Arzate, 2013; Rodríguez Pascual y Martínez Rosillo, 2015) y se ha podido

observar la introducción del CEd en centros educativos casi siempre de la mano de directivos y profesorado; muestra de que el interés por el tema está en auge (Giráldez y Nieuwerburgh, 2016).

A tal respecto, nos parece muy interesante la revisión sistemática realizada por Ramos et al. (2019) sobre los artículos científicos publicados durante los años 2013-2017 referentes a la aplicación del CEd. El resultado de este trabajo es justamente la constatación de que, en la actualidad, ya se dispone de varios estudios sobre los beneficios del CEd, aunque también pone de manifiesto la necesidad de incrementar el número de trabajos empíricos sobre el tema para garantizar su mayor rigor científico. Los autores identificaron un total de 41 artículos sobre el tema que diferenciaron en propuestas más de carácter teórico (13) y trabajos más empíricos (28). Los primeros, de enfoque más teórico, se centraban en coaching dirigido a toda la comunidad educativa, o bien al alumnado de varios niveles formativos, universitarios y no. Los segundos, de carácter más empírico, se centraban en formación al profesorado tanto de infantil, primaria (Early et al., 2017) y secundaria (Day et al., 2016), como universitaria (Maldonado et al., 2014), formación para estudiantes de educación superior (Bettinger y Baker, 2014), experiencias de coaching entre pares (Yee, 2016) y al equipo directivo (Kraft y Gilmour, 2016; Gorrochotegui-Martell et al., 2014).

Hay estudios nacionales (López et al., 2018; Maestre et al., 2017; Martín, 2020; Rodríguez-Hidalgo et al., 2015) que tienen como denominador común el hecho de que el coaching haya permitido al profesorado alcanzar un mayor nivel de confianza y lo haya ayudado a desarrollar la autonomía y la responsabilidad del alumnado y a modificar conductas para gestionar mejor los cambios. Otros estudios internacionales (Akiba y Wilkinson, 2016; Averill et al., 2016; Bengo, 2016; Day et al., 2016; Rakap, 2017; Wood, 2016) se asemejan en cuanto al rol que asumen los docentes, que mejora una vez introducido el coaching en el aula y fortalece su desarrollo profesional.

Además, hay trabajos que sugieren que una intervención formativa en CEd puede incidir positivamente en el desarrollo de las CEmo de los docentes, justo el foco de nuestra investigación. Uno, ya descrito (2.3.1.2.) es el de Obiols y Giner (2011) que recordamos que expuso los beneficios de introducir el rol de líder-docente-coach para facilitar el desarrollo del profesorado, y más en concreto de sus CEmo, las comunicativas relacionales y las de liderazgo docente. Otro, de Rosa et al. (2015), en el que propusieron la introducción del coaching en una asignatura que se impartía para futuros docentes para desarrollar sus CEmo. Sus resultados confirman que el uso del coaching contribuye a la formación de profesionales reflexivos, capaces de manifestar sus emociones y pensamientos de manera respetuosa.

Sabemos, además, que existen revistas académicas, de carácter más internacional, centradas en este tema, como es el caso de la *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, que se publica desde 2012 y otra, más profesional, *CoachEd: The Teaching Leaders Coaching Journal*, desde 2014. También hay varias en el contexto iberoamericano, como la revista *Mentoring y Coaching*, de la Universidad Politécnica de Madrid, la REOP (la *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* de la UNED), *Educación XXI*, o el *Aula de Innovación Educativa*, que publican artículos sobre la formación del profesorado, y la misma ICF, citada varias veces en este capítulo, en *Cuadernos de Coaching*.

Se concluye que el coaching es un proceso eficaz alternativo a la pedagogía tradicional (Luna-Arocas, 2020) y, en concreto, todas estas referencias nos animaron a realizar el trabajo de campo que describiremos en el próximo capítulo, dado que, en la actualidad, siguen habiendo más experiencias prácticas de CEd que investigaciones, y es importante que estos trabajos empíricos estén vinculados a la práctica, porque son justo los docentes, quienes pasan la mayoría del tiempo en el aula, quienes pueden generar más nuevas teorías sobre sus propias experiencias, bien solos o bien gracias a la ayuda de investigadores externos.

EN RESUMEN

Teniendo en cuenta que en este tercer capítulo hemos profundizado en el concepto de coaching, y hemos identificado y definido qué se entiende con este y cuál es su aplicación en el ámbito de la educación, hemos llegado a las siguientes conclusiones y principales ideas:

- El coaching es una disciplina relativamente joven. Aunque se empieza a hablar de esta, definiéndola como tal, a partir de los años ochenta, no es hasta a estos últimos veinte años cuando se sitúa su difusión real, tanto en el contexto profesional, como en el académico, y en otros múltiples ámbitos.
- Su origen es mucho más antiguo, pues procede principalmente de tres disciplinas: la filosofía, la psicología y el mundo del *management*.
- Aunque se han identificado tres escuelas de coaching, cada una basada en unas ideas principales, y distintas asociaciones que permiten certificarse como coach, aún no existe una carrera universitaria que, de manera oficial, reconozca la profesión del coach como tal, como otras como la de Psicología, con la que, por otra parte, tiene varios puntos en común.
- Hemos definido el coaching como:

El coaching es un proceso de acompañamiento sistemático y personalizado, basado en una relación de confianza y respeto mutuo, igualitaria y colaborativa, que, mediante el uso de técnicas profesionales concretas, permite conseguir el máximo potencial del coachee, que, gracias a la mejora o adquisición de competencias, tanto personales como profesionales, puede lograr el cambio que se haya propuesto.

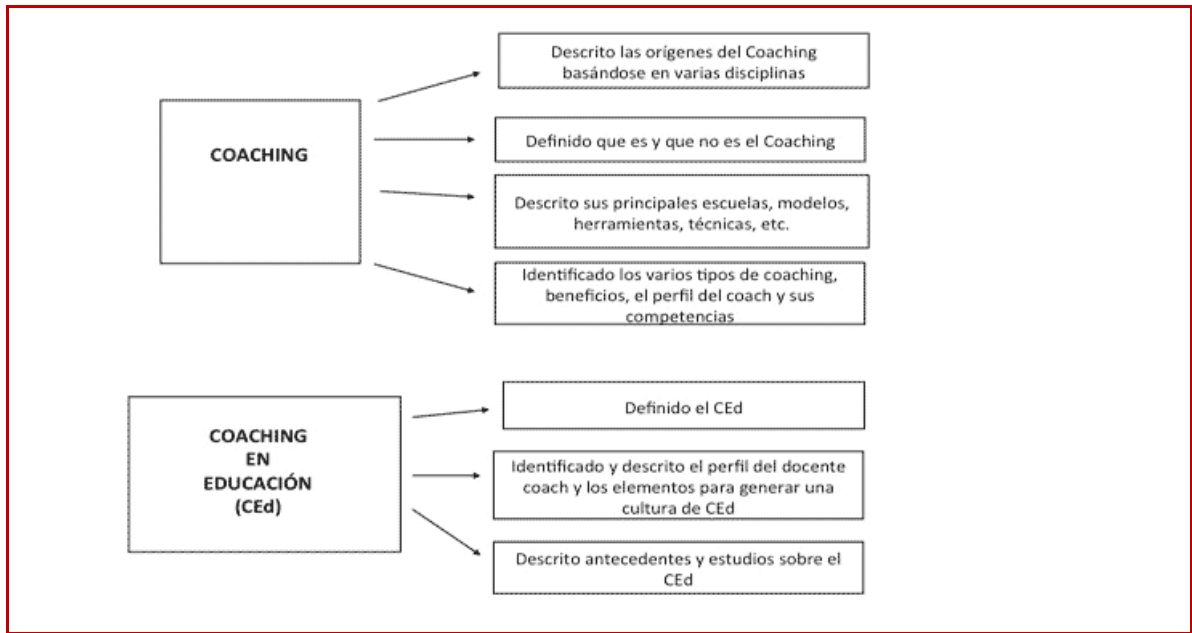
- Hemos definido el CEd como:

Un proceso de acompañamiento interactivo y no directivo, centrado en el aprendizaje y orientado al cambio, que pretende potenciar al máximo el éxito y el crecimiento de la persona mediante el uso de varias técnicas. Se basa en alternar momentos de reflexión con otros de acción para adquirir o fortalecer las competencias, con el fin último de desarrollar integralmente al individuo, entendiendo con ello a cualquier miembro de la comunidad educativa.

- Nuestras dos definiciones se complementan y, en la segunda, la de CEd, subrayamos la importancia que tiene el hecho de especificar tanto el objetivo que tiene el tipo de coaching realizado, en este caso concreto, el desarrollo integral de la persona, así como el colectivo a quien se dirige el coaching y el contexto donde se va a realizar.
- Hemos observado que las competencias de un docente-coach son las mismas que se quieren desarrollar en el alumnado y en cualquier miembro de la comunidad educativa.
- Los estudios con validez científica y de carácter empírico sobre el valor del coaching en el ámbito educativo, a pesar de sus alentadores resultados, son aún escasos e invitan a seguir trabajando en esta línea.

Resumiendo, en este tercer capítulo hemos respondido a los objetivos sintetizados en la [figura 32](#).

Figura 32. Resumen capítulo 3



Fuente: elaboración propia

CAPÍTULO 4

TRABAJO DE CAMPO

INTRODUCCIÓN

- MOTIVACIÓN
- JUSTIFICACIÓN PERSONAL
- DELIMITACIÓN DE UN PROBLEMA
- METODOLOGÍA
- ESTRUCTURA TESIS
- ASPECTOS FORMALES
- DELIMITACIÓN DEL CONCEPTO DE APROXIMACIÓN
- TRATAMIENTO ASPECTOS ETICOS

CAPÍTULO 2

FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA EN COMPETENCIAS EMOCIONALES

- LA FUNCIÓN DEL DOCENTE EN EL SIGLO XXI
- LAS COMPETENCIAS PARA EL DOCENTE DE SECUNDARIA Y SU DESARROLLO PROFESIONAL
- INNOVACIÓN EDUCATIVA, FORMACIÓN Y EVALUACIÓN DE PROGRAMAS

CAPÍTULO 4

TRABAJO DE CAMPO

- METODOLOGÍA Y METODOS
- CONTEXTUALIZACIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO
- LAS TRES FASES DEL TRABAJO DE CAMPO

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAPÍTULO 1

EDUCACIÓN, COMPETENCIAS Y EMOCIONES

- MISIÓN DE LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI
- EL MODELO BASADO EN COMPETENCIAS
- LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES
- APROXIMACIÓN A LA DIMENSIÓN EMOCIONAL: EMOCIÓN, INTELIGENCIA EMOCIONAL, EDUCACIÓN EMOCIONAL Y NEUROCIENCIA

CAPÍTULO 3

COACHING EN EDUCACIÓN

- QUE ES COACHING
- QUE NO ES COACHING
- TIPOS Y BENEFICIOS DE COACHING
- EL PERFIL DEL COACH Y SUS COMPETENCIAS
- COACHING EN EDUCACIÓN

CAPÍTULO 5

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

- DISCUSIÓN
- CONCLUSIONES FINALES

ANEXOS

- TRANSCRIPCIONES Y GRABACIONES DE ENTREVISTAS Y FOCUS, INFORMES TEST CDE-A35 PILOTO, PRE Y POST, CUESTIONARIOS PRE Y POST FORMACIÓN, VIDEOS DE APRENDIZAJES FINALES, HERRAMIENTAS DE COACHING GRUPO PILOTO, PROGRAMA DE Ced, DIARIO DE CAMPO, MANUAL DE VALIDACIÓN HERRAMIENTAS, CUESTIONARIO SATISFACCIÓN DE PROGRAMAS, FOTOS, ETC.

CAPÍTULO 4. TRABAJO DE CAMPO

El profesor educa más por lo que es que por lo que hace.

Isauro Blanco, 2018

El objetivo de este capítulo es exponer, analizar e interpretar la recogida de datos fruto de nuestro trabajo de campo.

En este el capítulo veremos qué métodos y herramientas se han utilizado para recoger la información, así como la razón de la elección de cada uno de estos; describiremos el contexto concreto en el cual se ha realizado este trabajo de campo; analizaremos e interpretaremos, de manera extensiva, la información obtenida y, por último, veremos cuáles son las primeras conclusiones a las que hemos llegado en cada fase una vez finalizado el proceso de trabajo de campo.

Con este capítulo nos queremos aproximar de una manera más empírica a las grandes preguntas de nuestra investigación y, en concreto, al objetivo principal de nuestro estudio: comprender si existe una relación entre la aplicación de un programa integral de CEd contextualizado y la percepción del desarrollo de las CEmo de unos docentes de secundaria.

4.1. METODOLOGÍA Y MÉTODOS

A la hora de elegir una metodología se ha tenido en cuenta que, en este estudio, no solo se han querido identificar y describir las principales CEmo de los docentes de un claustro de ESO y su relación con el CEd, sino también las variables contextuales del centro que podrían facilitar o dificultar la aplicabilidad y la continuidad de un programa de CEd.

A esto se añade **el interés principal de nuestro trabajo**, que ha sido el de identificar y describir los factores de cambio percibidos sobre las CEmo tanto por los profesores como por los otros implicados en el mismo contexto una vez finalizado el programa integral de CEd, para comprender la vivencia de cada uno de ellos (véase el equipo directivo, el alumnado y los familiares). Además, para aportar valor a esta sensación de cambio, se ha querido medir la autopercepción del claustro de sus CEmo, antes y después de haber realizado la intervención formativa de CEd.

Así que, el paradigma de observación de nuestra realidad ha sido **el hermenéutico interpretativo** (HI), con un enfoque principalmente cualitativo en la recogida, el análisis, la evaluación (del programa integral de CEd) y la interpretación de los datos para comprender, más que explicar, el fenómeno tratado. Sin embargo, se ha necesitado aplicar un **diseño integrado mixto** (Creswell y Plano Clark, 2011) para analizar, evaluar e interpretar los datos de carácter más bien cuantitativo recogidos al medir el nivel de CEmo antes y después de que los docentes realizasen la formación (pre y postest). Por ello, tal como comenta Prats (2004), podemos hablar de un **posicionamiento metodológico emergente o multiparadigmático**, de naturaleza fundamentalmente cualitativa.

4.1.1. Paradigma de investigación: el multiparadigmático

Queremos dedicar este párrafo a explicar que entendemos por **paradigma** para referirnos a la manera de observar nuestra realidad, así como describir la **metodología** usada para llevar a cabo nuestro trabajo de campo. Los paradigmas han sido definidos como los sistemas de creencias básicos basados en supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos (Guba y Lincoln,

1994). «Un paradigma puede ser visto como un conjunto de creencias básicas que se ocupa de los últimos o los primeros principios. Representa una visión del mundo que define, para su titular, la naturaleza del “mundo”, el lugar del individuo en él y el rango de posibles relaciones con ese mundo y sus partes, como, por ejemplo, lo hacen las cosmologías y teologías» (traducción desde Guba y Lincoln, 1994, cap. 6, pag-107).

Con estos **tres elementos** nos referimos a los siguientes aspectos:

1. A la idea del investigador sobre **lo que es** esencialmente el mundo (materia, energía, hechos, fenómenos, ideas, relaciones numéricas, construcciones sociales, etc.: la **ontología**).
2. A sus ideas sobre **cómo puede ser conocido** (empirismo, racionalismo, fenomenismo, positivismo, fenomenología, constructivismo, etc.: la **epistemología**).
3. A su idea o conjunto de ideas sobre **el modo** de garantizar nuestro conocimiento del mundo (la **metodología**).

A estos tres podemos añadir un **cuarto elemento**, la **axiología**, o sea el conjunto de valores que orientan nuestra tarea (López et al., 2010).

Explorando los trabajos al respecto, constatamos que se han elaborado varias clasificaciones de los distintos paradigmas que actualmente guían las investigaciones sociales. Entre estos queremos mencionar la sistematización que hacen Tashakkori y Teddlie en 1998 (Martínez, 2002), que analizan cuatro paradigmas basándose en seis aspectos y en los que pueden apreciarse dos posturas extremas (positivismo y constructivismo) y dos más matizadas (pospositivismo y pragmatismo). En la **tabla 38** se resume brevemente la propuesta de los cuatro paradigmas en función de los cuatro elementos mencionados y añadimos dos más: la **lógica**, usada en el proceso metodológico, y la posible **relación causa-efecto**.

Tabla 38. Comparación de cuatro paradigmas usados en las ciencias sociales y educativas

| Elemento | Paradigma | | | |
|----------------------|--|--|--|--|
| | Positivismo | Pospositivismo | Pragmatismo | Constructivismo |
| Metodología | Cuantitativa | Principalmente cuantitativa | Cuantitativa y cualitativa | Cualitativa |
| Lógica | Deductiva | Principalmente deductiva | Deductiva e inductiva | Inductiva |
| Epistemología | Punto de vista objetivo. Dualismo cognoscente-conocido | Dualismo modificado. Verdad de hallazgo objetiva probabilística | Puntos de vista tanto objetivos como subjetivos | Puntos de vista subjetivos. Cognoscente y conocido inseparables |
| Axiología | Investigación libre de valores | La investigación implica valores, pero esto puede controlarse | Papel importante de los valores en la interpretación de los resultados | La investigación depende de los valores fundamentalmente |
| Ontología | Realismo ingenuo | Realismo crítico o transcendental | Acepta la realidad externa. Escoge la explicación con el resultado deseable | Relativismo |
| Causalidad | Las causas reales preceden o son simultáneas a los efectos | Relaciones estables, tipo ley entre fenómenos sociales conocidos solo imperfectamente; se identifican de manera probabilística cambiante | Tal vez haya relaciones causales, pero nunca las podremos identificar con seguridad. | Imposible distinguir causas y efectos; todos los seres se construyen mutuamente de manera simultánea |

Fuente: Tashakkori y Teddlie, 1998, citados en Martínez, 2002.

Para situarnos rápidamente en nuestra opción metodológica partiremos de este esquema propuesto en la **tabla 38**, que resume gráficamente el debate existente hoy en día sobre el conocimiento científico en ciencias sociales y educativas. Nuestro modo de observar el objeto estudiado ha sido principalmente desde la perspectiva epistemológica **construccionista**: «que nos lleva a aceptar que los seres humanos no descubren el conocimiento, sino que lo construyen, la persona aprende por medio de su interacción con el mundo físico, social y cultural en el que está inmerso y el conocimiento es el producto del trabajo intelectual propio y resultado de las vivencias del individuo desde que nace» (Sandín, 2003).

En concreto, dentro del constructivismo, hemos usado el enfoque **hermenéutico interpretativo** (HI), donde, como señala Ruedas y otros (citado en Martínez, 2013a) «se da un vuelco a la estrategia para tratar de conocer los hechos, los procesos y los fenómenos en general, sin limitarlos solo a la cuantificación de algunos de sus elementos [...] Es un proceso de interrelación mutua, por lo que no importa tanto la generalización de sus conclusiones, como la peculiaridad del fenómeno estudiado, de tal modo que se da, entre los elementos constituyentes, relaciones dependientes, dialógicas y participativas, donde el investigador se sumerge en la realidad para captarla y comprenderla».

Por ello, justamente, se habla de hermenéutico, porque el investigador forma parte de la realidad que investiga, la interpreta, se implica en el diálogo con el otro en el intento de llegar a una mutua comprensión del significado y las intenciones que están detrás de las expresiones de cada uno (Sandín, 2003). El objetivo de este enfoque reside, por lo tanto, en la **comprensión** más que en la explicación, en preocuparse de las interacciones y negociaciones que se producen en las diferentes situaciones sociales y, a través de las cuales, los individuos construyen, en su interacción, sus expectativas acerca de qué comportamientos son adecuados, correctos o prudentes (Braga, 1994: 82, citado en Álvarez, 2012). Este paradigma quiere captar el significado para evaluar la realidad, centrándose en la exploración, descripción y comprensión de esta y, por lo tanto, coincide plenamente con nuestra manera de querer estudiar el objeto de nuestro trabajo: la relación entre las CEmo de los docentes y su percepción de mejora tras participar en un programa integral de CEEd en el aula.

Sin embargo, como hemos mencionado al principio de este capítulo, aunque se parta de un paradigma fenomenológico interpretativo, se ha usado un **método mixto**, que da un papel primordial a las preguntas de la investigación a la hora de elegir un diseño, y desde este enfoque se han usado métodos cualitativos y cuantitativos, y procedimientos deductivos e inductivos para facilitar la comprensión del problema a la investigación. Por todo ello, hemos mencionado el **paradigma multiparadigmático**, que tal como comenta Prats (2004), ya ha sido propuesto por distintos autores, entre ellos Guba, en 1982 (citado en Prats, 2004). Este paradigma admite la complementariedad de estudios y diseños de todo tipo y puede integrar, por un lado, el enfoque hermenéutico interpretativo y, por lo tanto, más constructivista y, por otro lado, el más propiamente pragmático, que se apoya en el diseño mixto integrado, combinando métodos cuantitativos y cualitativos.

4.1.2. Método: estudio de un caso

Para comprender el fenómeno con más profundidad, hemos identificado y descrito las variables importantes que juegan en este; en nuestro caso, las **CEmo** y el **CEEd**, y hemos querido explicar las plausibles redes causales que las relacionan y que, por lo tanto, generan el fenómeno y, por ello, siempre manteniendo un enfoque prevalentemente cualitativo, hemos utilizado **el método del caso**.

Hemos comentado que el enfoque de nuestro estudio ha sido principalmente cualitativo y realista (o HI), porque hemos querido explicar las características de la conexión entre las causas de un fenómeno y su cambio de estado. Hemos tratado de identificar cómo una causa y una

circunstancia han dado lugar al fenómeno que llamamos *efecto* (Bagozzi, 1980, citado en Yacuzzi, 2005). Yin (1994, citado en Yacuzzi, 2005), define el caso como: «una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son tan evidentes. [...] hay muchas más variables de interés que datos observacionales; [...], y como resultado, se basa en múltiples fuentes de evidencia, con datos que deben converger en un estilo de triangulación; y también como resultados se beneficia del desarrollo previo de proposiciones teóricas que guían la recolección y análisis de datos».

Otro de los autores más recientes que ha estudiado sobre el caso: Stake (1998), según cita Bisquerra (2004), lo ha definido como: «el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias concretas». Su gran particularidad consiste en ser un método que es un estudio intensivo y profundo de un caso (o casos) o una situación con cierta intensidad, entendido como un sistema acotado por los límites que precisa el objetivo del estudio y enmarcado en el contexto global donde se produce. Su método es inductivo. El caso es entendido como una situación social única que es de interés para una investigación: un aula puede ser un caso, un programa de enseñanza, una comunidad educativa, un alumno autista...y, en nuestro caso: un centro escolar en concreto. La escuela escogida como caso contextual fue un centro de secundaria de Barcelona, Cataluña (ver 4.2.1. y 4.2.2.).

El estudio de casos (Cardona, 2002) examina fenómenos contemporáneos estudiando un solo aspecto de este. El investigador lo observa tal como ocurre, y puede entrevistar a los participantes en los eventos. Otro aspecto que caracteriza al estudio de casos (Yin, 1994) es que se estudian los fenómenos en su contexto, normalmente se contemplan múltiples fuentes de datos y su propósito fundamental es comprender la particularidad del caso como un intento de conocer cómo funcionan todas las partes que lo componen y las relaciones entre estas para formar un todo (Muñoz y Serván, 2001 citado en Bisquerra, 2014). Se considera particularmente interesante usar el caso:

1. Cuando las preguntas a las que contestamos son cómo y por qué.
2. Cuando el investigador tiene poco control sobre lo que ocurre.
3. Cuando el tema es reciente.

Todos estos aspectos estuvieron presentes en nuestra investigación. El caso no se usa para ver la incidencia de un fenómeno; su valor está en que se puede estudiar el fenómeno y su contexto. Por lo tanto, el límite y la contrapartida de este método es que **el caso no permite generalizar sus conclusiones** a toda la población. Una manera de superar este límite es, por un lado, emplear la triangulación cualitativa, y, por otro lado, buscar resultados generales con medios estadísticos que permitan endurecer los hallazgos cualitativos, como describiremos que hemos realizado en nuestro caso, observando los resultados cuantitativos extrapolados en la fase 2 al comparar las dos mediciones de las CEmo, pre y post.

4.1.3. Diseño: estudio de un caso con diseño mixto integrado

Por lo tanto, los estudios que utilizan los métodos mixtos combinan la investigación cualitativa con la cuantitativa y nos parece importante destacar lo que mencionan Creswell y Plano Clark en 2007 (Clark et al., 2008) acerca de este enfoque, pues sugieren que es a la vez una metodología y un método que une diferentes visiones del mundo, como en nuestro caso:

- La derivada del constructivismo, desde una perspectiva más bien inductiva y cualitativa.
- La derivada del pragmatismo, que junta la inducción con la deducción, así como lo cualitativo con lo cuantitativo, todo esto recogido en un único estudio con un enfoque prevalentemente cualitativo.

Los diseños mixtos, como comentan Martínez et. al. (2016), presentan ventajas que consiguen superar los inconvenientes de los dos paradigmas por separado al dar una mayor profundidad a los conocimientos a la vez que permiten no perder fiabilidad y validez. En nuestro caso, gracias a los métodos cualitativos, hemos podido profundizar en los procesos vividos por los protagonistas del centro, dándoles un papel más activo y, gracias a los métodos cuantitativos, hemos podido ofrecer al primer tipo de datos una mayor contundencia y magnitud, aunque no podemos llegar a generalizar conclusiones. Como dicen Creswell y Plano Clark en 2007 (citados en Martínez et al., 2016) estos diseños mixtos «son un conjunto de diseños que recogen, analizan e integran datos cuantitativos y cualitativos con el objetivo de llegar a entender un problema multidimensional» y pretenden unificar en una única investigación las ventajas de ambos métodos, superando, por lo tanto, los inconvenientes que presentan cada uno por separado. Nuestro estudio lo hemos dividido en cuatro fases, precedidas por una fase 0 (ver [tabla 39](#)):

0. Fase 0: dividida, a su vez, en dos momentos; primero, **exploratoria y de comprensión** y, segundo, de **focalización y descubrimiento**.
1. Fase 1: **exploratoria**.
2. Fase 2: **descriptiva y autoperceptiva**, con diseño mixto integrado.
3. Fase 3: nuevamente **descriptiva y autoperceptiva** y, además **explicativa**, donde se ha realizado una triangulación de datos.
4. Fase 4: de **discusión, conclusiones y finalización**.

Tabla 39. Síntesis del diseño de la investigación

| PREGUNTAS | | CONCEPTO | CARACTERÍSTICAS |
|-----------|---|---|---|
| ¿Qué? | Objeto de estudio | | Aproximación a la relación del coaching (CEd) con las competencias emocionales (CEmo) de los docentes. |
| | Paradigma | Paradigma multiparadigma: (hermenéutico-interpretativo + pragmatismo) | <ul style="list-style-type: none"> Del paradigma hermenéutico-interpretativo (HI) buscamos identificar, describir y comprender la relación entre las CEmo y la aplicación del CEd pasando por estos tres momentos: <ul style="list-style-type: none"> Identificar y describir los principales factores implicados en nuestra investigación: las CEmo y el CEd. Identificar y describir las variables contextuales, tanto las que facilitan como las que dificultan la aplicación del CEd, con el objetivo de diseñar un programa lo más contextualizado posible al caso en concreto (paradigma pragmático). Identificar y describir los factores críticos de los cambios percibidos por los agentes implicados tras la intervención formativa sobre sus CEmo para comprender la particularidad del caso. |
| ¿Por qué? | Finalidad y perspectiva metodológica | Identificar, describir y comprender | <ul style="list-style-type: none"> Identificar y describir las CEmo. Identificar y describir las variables contextuales que facilitan y dificultan la aplicación del CEd. Comprender y describir los principales factores de los cambios percibidos por los agentes implicados durante y después de la intervención. Un centro escolar de ESO Barcelona |
| ¿Dónde? | Contexto | Contexto de la investigación | |
| ¿Cómo? | Modalidad | Geografía | |
| | Método | Mixta: | <ul style="list-style-type: none"> 1ª fase: exploratoria (cualitativa) 2ª fase: descriptiva y autoperceptiva (con diseño integrado mixto) 3ª fase: descriptiva, autoperceptiva y explicativa con triangulación cualitativa Método del caso: inductivo con diseño integrado mixto Datos: cuantitativos y cualitativos |
| | Técnicas y herramientas | | <ul style="list-style-type: none"> Objetivo: identificar y describir las CEmo y el CEd (fase 1), identificar y describir las variables contextuales percibidas para la aplicación del CEd (fase 2), comprender mejor los cambios percibidos por los principales implicados (fase 3) Cuantitativas: análisis estadístico sobre el piloto, pretest y postest Cualitativas: análisis temático sobre entrevistas exploratorias y en profundidad, <i>focus group</i>, encuestas, herramientas del proceso de coaching, informe de coaching de los expertos y entre pares, videos finales de aprendizaje (fase 2 y fase 3) Credibilidad: complementariedad de los datos cuantitativos y cualitativos, triangulación de los datos cualitativos Transferibilidad: datos cuantitativos, descripción profunda y recogida de extensa información de los datos cualitativos Docentes de la ESO (en todas las fases) Alumnado de la ESO (en todas las fases) Expertos en educación y coaching educativo (en la fase 1) Directores de centros (en la fase 2 y 3) Familias del alumnado (en la fase 2 y 3) Selección intencional: expertos en educación, expertos en coaching Muestra no probabilística intencional, por accesibilidad, conveniencia, directores y jefes de estudios del centro, docentes, alumnado y familias. Centro concertado en una zona residencial de Barcelona |
| ¿Quién? | Selección de la muestra | | |
| | Representatividad | | |
| ¿Cuándo? | Fases del proceso metodológico y diseño | FASE 0: exploratoria y de comprensión (2016-2017) | <ul style="list-style-type: none"> Reuniones con el futuro director de tesis para concretar el tema del estudio Revisión bibliográfica sobre el tema del estudio |

| PREGUNTAS | CONCEPTO | CARACTERÍSTICAS |
|-----------|--|--|
| | FASE 0: focalización y descubrimiento (2017-2018) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Jornada de ponencias y experiencias sobre el CEEd ▪ Formación de la investigadora ▪ Focalización sobre el objeto de estudio ▪ Preguntas de ruptura y objetivos principales y secundarios ▪ Preparación de la fundamentación teórica y del proceso metodológico ▪ Diseño y defensa del plan de investigación ▪ Muestra y primer contacto con el centro (reuniones con el equipo directivo) ▪ Diseño de las herramientas ▪ Fundamentación teórica y metodológica ▪ Validación de las herramientas ▪ Entrevistas exploratorias a docentes, alumnado y coach expertos en CEEd |
| | FASE 1: documentación y autoperceptiva / exploratoria (Recogida de datos) (2018) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Piloto del test de CEmo ▪ Entrevistas en profundidad con los directores de los centros (ED) para detectar las variables contextuales y diseñar el programa de formación ▪ <i>Focus group</i> con docentes, alumnado y familias para detectar las variables contextuales y diseñar el programa de formación, encuesta con docentes ▪ Diseño y realización de la intervención formativa (dos partes: grupo completo y grupo piloto) ▪ Pretest sobre docentes (23) ▪ 20 cuestionarios de satisfacción al terminar la intervención de CEEd; 19 vídeos de aprendizaje en la última sesión formativa ▪ Postest sobre docentes (20) |
| | FASE 2: autoperceptiva descriptiva (Recogida de datos) (2018-2019) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ 6 entrevistas focalizadas semiestructuradas a docentes del grupo piloto ▪ 4 <i>focus group</i>: 2 con docentes y otros 2 con alumnado ▪ 2 entrevistas focalizadas semiestructuradas con el ED ▪ 2 encuestas a docentes y 2 a familiares ▪ Analizar los datos cuantitativos (mediante estadísticos SPSS versión 20.0.0, estadística descriptiva e inferencial) y cualitativos (mediante análisis temática mediante el programa informático de tratamiento de la información ATLAS.ti, versión 8.4.4). Reducción de la información, categorización y codificación |
| | FASE 3: autoperceptiva descriptiva y explicativa (Recogida de datos) (2019) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ 2 encuestas a docentes y 2 a familiares ▪ Analizar los datos cuantitativos (mediante estadísticos SPSS versión 20.0.0, estadística descriptiva e inferencial) y cualitativos (mediante análisis temática mediante el programa informático de tratamiento de la información ATLAS.ti, versión 8.4.4). Reducción de la información, categorización y codificación |
| | Análisis (2019-2020) | |
| | FASE 4: discusión, conclusión y finalización (2020-2021) | <ul style="list-style-type: none"> Discusión entre marco teórico y trabajo empírico Conclusiones Redacción del informe final Defensa |

Fuente: elaboración propia.

Martínez et al. (2016) y otros autores (Castañer et al., 2013) consideran que las **principales características** de estos **diseños mixtos** son las siguientes:

- La utilidad, sobre todo, cuando hay que abordar un problema complejo y multidimensional, donde el fenómeno presenta varias facetas y para poder cubrirlas todas, se necesitan datos de ambos tipos; la perspectiva es más completa, integral y holística.
- La riqueza de los datos es mucho mayor y combinando métodos se amplían las dimensiones del estudio.
- La convergencia de resultados de los dos tipos de datos ofrece una alta validez del estudio; y en el caso de que falte, como más adelante comentaremos es nuestro caso, no significa que los resultados sean incorrectos, porque podrían reflejar distintas realidades de un mismo problema o, como en nuestra investigación, aunque esta convergencia no sea significativa estadísticamente, podría apuntar a que, introduciendo las mismas variables para más tiempo, sí llegara a serlo.
- El uso de datos más cualitativos en estudios empíricos los convierte en menos fríos y técnicos, y facilita su divulgación no solo en el terreno académico sino, sobre todo, en entidades del gobierno encargadas de tomar decisiones en los ámbitos educativo, social y político.
- La exploración de los datos es mayor y mejor, y la presentación de los resultados se hace más sugerente, dado que no serán solo elementos numéricos.
- La unión de los dos métodos ayuda a superar las limitaciones de ambos por separado.

Sin embargo, estos mismos autores también mencionan algunos **inconvenientes** de estas características:

- La elaboración de diseños mixtos es algo más laborioso por lo que respecta al tiempo, al esfuerzo y el aspecto económico, por lo tanto, hay que considerar una mayor inversión y coste para llevarlos a cabo.
- Los perfiles de los investigadores tienen que ser muy variados para llevarlos a cabo; deben tener conocimientos en ambas áreas, cosa que no es tan frecuente y menos tratándose, como en nuestro caso, de una tesis doctoral. Con respecto a nuestro trabajo, por ejemplo, como se comentará más adelante en este mismo capítulo, se ha usado tanto SPSS, para tratar los datos cuantitativos y realizar determinadas pruebas estadísticas, como ATLAS.ti, para los datos cualitativos. Efectivamente, hemos tenido que contar con un equipo variado de profesionales, con distinta formación, para poder tratarlos, aunque es cierto que, como la parte cuantitativa es muy limitada en cantidad de datos y pruebas que había que realizar, ha sido bastante sencillo contar con la ayuda de un investigador experto en estos métodos para llevarlas a cabo.

Finalmente, en el caso de nuestro escenario metodológico en concreto, **hemos optado por utilizar un diseño mixto** sobre todo para lograr unos objetivos muy claros y, entre estos, cabe destacar:

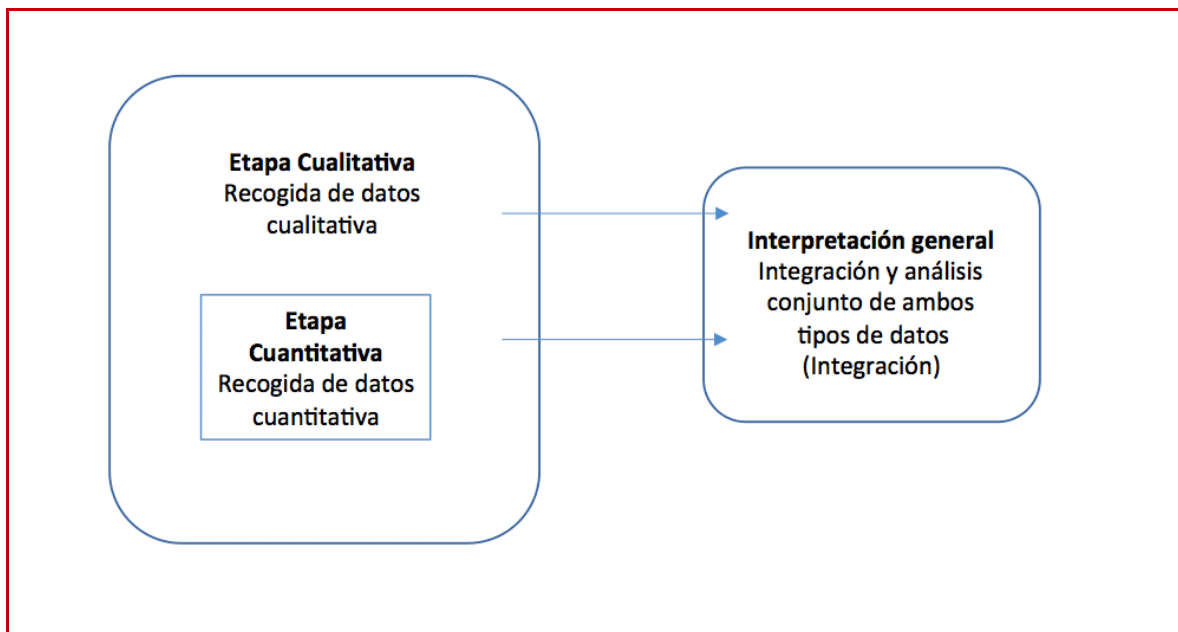
- Queremos observar si existía una coherencia entre los dos tipos de datos y una cierta redundancia o, en el caso contrario, si no la había para buscar las causas de estas discrepancias.
- Usar datos cualitativos y cuantitativos para luego diseñar un determinado tipo de programa de formación, como en nuestro caso con los datos de la fase 1 y de la 2 para definir los contenidos de la formación en CEI que luego se han impartido al claustro.

- Usar datos cuantitativos para ayudar a los principales sujetos de nuestro estudio; en este caso, los docentes, para definir sobre qué centrar el plan de acción que han tenido que llevar a cabo para finalizar el programa de formación.
- Dotar de mayor contundencia a la posible relación entre las dos principales variables de nuestro trabajo: la percepción de desarrollo de las CE mo y un programa integral de CE d.

Una vez decidimos que la investigación se iba a apoyar en un método mixto, tuvimos que elegir el tipo de diseño; siguiendo a Creswell y Plano Clark, 2007 (Martínez et al., 2016), sabemos que existen cuatro tipos de diseños mixtos más comunes. A la hora de tomar la decisión nos enfrentamos a una dificultad de elección porque, en un primer momento, consideramos que, por nuestro tipo de estudio, se trataba de un diseño de triangulación, que es de los tipos de diseño mixto más conocidos y que se caracteriza principalmente porque en las dos etapas, cualitativa y cuantitativa, se diseñan y recogen los datos en paralelo para llegar en un segundo momento a una interpretación conjunta. Y si estos aspectos parecían hacernos decantar por este tipo de diseño, otra de sus características finalmente nos declinó por elegir **el diseño mixto integrado**. Esta decisión se debe a que, en el diseño de triangulación, no existe jerarquía o subordinación de datos (Martínez et al., 2016), ambos tienen el mismo peso y contribuyen a la interpretación final de la misma manera. En cambio, en nuestro trabajo esto no ocurre, pues la parte cualitativa tiene mayor peso.

Por ello, queriendo ser sinceros y humildes, aunque conocemos la existencia de los dos tipos de diseños, finalmente nos decantamos por asignar más peso al integrado, por la importancia que tiene la fase 3 en nuestro estudio y la percepción de los cambios observados (como más adelante detallaremos). Por otra parte, como veremos en este mismo capítulo, en todo momento hemos sido conscientes de que ha habido también una triangulación de datos. Podemos ver el tipo de diseño integrado (*embedded design*) en la **figura 33**.

Figura 33. Esquema diseño mixto integrado



Fuente: elaboración propia (adaptación de Martínez et. al., 2016).

Como se puede observar en la **figura 33**, se trata de un diseño en el que los datos se recogen de forma concurrente, o sea simultánea, pero existe una jerarquía muy clara, donde hay unos tipos de datos que están subordinados a otros, dado que están para dar apoyo a los principales y potenciarlos. Es este, efectivamente, el caso de nuestra investigación, en que el enfoque es principalmente cualitativo, partiendo de un paradigma HI, por lo tanto, más bien constructivista,

donde los datos prioritarios son los cualitativos, que son nuestro punto de partida, y los cuantitativos están principalmente para fortalecer y dotar de más contundencia. En el caso más común de este tipo de diseño, suelen ser los datos cualitativos los que dan apoyo a los cuantitativos, pero también se puede dar la situación contraria, como en nuestro caso.

Como elemento distintivo de este tipo de estudio (Clark et al., 2008), la metodología que rige, para nosotros la cualitativa, enmarca el énfasis y la dirección general del trabajo y los dos tipos de datos en ningún momento se usan para comparar o contrastar, como en el caso de la triangulación (otra de las razones de nuestro descarte, tras haber tenido unas primeras dudas iniciales), sino más bien para complementar y tratar distintos aspectos de la misma investigación y para mejorar el estudio en general.

4.1.4. Proceso metodológico seguido

En líneas generales, el trabajo de campo se desarrolló durante todo el curso académico 2018-2019, aunque el diseño del manual de herramientas (ver anexos: manual de validación de herramientas), fue validado anteriormente por un grupo de jueces expertos (doctores e investigadores de la FCPEE Blanquerna, Universidad Ramon Llull) y se preparó al término del curso anterior, 2017-2018; el análisis de datos se empezó al finalizar el curso 2018-2019 y se terminó el siguiente, 2019-2020.

El proceso de investigación que se siguió durante la realización del trabajo se asemeja al descrito por Rodríguez-Gómez et al. (1996). Este presenta un carácter continuo, con una serie de fases que no han tenido un principio y un final claramente delimitados, como ocurre con estudios más propiamente de enfoque positivista, porque se han ido mezclando y sobreponiendo una con otra, siempre proyectadas hacia adelante, para responder a las principales preguntas de la investigación y a otras nuevas que se han generado a lo largo del trabajo de campo (figura 34).

Figura 34. Esquema del proceso de investigación cualitativo



Fuente: Rodríguez-Gómez et al., 1996.

La síntesis de todo el proceso metodológico seguido para llevar a cabo nuestra investigación se puede observar en la figura 35.

Figura 35. Síntesis del proceso metodológico completo



Fuente: elaboración propia.

La **primera fase**, que en nuestro estudio hemos identificado como **FASE 0** (figura 35), ha sido la **preparatoria**, que culmina con el diseño y la validación de las herramientas por parte de los jueces expertos y que precede al trabajo de campo. En esta fase podemos incluir dos cursos académicos: 2016-2017 y 2017-2018. El primer curso ha servido para reflexionar y encontrar el tópico de la investigación formulando sus principales preguntas y, el segundo, para diseñar el plan para llevar a cabo el estudio.

La **segunda fase**, la del trabajo de campo como tal (nuestras **FASES 1, 2, 3**), se ha dividido en tres para contestar a las tres grandes preguntas de nuestra investigación. A continuación, pasaremos a describirla de manera detallada, junto con la **tercera fase**, que corresponde al análisis, la interpretación y las primeras conclusiones de los datos cualitativos y cuantitativos recogidos al terminar cada una de las tres fases del trabajo de campo. En esta tercera fase hemos procedido a reducir los datos, transformarlos y obtener unos resultados.

La **cuarta fase** (que también corresponde a nuestra **FASE 4**) hace referencia a la discusión entre el marco teórico y los resultados empíricos y a las principales conclusiones de nuestra investigación. En esta fase hemos procedido a difundir el estudio mediante la redacción de este informe, o sea, de la tesis doctoral, que se escribe con el objetivo de informar a la comunidad académica, así como a quien le resulte interesante, de todos los momentos de esta investigación y sus resultados para difundirlos.

A continuación, detallaremos el proceso metodológico seguido en la fase 2 (nuestras fases 1, 2 y 3), correspondientes al trabajo de campo como tal, que, como acabamos de mencionar y se ha visto en la tabla 39 (síntesis del diseño de investigación), hemos dividido en tres fases: una primera autoperceptiva exploratoria, una segunda autoperceptiva y descriptiva y una tercera y última, autoperceptiva, descriptiva y explicativa.

4.1.4.1. Fase 1 (autoperceptiva exploratoria)

Se realizó una primera fase, donde, mediante entrevistas semiestructuradas exploratorias con docentes, alumnado y expertos en CEd, se **identificaron** y **describieron cuáles son las CEmo** del docente sobre las que puede tener relación el CEd basándonos en el modelo de CEmo propuesto por el GROPE (Bisquerra, 2000; Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007) que hemos descrito en el capítulo 1.

4.1.4.2. Fase 2 (autoperceptiva y descriptiva)

En esta fase se **identificaron** y **describieron** tanto **los aspectos contextuales** que han generado la idiosincrasia del centro, como los **facilitadores** y **los aspectos que podían dificultar** la implementación de un programa de CEd, para que el diseño de esta intervención tuviese en cuenta los principales elementos propios de la escuela estudiada y pudiera ser lo más adaptada posible. Esto se hizo mediante la autopercepción de los mismos agentes implicados, con entrevistas semiestructuradas en profundidad a los directivos del centro, y con unos *focus* a docentes, alumnado y familiares de este último, separando cada colectivo y extrapolando las principales conclusiones de todos los grupos en su conjunto.

Además, en esta fase, se **midieron las CEmo del claustro** mediante el cuestionario CDE-A35 (Pérez-Escoda et al., 2010), que fue suministrado a todos los docentes de secundaria del centro antes y después de la intervención formativa (pre y postest). El uso de este test, aparte de añadir valor a la percepción de cambio sobre el desarrollo de las CEmo de los docentes, nos sirvió como «herramienta formativa» para que cada miembro del claustro pudiera identificar un área de desarrollo dentro del modelo competencial de Bisquerra (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007) y diseñar un plan de acción para implementar durante el programa formativo. Como comentan

Entrena y Regí (2020), al adulto le ayuda su autoconocimiento, dado que el primer paso para definir un plan de mejora personal es conocerse y aceptarse a uno mismo.

Finalmente, se finalizó esta segunda fase realizando una intervención formativa dividida en dos tipos de programa, que se detallarán más adelante, respectivamente de 15,5 horas para todos los profesores de secundaria y de 9,5 horas más solo para un grupo piloto, correspondiente al 25% del claustro completo.

4.1.4.3. Fase 3 (autoperceptiva, descriptiva y explicativa)

Por último, se realizó una tercera fase, tras finalizar la intervención formativa, donde primero se compararon los resultados de la medición de las CEmo entre el pre y el postest y luego se hicieron entrevistas individuales semiestructuradas y focalizadas a estos docentes del grupo piloto y a los miembros del equipo directivo (ED), así como *focus group* con los profesores y con el alumnado que había participado en las fases 1 y 2, nuevamente por separado. Además, se realizó el suministro de unos cuestionarios al resto del claustro y a los familiares del alumnado. Todo ello para **identificar, describir y comprender las posibles percepciones de cambios** en las CEmo de estos docentes. Resumimos en la **figura 36** el **esquema metodológico** que hemos seguido para llevar a cabo nuestro estudio.

Figura 36. Esquema metodológico



Fuente: elaboración propia.

Entendemos con:

- **Autoperceptiva**, el hecho de que, en todas las fases, el objeto prioritario de cada una es la percepción de los principales implicados, sean los docentes o el alumnado, el ED, las familias o los coach expertos, que, gracias a entrevistas, *focus* o cuestionarios, dan su visión subjetiva de los fenómenos estudiados.
- **Exploratoria**, el hecho de que, en la primera fase, antes de profundizar en el contexto objeto de estudio y en las percepciones de todos los principales implicados, se quiere empezar explorando cuál es el conocimiento existente sobre estos tópicos (las CEmo y el CEd y su posible relación) para ayudar a acabar de definir las siguientes fases.
- **Descriptiva**, el hecho de que el objetivo principal de estas fases (la 2 y la 3) es la descripción del fenómeno gracias a la autopercepción de los principales implicados mediante entrevistas, *focus* y cuestionarios, y sus interpretaciones.

- **Explicativa**, el hecho de que el objetivo prioritario de la tercera fase es el de comprender la particularidad de este caso y cómo puede influir un programa integral y contextualizado en CED en las percepciones de mejora de las CEmo de un claustro de profesores de secundaria.

Para llevar a cabo estos objetivos, en nuestro trabajo de campo nos servimos de varias técnicas de recogida y obtención de la información a lo largo de todo el proceso, concretamente:

- **Herramientas**: el test para medir las CEmo de los docentes, antes (pre) y después (post) de la intervención formativa de CED; la encuesta previa para el profesorado previo al programa, para acabar de diseñar la formación y, luego, para comprender las percepciones de los posibles cambios observados; el cuestionario de satisfacción para el claustro al terminar la formación y la encuesta a las familias en la última fase, para observar posibles percepciones de cambio en los docentes de sus hijos (ver los anexos). Otra herramienta que se usó durante toda nuestra fase de recogida de datos fue el diario de campo (ver los anexos) que nos permitió registrar todos los momentos del trabajo empírico en cuanto a los pasos que fuimos dando y los cambios que iban surgiendo, las decisiones tomadas y nuestras sensaciones. A todo esto, se añaden también las herramientas utilizadas durante los procesos de coaching realizados solo con el grupo piloto (como, por ejemplo: la rueda de la vida, pre y post, la autobiografía, los informes de las coach profesionales, los informes de los docentes-coach-pares, todos disponibles en los anexos).
- **Estrategias / técnicas**: las entrevistas semiestructuradas de exploración en la primera fase a docentes, alumnado y coach expertos, las otras en profundidad en la segunda fase, al ED y las focalizadas, en la tercera, a docentes y al ED; los *focus group* de la segunda y tercera fase a docentes, alumnado y familias y el programa integral de CED diseñado y llevado a cabo en la segunda fase y dividido en dos partes: uno para todo el claustro de profesores de la ESO, y otro solo para el grupo piloto (ver en los anexos tanto las transcripciones de todas las entrevistas y *focus group*, como el material del programa).
- **Medios audiovisuales**: las grabaciones de audio de todas las entrevistas y los *focus* realizados, así como una importante muestra de fotos y vídeos durante toda la intervención formativa. A esto se añaden los vídeos elaborados por los mismos docentes como trabajo final obligatorio del programa (ver los anexos).

En la **tabla 40**, podemos observar una síntesis del procedimiento, de los métodos y de los instrumentos utilizados en nuestro trabajo de campo.

Tabla 40. El proceso seguido: métodos e instrumentos

| Fases | Curso académico | Objetivo | Pregunta | Subpregunta | Método | Instrumentos |
|--|-----------------|--|--|---|---|--|
| F1 autoperceptiva exploratoria | 2018-2019 | Identificar y describir las principales CEmo conocidas y percibidas por los docentes de ESO y su alumnado sobre las que pueden tener relación el CEEd | ¿Cuáles son las principales CEmo percibidas por los docentes de secundaria y su alumnado y qué relación podría tener un programa de CEEd sobre estas? | <p>1.1. Identificar y describir las principales CEmo conocidas y percibidas por el profesorado de la ESO y su alumnado.</p> <p>1.2. Identificar y definir qué se entiende por coaching y, más concretamente, en el ámbito de la educación.</p> <p>1.3. Describir la relación que pueden tener el CEEd y las CEmo de los docentes.</p> | Entrevistas semiestructuradas | <p>Entrevistas exploratorias semiestructuradas a:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ 6 coach expertos ▪ 5 profesores de la ESO del centro ▪ 5 alumnos de la ESO del centro <p>Diario de campo</p> |
| F2 autoperceptiva y descriptiva | 2018-2019 | Identificar y describir las principales variables contextuales del centro que pueden facilitar o dificultar la aplicabilidad de un programa de intervención formativa en CEEd | ¿Cuáles son las principales variables contextuales que hay que tener en cuenta y que facilitan o dificultan la aplicación de un programa de CEEd? | <p>2.1. Identificar y describir el nivel de CEmo de los docentes participantes en el estudio mediante la puntuación obtenida en un test que las mide (CDE-A35, pretest).</p> <p>2.2. Identificar y describir las principales variables contextuales que pueden facilitar la aplicabilidad de un programa de CEEd en un centro escolar.</p> <p>2.3. Identificar y describir las principales variables contextuales que pueden dificultar la aplicabilidad de un programa de CEEd en un centro escolar.</p> | Entrevistas semiestructuradas Dinámicas de grupos de observación Cuestionarios Pre test Cuestionario CDE-A35 | <p>Cuatro entrevistas en profundidad semiestructuradas al ED del centro</p> <p>Cuatro <i>focus group</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ 2 a docentes del claustro de la ESO del centro ▪ 1 al alumnado de la ESO del centro ▪ 1 a familiares del alumnado de la ESO del centro <p>Encuestas a docentes de la ESO del centro</p> <p>Prueba piloto sobre el uso del CDE-A35 a 8 investigadores del grupo PSITIC de Blanquerna</p> <p>Pretest CDE-A35 a todo el claustro de ESO del centro</p> <p>Diario de campo</p> |
| F3 autoperceptiva, descriptiva y explicativa | 2018-2019 | Identificar y describir los principales factores de cambio percibidos por los docentes del centro tras implementar un programa integral contextualizado de herramientas de CEEd sobre sus CEmo, así como la percepción de otros agentes implicados en el contexto: alumnado, familiares y directivos del centro para comprender el proceso vivido por todos ellos. Además, identificar otros posibles factores que influyen en la percepción de cambio, así como las posibles diferencias en los niveles de autopercepción de las CEmo en el posttest. | ¿Cuáles son los principales factores de cambio percibidos por los docentes de la ESO sobre sus CEmo tras aplicar un programa de CEEd, así como los percibidos por otros de los agentes prioritarios implicados en el centro? | <p>3.1. Identificar las diferencias entre los niveles de autopercepción de las CEmo de los docentes mediante el test CDE-A35 (pretest y posttest).</p> <p>3.2. Describir y comprender las percepciones de los docentes.</p> <p>3.3. Describir y comprender las percepciones del alumnado.</p> <p>3.4. Describir y comprender las percepciones de otros miembros de la comunidad educativa implicados (directores de los centros y familias).</p> <p>3.5. Describir y comprender otros factores que influyen en la percepción del cambio.</p> | Post Test CDE-A35 Entrevistas semiestructuradas Dinámicas de grupos observadas Encuesta de satisfacción Cuestionarios | <p>Postest CDE-A35 a todo el claustro de ESO del centro</p> <p>Entrevistas focalizadas semiestructuradas a:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ 6 docentes del claustro de la ESO del centro (grupo piloto) ▪ 2 miembros del ED de la ESO del centro <p>Cuatro <i>focus group</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ 2 a docentes del claustro de la ESO del centro ▪ 2 al alumnado de la ESO del centro <p>A todo el claustro</p> <p>Encuestas a:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ docentes del claustro de la ESO del centro ▪ familiares del alumnado de la ESO del centro <p>Diario de campo</p> |

Fuente: elaboración propia.

4.1.5. Métodos e instrumentos del trabajo de campo

De ahora en adelante, cuando hablemos de las **herramientas de observación**, incluiremos todas las técnicas, las estrategias, los instrumentos y los métodos que nos han permitido analizar y, posteriormente, interpretar la realidad objeto de nuestro estudio (Prats, 2004) y que se diferenciaron según las fases de la investigación.

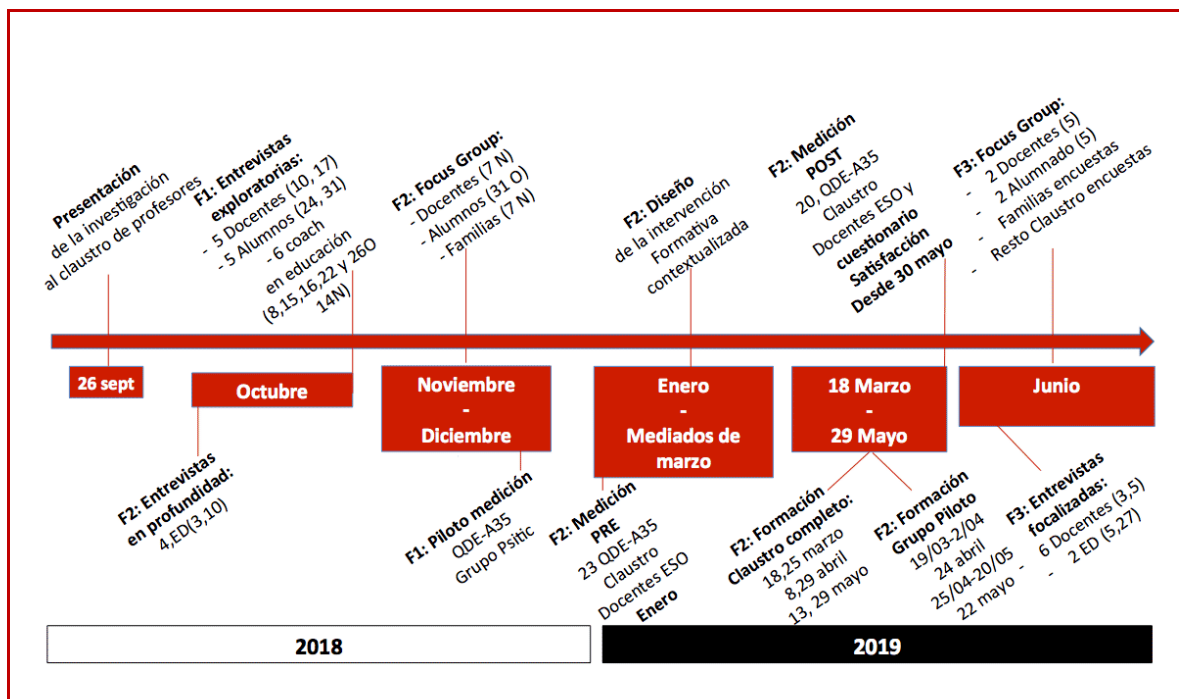
Durante la primera fase (F1) se usaron entrevistas semiestructuradas de carácter exploratorio, por un lado, con docentes y alumnado del centro estudiado para identificar y describir las CEmo, y por otro lado, con coach expertos en CED para definir qué se entiende con ello y estudiar su posible relación con las CEmo, así como empezar para concretar los objetivos y contenidos del programa de intervención.

Antes de estas entrevistas, se realizó un piloto en la primera parte de la F1 para validar la elección del test escogido para medir las CEmo; en este caso, la herramienta fue **el test de Bisquerra y Pérez-Escoda (2007): CDE-A35**. Para esta medición piloto se usó una muestra no probabilística e intencional constituida por los miembros del grupo de investigación de la línea EDU PSITIC de la Universidad Blanquerna (FPCEE), a quien pertenece la misma investigadora. Durante la segunda fase (F2), una vez validada la elección del test con el piloto, se volvió a utilizar el CDE-A35, con los docentes del centro y se suministró antes y después de la intervención formativa (pre y post) y a estos datos cuantitativos se añadieron los cualitativos recogidos durante las tres fases del trabajo de campo. Asimismo, en la F2, tras detectar las oportunidades y las amenazas para aplicar el programa de CEEd, y de conocer mejor el centro elegido mediante entrevistas en profundidad al ED y *focus group* (FG) a docentes, alumnado y familiares, la misma investigadora diseñó y realizó un programa integral de intervención en CED con la ayuda de otras dos profesionales del coaching. Esta formación se dividió en dos partes: una de seis sesiones de 2 horas cada una, que realizó el claustro de secundaria al completo, y otra de 9,5 horas, dividida entre sesiones grupales y otras individuales, solo dirigida a un grupo piloto de seis docentes (correspondiente al 25% del claustro). Este programa se realizó a lo largo del curso 2018-2019 en el mismo centro objeto de estudio. El borrador de esta intervención se debatió durante las mismas entrevistas exploratorias y las entrevistas en profundidad de la F1 y de la F2 (ver 4.3.2.4.), aunque, como observaremos, se modificó por completo para atender a cuanto se había extrapolado del análisis de la F1 y de la primera parte de la F2.

Finalmente, durante la tercera fase (F3), se realizaron unas entrevistas focalizadas y semiestructuradas, y, de nuevos, unos FG. Las entrevistas focalizadas semiestructuradas fueron con los docentes del grupo piloto y con los miembros del ED. Los FG se realizaron con algunos de los profesores que habían realizado la primera parte del programa (los mismos que habían intervenido en la F1 y en la F2), así como el alumnado que ya había participado en la F1 y en la F2. Además, se suministraron unas encuestas a los docentes que no habían sido ni entrevistados, ni habían participado en los FG, y a los familiares del alumnado que habían intervenido en la F2. Todo esto se hizo a menos de un mes de terminar el programa integral de CED y tras la nueva medición del CDE-A35, fase post (que se llevó a cabo dos días después de finalizar la intervención formativa).

En la **figura 37** se puede visualizar **el cronograma** de cuando se usó cada herramienta de observación a lo largo de todo el proceso del trabajo de campo.

Figura 37. Cronograma de uso de las varias herramientas de observación (según fases)



Fuente: elaboración propia.

Se eligió la entrevista, utilizada en las tres fases, teniendo en cuenta que es una herramienta que nos permite conectar con los puntos de vista, las actitudes y los sentimientos de los entrevistados para conocer el proceso vivido y comprenderlo (Alvesson, 2011, citado en Cardona, 2002). Al ser esta, por lo tanto, una estrategia totalmente coherente con nuestra epistemología HI, que pretende conocer el fenómeno estudiado, a través de las perspectivas, experiencias e interacciones de las personas implicadas. Entre las tres fases se llevaron a cabo un total de veintiocho entrevistas.

Se eligió el FG y se formaron cuatro grupos tanto en la F2, antes de la intervención formativa, como en la F3, después del programa. Así que se llevaron a cabo un total de ocho FG; en la F2 se identificaron las principales variables contextuales facilitadoras y que podían dificultar la aplicabilidad del programa, y, en la F3, las percepciones de los principales cambios vividos tras la formación, tanto por parte de los docentes como por parte del alumnado. El FG nos permitió obtener, en menor tiempo y sobre un mayor número de sujetos (con respecto a la entrevista), información de la vida real, tanto de los docentes no entrevistados como del alumnado y de sus familiares, en un entorno natural, aunque controlado, y sus interpretaciones y percepciones personales. Además, y no menos importante, con los FG incorporamos no solo la visión de los docentes que no habían sido entrevistados, sino también del alumnado y sus familiares, como punto de vista nuevo e interesante, que nos permitió complementar la percepción de los docentes con estos otros colectivos y compararlas entre la F2 y F3, antes y después de la intervención formativa. **El objetivo principal del FG** fue recoger datos cualitativos ya elaborados previamente por el investigador, que fueron contrastados con el grupo mediante preguntas e intervenciones (Ballester, 2017).

Finalmente, durante la F2, una vez finalizados los FG con los profesores, se decidió introducir el suministro de una encuesta a los docentes que no habían sido entrevistados en la F1 y que no habían participado en ninguno de los *focus* en la F2, para involucrar a todo el claustro en el diseño de la intervención formativa. Lo mismo se decidió al finalizar la F3; se envió una encuesta a los profesores que no habían sido entrevistados ni habían participado en los FG de esta última fase para conocer sus posibles percepciones de cambio sobre sus CEmo. La elección de **añadir una encuesta** en la F2 y en la F3 se debe a que es una herramienta que permite una recogida más rápida en tiempo y en coste de la información, y se llega a muchos sujetos al mismo tiempo y de

manera poco invasiva, con el **objetivo principal** de permitir a todos los docentes participantes en el programa de CEd, involucrarse y expresar sus percepciones, tanto antes de la realización de la intervención como después.

Al terminar el programa, se pasó a todo el profesorado que había participado un **cuestionario de satisfacción** con preguntas mayoritariamente cerradas, en formato escala Likert, con varias opciones de respuesta y unas pocas preguntas abiertas, para conocer su valoración general.

Por último, cabe mencionar una herramienta que aparece en la **tabla 40**, en todas las fases del trabajo de campo y que, aunque no se dirige a un colectivo en concreto, podemos considerar como el procedimiento por excelencia del investigador: **su diario de campo**. Esta herramienta facilita que el investigador recoja de manera sistemática todo lo que ocurre en su entorno y qué sensaciones va experimentando. Según varios autores, el diario de campo permite poner por escrito lo que el investigador ha ido viviendo y sintiendo, y ayuda a reflexionar sobre los hechos que han ido pasando y tomar conciencia de ello, lo ayuda a ordenarlos y a no olvidarlos (Latorre et al., 2003). Nuestro diario de campo tenía una gran cantidad de datos en su estado «bruto», recogidos en el momento de mostrarse o a las pocas horas (es un diario del día a día durante el curso 2018-2019). Se trata de notas, sensaciones, incidencias y hechos que, a la hora de analizar e interpretar los datos, nos han sido de gran valor. El diario empezó antes de que la F1 comenzara oficialmente, en julio de 2018, en nuestra primera reunión con la Dirección pedagógica (DP) del centro FEDAC Amílcar y terminó una vez finalizada la F3, en septiembre de 2019, tras presentar el trabajo de campo a la Dirección pedagógica de la fundación FEDAC, la titular M. M. (ver en anexos, registro de campo).

A continuación, en la **tabla 41**, se muestra un resumen de los instrumentos usados para la recogida de datos, el principal objetivo que se quiso conseguir con el uso de cada uno y a qué colectivo del centro en concreto fueron dirigidos.

Tabla 41. Resumen de los objetivos y de los destinatarios de los instrumentos de recogida de información en el trabajo de campo

| Herramientas de recogida de información | Tipología y concreción | Objetivos principales de cada herramienta | Grupo piloto Investigadores PSITIC Blanquerna | Coach expertos en CEEd | ED del centro | Docentes del centro | Alumnado del centro | Padres del alumnado del centro |
|---|--|--|---|------------------------|---------------|---------------------|---------------------|--------------------------------|
| Entrevistas exploratorias semiestructuradas (F1) | Diez: cinco a docentes y cinco a estudiantes Seis a coach expertos en CEEd | Identificar y describir qué conocimiento previo tienen el profesorado y el alumnado respecto de las CEEd y de sus cinco componentes según el modelo del GROD; conocer la formación previa recibida sobre este tema, cómo ha sido valorada, si se ha aplicado y todo lo que puede ser relevante para el diseño posterior del programa. El mismo objetivo para el CEEd. Definir qué se entiende por coaching y, en concreto, por CEEd. Identificar y conocer sus posibles beneficios cuando se aplica al contexto escolar, las competencias de un coach que trabaja en este ámbito, y los puntos que pueda tener en común con un educador. Identificar y conocer qué aspectos son los principales para instaurar una cultura de CEEd en un centro, qué objetivos es interesante tener en cuenta para el diseño de un programa formativo de CEEd y conocer el punto de vista de los expertos sobre la posible relación entre la formación en CEEd y el desarrollo de las CEEd de los docentes. | | X | | X | X | |
| Borrador de programa de formación (F1 y F2) | Su diseño | Generar un debate sobre la propuesta inicial de la intervención formativa que se quiere llevar a cabo para acabar de diseñar el contenido definitivo, gracias a las aportaciones y a las posibles modificaciones de los implicados. Este debate se generó durante las mismas entrevistas. | | X | X | X | X | X |
| Entrevistas en profundidad semiestructuradas (F2) | Cuatro al ED: con el director general del centro, con la directora pedagógica de ESO, con el jefe de estudios de ESO y con la coordinadora de pastoral | Identificar y describir los factores contextuales más relevantes del centro escolar objeto de estudio que pueden facilitar o dificultar la aplicabilidad de la formación para poder diseñar un programa de intervención en CEEd a medida para el centro. | | | X | | | |
| FG (F2) | Cuatro con distintos agentes implicados | Identificar y describir los principales factores contextuales del centro escolar objeto de estudio que pueden facilitar o dificultar la aplicabilidad de la formación para poder diseñar un programa de intervención en CEEd a medida para el centro. | | | | X (2) | X (1) | X (1) |
| Encuesta focalizada para docentes (F2) | Una de nueve preguntas al resto de docentes del claustro de la ESO (siete personas) que no intervinieron en las entrevistas ni en los FG | Identificar y describir los principales factores contextuales del centro escolar objeto de estudio que pueden facilitar o dificultar la aplicabilidad de la formación para poder diseñar un programa de intervención en CEEd a medida para el centro. | | | | X | | |
| Programa definitivo de CEEd (F2) | Objetivos y contenido del programa | Facilitar al ED y al claustro de secundaria los objetivos, el contenido y el programa del curso de CEEd al empezar la formación. | | | X | X | | |
| Cuestionario de educación emocional | Uno a cada miembro del claustro docente para medir sus CEEd (23 pre; 20 post) | Medir el nivel autoperceptivo de las CEEd del profesorado y observar el posible cambio en las dos mediciones (pre y posttest, tras haber realizado el programa de intervención integral). | X | | | X | | |

CAPÍTULO 4. Trabajo de campo

| Herramientas de recogida de información (CDE-A35) (F2 y F3) | Tipología y concreción | Objetivos principales de cada herramienta | Grupo piloto Investigadores PSITIC Blanquerna | Coach expertos en CEd | ED del centro | Docentes del centro | Alumnado del centro | Padres del alumnado del centro |
|---|--|---|---|-----------------------|---------------|---------------------|---------------------|--------------------------------|
| Entrevistas focalizadas semiabiertas (F3) | Seis a los docentes del grupo piloto | Conocer las percepciones de cambio de sus CEd tras la formación, los resultados obtenidos, su nivel de satisfacción, los puntos fuertes y las debilidades del programa y su optimización de cara al futuro. | | | | X | | |
| Entrevistas focalizadas semiabiertas (F3) | Dos a los otros miembros del ED (director general y coordinadora de pastoral) | Conocer sus percepciones del impacto del programa formativo en el centro, en general, y en el claustro de secundaria, como principal implicado, en particular. | | | X | | | |
| FG (F3) | Cuatro con distintos agentes implicados | Con los docentes, conocer la propia valoración de la experiencia, sobre todo con respecto a sus percepciones de los principales factores de cambio experimentados en sus CEd tras la formación y, además, los resultados obtenidos, su nivel de satisfacción, los puntos fuertes y las debilidades del programa y cómo optimizarlo de cara al futuro. Con el alumnado, conocer sus percepciones del impacto de los posibles cambios de las CEd de sus profesores, su satisfacción, la observación de distintas dinámicas en clase, sus sugerencias de mejora, etc. | | | | X (2) | X (2) | |
| Encuesta focalizada a docentes (F3) | Una de once preguntas a los docentes del claustro de la ESO que no realizaron ni entrevistas ni FG en la F3, pero sí participaron en el programa de CEd (seis personas). | Conocer su valoración sobre el programa CEd, sobre todo, con respecto a sus percepciones sobre los principales factores de cambio experimentados en sus CEd tras la formación y, además, los resultados obtenidos, su nivel de satisfacción, los puntos fuertes y las debilidades del programa y cómo optimizarlo de cara al futuro. | | | | X | | |
| Encuesta focalizada a padres (F3) | Una focalizada de ocho preguntas a los padres del alumnado de secundaria (seis personas). | Conocer sus percepciones respecto al programa formativo de CEd realizado por el claustro de secundaria. | | | | | | X |
| Cuestionario de satisfacción tras la intervención formativa (F2 y F3) | Uno de dieciséis preguntas a todo el claustro de docentes de la ESO | Evaluar la satisfacción de los participantes respecto a la formación con una encuesta <i>ad hoc</i> aplicada al término de la intervención, con una parte cuantitativa (exploración de dimensiones, como competencia de las formadoras, organización de la formación, clima en el aula, satisfacción general) y otra cualitativa para aclarar y profundizar en la información obtenida (comentarios sobre los puntos fuertes y los de mejora de las dimensiones cuantitativas y otras posibles sugerencias). | | | | X | | |

Fuente: elaboración propia.

4.1.6. Procedimiento de análisis de datos

A continuación, describiremos el proceso que se llevó a cabo tanto para realizar el análisis de los datos cualitativos de las tres fases (y la evaluación de la fase 3 referente al programa integral de CEEd), como de los cuantitativos, de las últimas dos, y concluiremos este apartado explicando el tipo de triangulación y el procedimiento utilizado para interpretar y citar los datos procedentes de las distintas herramientas en todas las fases.

4.1.6.1. Datos cualitativos

Para realizar el análisis cualitativo de todas las fases, usamos el análisis temático de Braun y Clarke (2006) y, para trabajar con los datos obtenidos, el programa informático ATLAS.ti, versión 8.4.4. El proceso para realizar el análisis temático fue el mismo durante las tres fases, y consistió en seguir las seis fases descritas por Braun y Clarke (2006), con la única diferencia de que, en cada una, los números de los códigos iniciales que se generaron fueron distintos, para llegar al final a un número de dimensiones y categorías también diferentes.

A continuación, describimos el proceso que seguimos según las seis fases de Braun y Clarke (2006) en su investigación; para nuestras tres fases fueron las siguientes:

1. **Familiarización con los datos:** mientras se transcribieron textualmente las entrevistas y los *focus group*, se tuvo la oportunidad de leer múltiples veces la información y empezar a apuntar unas primeras ideas.
2. **Generación de códigos iniciales:** mediante el uso del software informático ATLAS.ti, versión 8.4.4, se procedió a una primera codificación de todas las respuestas de los participantes. Se identificaron las características interesantes de los datos de manera sistemática en todo su conjunto y se recopilaron datos relevantes para cada código, que se delimitaron de manera independiente según las unidades de información y los temas significativos.
3. **Búsqueda de temas:** tras haber coleccionado una primera larga lista de múltiples **códigos (en la F1: 1.108, en la F2: 773, en la F3: 595)** se analizaron, fusionaron y combinaron para formar temas y subtemas potenciales. Durante este proceso se usaron redes para ayudar a representar visualmente tal cantidad de códigos. Se identificaron temas que se repetían en varios colectivos, sus puntos comunes y sus diferencias, y se empezó a crear grandes grupos de códigos que más adelante pasaron a ser nuestras principales dimensiones. Se finalizó esta fase con un listado más reducido de **temas potenciales (F1: 11; F2: 10; F3: 13)** y **subtemas (F1: 303; F2: 156; F3: 105)**, y se empezó a dar significado a cada uno de estos individualmente.
4. **Revisión de temas:** se refinaron los datos de la fase anterior, diferenciando dos niveles de revisión. Un primer nivel, para ver si todos los códigos identificados en un mismo tema llegaban a formar algo coherente y se relacionaban entre sí, y un segundo nivel, donde se siguió un proceso similar, pero, en este caso, para el conjunto de los datos completos, con lo que se generó un «mapa» temático del análisis.
5. **Definición y nombramiento de temas (dimensiones):** se definió cada tema y se le asignó un nombre claro; se identificaron finalmente **seis dimensiones en la F1, diez dimensiones en la F2 y siete dimensiones en la F3**, y varias **categorías** en cada una de ellas.
6. **Producción de la relación:** se finalizó el análisis cuando se respondió a la pregunta de investigación inicial y sus objetivos específicos mediante las dimensiones identificadas, y se pasó a redactar este mismo informe.

4.1.6.2. Datos cuantitativos

Por otra parte, para el tratamiento de los datos cuantitativos generados en la F2 y en la F3, se combinó el análisis temático anteriormente descrito, usado para los datos cualitativos recogidos en estas fases, con un análisis estadístico, apoyándose en el método del diseño mixto integrado y haciendo uso del programa informático IBM SPSS, versión 20.0.0. En concreto, los datos obtenidos mediante el CDE A-35 se almacenaron en una matriz de datos y se realizó una codificación de las variables en una hoja de cálculo mediante el software Excel del paquete Office versión 2016. Se realizaron los siguientes **análisis estadísticos**:

- Descriptivos univariados de todas las variables implicadas (de las cinco CEmo y del total de las CEmo en el pre y en el post).
- Pruebas de normalidad y pruebas de contrastes de hipótesis paramétricas mediante el test de hipótesis Shapiro-Wilk; nuestra muestra era de menos de 50 sujetos.
- Descriptivos bivariados para explorar la relación entre las variables adecuadas al tipo de datos.
- Inferenciales (t-Student), para determinar la significatividad de las diferencias encontradas.
- La *d* de Cohen (*effect size*), para valorar la magnitud del cambio ocurrido en el postest una vez finalizado el programa.

4.1.6.3. Triangulación

El hacer uso de varias herramientas nos permitió llevar a cabo la triangulación. La palabra *triangulación* es un término que se usa en la topografía, y los militares, geómetras y marineros lo utilizan para ubicarse en el espacio con mayor precisión (Prats, 2004). En las ciencias sociales se usa como estrategia de investigación para verificar y validar los datos recogidos. El proceso de triangulación permite realizar validaciones cruzadas para asegurar lo siguiente (Cardona, 2002; Latorre et al., 2003; Sandín, 2003):

- La calidad y el contraste de los datos.
- La credibilidad de la investigación (valor de la verdad).
- La transferencia (grado de aplicabilidad).
- La dependencia (la consistencia de los resultados).
- La confirmabilidad (la neutralidad del investigador).

En nuestro caso se confrontó la información mediante una triangulación de los datos provenientes de las distintas técnicas utilizadas y de los grupos informantes, para ofrecer mayor cantidad de información relevante y válida y, al mismo tiempo, profunda y de calidad, sobre el proceso experimentado por los docentes, no solo mediante sus percepciones, sino también desde el punto de vista de su alumnado, de las familias, y de los directivos del centro.

En este sentido, queremos aclarar el criterio seguido a la hora de describir el análisis, la evaluación y la interpretación de los datos cualitativos, que veremos que se aplicó en las tres fases. Primero se analizaron los datos procedentes de cada colectivo participante en una misma fase (alumnado, profesorado, etc.) y, luego, se cruzó esta información entre sí, aunque correspondiese a implicados distintos o se hubiese hecho uso de técnicas de recogida de datos diferentes, teniendo en cuenta como criterio para unificarla el hacer **referencia al mismo tema**. Esta decisión se debió, principalmente, a que en cada fase se pretendía investigar determinados

temas, siempre muy similares entre los distintos colectivos. Sirva esta explicación para entender por qué a la hora de describir los datos extrapolados en las tres fases utilizamos siempre el mismo criterio de citación, para presentar desde un primer momento los datos facilitados por todos los distintos colectivos implicados en la fase correspondiente y referente a cierta temática, dimensión o categoría.

Finalmente, por lo que concierne a los datos cuantitativos procedentes de la medición de las CEmo mediante el CDE-A35 (pre y post), se analizaron por separado con respecto a los cualitativos, aunque luego también se cruzaron con estos datos en la tres fases, allí donde se hubo hecho mención concreta al punto de partida de las CEmo de los docentes (pre), así como a su desarrollo (post), como se verá en las discusiones y conclusiones de cada fase.

4.2. CONTEXTUALIZACIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO

En este apartado describiremos el contexto y el marco de actuación en el que se desarrolló el trabajo de campo para obtener una visión más clara de la situación y del estado del objeto analizado.

4.2.1. Contexto FEDAC: sus orígenes y su estructura³⁶

FEDAC³⁷ es una fundación educativa creada en 2009. Su fundador es el Pare Coll de las Dominicas de la Anunciata y FEDAC Amílcar³⁸ (de ahora en adelante, FA); la escuela escogida como caso contextual para nuestro estudio es uno de los veinticuatro centros que hay en Cataluña y que forman parte de esta congregación. Aunque sea, por lo tanto, una fundación relativamente joven, su experiencia en el mundo educativo se fundamenta en una tradición de más de ciento cincuenta años de las escuelas de las hermanas Dominicas de la Anunciata.

FA y FEDAC Horta son dos colegios pertenecientes a la fundación, más grande y los únicos que tienen cursos desde la etapa de infantil hasta segundo de bachillerato. Es un centro concertado. Aparte de existir FEDAC en Cataluña, están las escuelas del grupo FEC³⁹ en el resto de España que cuentan con veintidós centros distribuidos por todo el territorio español.

FEDAC nació por una situación económica de crisis en Cataluña de las escuelas de los pequeños pueblos; de ahí, la decisión de crear una fundación, dado que las escuelas grandes, como era el caso de FA, o de FEDAC Horta, de FEDAC Sant Andreu o de FEDAC Vic, podían ayudar a otras que no tenían una situación de normalidad e integrarlas. Así que durante unos tres o cuatro años, un grupo de trabajo, una comisión y un patronato valoraron y meditaron la posibilidad de crear una fundación. A esto se añadió que las mismas hermanas dominicas se dieron cuenta de que tenían muchas posiciones directivas ocupadas por personas a punto de jubilarse y que, por otra parte, no había una clara vocación para relevar estos cargos, así que el futuro de la congregación se encontraba en claro riesgo. Por todo ello se tomó la decisión de crear la fundación FEDAC.

Las veinticuatro escuelas no entraron a formar parte de FEDAC al mismo tiempo. El patronato se encargó de valorar la situación de cada una, y además hubo que tener en cuenta también el tema de la cesión de los edificios por parte de las hermanas a la Fundación, por lo tanto, los centros entraron poco a poco, al ir disponiendo de toda la documentación necesaria. Actualmente, siguen habiendo hermanas en FA, pero ya son ancianas y no imparten clases, tampoco entran otras

³⁶ Para escribir el apartado 4.2.1. nos apoyamos en los datos extrapolados de las entrevistas en profundidad realizadas con el ED durante la F2 de nuestro estudio, así como del material documental que nos facilitó el mismo ED de FA durante estas entrevistas.

³⁷ Consultar la página web: <http://www.fedac.cat>

³⁸ Consultar la página web: <http://www.fedac.cat/amilcar.php>

³⁹ Consultar la página web: <http://www.fundacioneducacioncatolica.com>

nuevas por esta falta de vocación ya mencionada, así que en el centro se convive con ellas de manera colaboradora.

Todos los equipos directivos de las escuelas FEDAC se reúnen cada dos meses y medio, por lo tanto, unas tres o cuatro veces al año, para compartir protocolos, buenas prácticas y experiencias, y suelen hacerlo en función del cargo, por ejemplo, se agrupan los directores generales entre ellos, los directores pedagógicos, los jefes de estudios, etc. Estas reuniones se realizan en la sede central de FEDAC que está situada en Barcelona, en la calle dels Àngels, 18. En esta central se ubica un equipo de titularidad que marca las directrices de los veinticuatro centros y define y apoya en la implementación de las distintas políticas a cada colegio de la fundación, desde la selección, la evaluación, a la puesta en marcha de los distintos proyectos pedagógicos que se vayan decidiendo.

Durante los meses de verano aprovechan la finalización de la actividad docente para juntarse todos los equipos directivos de FEDAC. Por ejemplo, durante julio del año 2018, durante dos días definieron su misión, visión y valores para saber dónde estaban, dónde querían llegar y cómo y en cuánto tiempo querían conseguirlo.

Al ser una congregación tienen un logo y unos «colores» que los caracterizan a nivel corporativo y todo el alumnado tiene que llevar el mismo tipo de vestimenta a la hora de realizar educación física (el chándal) en los veinticuatro colegios, asimismo comparten el *packaging* de las carpetas en todas las escuelas.

Para contextualizar el caso elegido y entender mejor nuestra elección, a continuación, describiremos la misión, la visión y los valores de las escuelas FEDAC, y presentaremos la estructura organizativa de sus centros y su proyecto educativo, aunque, más adelante, en este mismo capítulo, al describir los resultados de la F2 de nuestro estudio empírico volveremos a profundizar en estos aspectos.

4.2.1.1. Misión, visión y valores de FEDAC

La **misión** de FEDAC es «*Fer present en el nostre món el missatge alliberador de Jesús de Natzaret, per mitjà de l'educació, de manera que els nostres centres, fidels al carisma del Pare Coll, siguin llocs de promoció humana i evangelitzadora amb una atenció preferent per als més necessitats, on els nens i joves puguin realitzar-se íntegrament com a persones compromeses amb la societat i l'entorn*» (#avuixdemà 2024, escoles FEDAC).⁴⁰

FEDAC se caracteriza desde sus orígenes como una comunidad educativa que cree en el poder transformador de la educación. Por ello, como **visión** se plantea revolucionar los seis paradigmas de la educación hasta 2024 y, dentro de este objetivo, propone el proyecto #avuixdemà2024, dirigido, precisamente, a cambiar la mirada hacia la educación. En este proyecto se quiere involucrar a toda la comunidad de FEDAC, constituida por educadores, equipo directivo, alumnado y sus familias.

Su visión, por lo tanto, viene a ser: «ser una entidad de referencia para su acción educativa y social que, preservando sus valores y siempre de acuerdo con los tiempos, trabaja para hacer

⁴⁰ La misión de las escuelas FEDAC, así como otra información presente en el apartado 4.2.1. referente al contexto de nuestro estudio, ha sido extraída de los documentos de la misma Fundación, que han sido facilitados a la investigadora principal. Traducción en castellano de la misión de FEDAC: «Hacer presente en nuestro mundo el mensaje liberador de Jesús de Nazaret, mediante la educación, de manera que nuestros centros, fieles al carisma del Padre Coll, sean lugares de promoción humana y evangelizadora con una atención preferente para los más necesitados, donde los niños y jóvenes puedan realizarse íntegramente como personas comprometidas con la sociedad y con el entorno».

posible la vivencia de estos paradigmas de liderazgo, cultura e impacto educativo, generados del legado que quiere dejar FEDAC». ⁴¹

Los seis paradigmas que propone transformar en su visión son los siguientes:

1. «Todos podemos ser líderes» frente al actual «el liderazgo es para una minoría» (**liderazgo**).
2. «Todos tenemos talento», frente a «pocas personas tienen talento» (**potencial**).
3. «Todo cambio empieza en mí», frente a «para mejorar nos tienen que cambiar el sistema» (**cambio**).
4. «Somos guías», frente a «los educadores controlamos y dirigimos el aprendizaje de los alumnos» (**rol**).
5. «Cuidamos de la humanidad y del mundo», frente a «yo consigo mi éxito» (**éxito**).
6. «Empoderar a personas competentes globalmente», frente a «centrarse en los resultados académicos de los alumnos» (**aprendizaje**).

Nos parece importante destacar que el objetivo de transformar estos seis paradigmas y su contenido resulta estar muy en línea con la filosofía del CED, tal como se ha visto en el capítulo 3. Definir al educador como una «guía», en contraposición al rol que ha tenido y que, en muchos casos, aún tiene en varios centros educativos, de figura que controla y dirige el aprendizaje del alumnado, es ciertamente una de las características principales del docente-coach. Así que este resulta ser uno de los factores principales que, a la hora de elegir uno de los centros de FEDAC como caso para nuestro estudio, nos hizo decidir.

Para conseguir esta transformación educativa, en el proyecto #avuixdemà2024 se han identificado **veinticuatro retos** que nacen de unas necesidades detectadas en los veinticuatro centros de FEDAC de manera sistémica. Estos veinticuatro retos se han agrupado en **cuatro ámbitos** y cada uno involucra **seis retos**:

1. **El carácter:** las escuelas FEDAC tienen una personalidad propia, un determinado carisma, sencillo, familiar y abierto. Los seis retos son ser guía, la tutopía, la identidad, la equidad, la pasión, el sexto sentido.
2. **La comunidad:** las veinticuatro escuelas FEDAC son una comunidad constituida por educadores, familias, equipo directivo, alumnado y ex alumnado, así como el entorno, y tienen el compromiso de solidaridad hacia los demás de un modelo de acción compartida. Los seis retos son la comunicación, todos juntos somos uno, los liderazgos, el bien común, el círculo, la glocalitat.
3. **La educación:** la innovación y la mejora educativa son las herramientas que permitirán evolucionar al paradigma de que el aprendizaje sea algo de todos, en su conjunto y no solo del educador. Los seis retos son los lenguajes, la crea-actividad, los biofedacs, los idiomas +, aprendemos, el trabajo bien hecho.
4. **El entorno:** los centros de FEDAC son entornos que, al mismo tiempo, tienen que hacerse presentes en su entorno, con una mirada que va más allá de la realidad del centro para incidir en el círculo de influencia de la comunidad educativa y crear una cultura de compromiso social que transforme el entorno. Los seis retos son abiertos, transformadores, oferta, los espacios hablan, TACTil, E-U-E (Escuela-Universidad-Empresa)

⁴¹ Traducción propia desde la página web de FEDAC: <https://escoles.fedac.cat/presentacio/>

En cuanto a sus **valores**, las escuelas FEDAC se inspiran en una concepción cristiana de la persona, de la vida y del mundo. Por ello asumen los valores propios del Evangelio y de las hermanas Dominicas de la Anunciata, que son fuentes de justicia, paz y amor. Entre el conjunto de valores que constituyen la esencia de su misión, destacan en concreto nueve, que identifican su trabajo como educadores (figura 38).

Figura 38. Los valores de las escuelas FEDAC



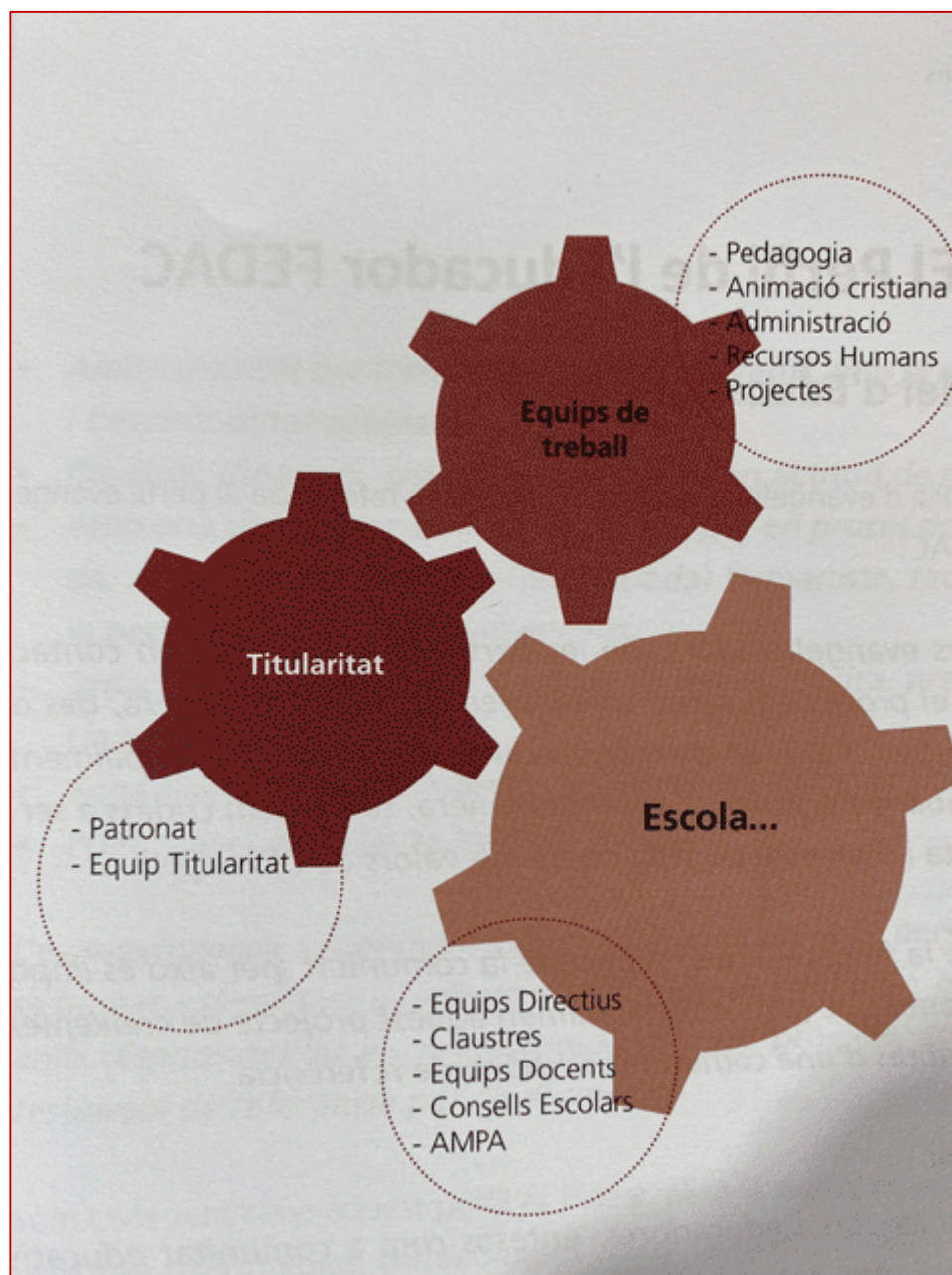
Fuente: <https://escoles.fedac.cat/presentacio/>

4.2.1.2. Organigrama actual de FA: cargo y funciones

El modelo organizativo de FEDAC se aleja del clásico de verticalidad y jerarquía para ir hacia uno más horizontal, participativo, corresponsable y transparente. Se habla de un **modelo circular**, o bien, en gestión empresarial, de «iniciativa múltiple», que integra dos tipos de estructuras simultáneamente: una de procesos, más consolidada y sólida, y otra de disposición horizontal, que combina personas con funciones o departamentos distintos para crear equipos de proyectos, coordinados por un jefe de proyecto, experto en un tema (mentor).

Este modelo circular representa un flujo constante de influencias entre personas y proyectos de la institución, donde una persona puede ser, al mismo tiempo, docente y miembro del patronato (figura 39).

Figura 39. Modelo circular de las escuelas FEDAC



Fuente: Imagen extraída del documento interno de FEDAC: Pla de Gestió de Recursos Humans.

4.2.1.3. Descripciones de los principales puestos de trabajo

En las tablas que se proporcionan a continuación (desde la tabla 42 hasta la tabla 48, ambas incluidas) se resumen los aspectos principales de las descripciones de los puestos de trabajo presentes en los centros de FEDAC, centradas únicamente en las posiciones que han participado y colaborado en nuestro estudio. Para elaborar estos resúmenes hicimos referencia, por un lado, al Plan de Gestión de Recursos Humanos de FEDAC, un documento interno facilitado por el ED de FA y, por otro lado, como hemos mencionado, lo complementamos con la información facilitada durante las entrevistas en profundidad de la F2 de nuestro trabajo de campo.

CAPÍTULO 4. Trabajo de campo

Diferenciamos los puestos que integran el ED de los del claustro de profesores, aunque hubo algunos miembros del ED que, el curso en el que realizamos el trabajo de campo, desempeñaban al mismo tiempo el rol de profesores, concretamente la directora pedagógica (DP) y el jefe de estudios (JE).

4.2.1.3.1. El equipo directivo

Dirección general (DG)

Tabla 42. Resumen de la DPT⁴² de la Dirección General

| | |
|-----------------------|---|
| Definición | Es el directivo responsable de desarrollar y coordinar el proyecto educativo y la actividad que de este se origina y es el representante ordinario de la fundación en el centro y el nexo de unión entre este y el equipo de titularidad. |
| Misión | Liderar y dinamizar una oferta educativa de calidad, el significado evangélico en el entorno, la viabilidad física y económica del centro y el sentimiento de pertenencia del personal. |
| Funciones | <ul style="list-style-type: none">▪ Planificar la captación y acogida del nuevo alumnado y cuidar la oferta formativa del centro.▪ Coordinar y dinamizar las reuniones del claustro, del ED y de todos los equipos docentes y cuidar la mejora de las relaciones personales.▪ Ejecutar el plan de formación y acompañamiento de los miembros de la comunidad educativa en la búsqueda de la mejora constante de la calidad educativa.▪ Dirigir la gestión económica del centro, presentando el presupuesto anual y las cuentas.▪ Garantizar el cumplimiento de las disposiciones legales en educación, seguridad y personal.▪ Ejercer la dirección del personal del centro, sobre todo, en cuanto a selección y contratación.▪ Participar en las juntas y asambleas de familias, entidades culturales, etc. |
| Competencias | Planificación, innovación, iniciativa, flexibilidad y gestión del cambio, orientación a la calidad, vocación docente, trabajo en equipo, negociación y resolución de problemas, gestión de emociones, sentido cristiano de la vida, liderazgo, dirección y desarrollo de personas, visión estratégica, comunicación, compromiso con la fundación, etc. |
| Requerimientos | Título en Magisterio o graduado de Maestro Infantil o Primaria / Licenciado en materias de secundaria. Máster en Dirección y Liderazgo. Gestión en RR. HH., inglés B2, formación religiosa. Experiencia como docente en varias etapas, cargo directivo en el centro y participación en grupos de la iglesia. Cuidado de su imagen personal, aceptación en el claustro. |

Fuente: elaboración propia (adaptación de la DPT de la Dirección general del documento interno FEDAC: Pla de Gestió de Recursos Humans).

Dirección pedagógica (DP)

Tabla 43. Resumen de la DPT de la Dirección Pedagógica

| | |
|-------------------|--|
| Definición | Es el directivo responsable de orientar y supervisar las actividades educativas del centro en todos los aspectos pedagógicos. |
| Misión | Liderar y dinamizar una oferta educativa de calidad, el significado evangélico del centro y la línea pedagógica en su etapa. |
| Funciones | <ul style="list-style-type: none">▪ Participar en la selección de las nuevas incorporaciones de docentes en su etapa, así como en su acompañamiento, elección de tutores y en la evaluación del claustro.▪ Participar en la captación y acogida del nuevo alumnado.▪ Coordinarse con el jefe de estudio.▪ Participar en las reuniones con las otras DP de los otros centros de FEDAC.▪ Dirigir y coordinar las reuniones del claustro de su etapa y participar en las reuniones con el ED.▪ Organizar actividades extraescolares.▪ Reunirse con las familias.▪ Gestionar temas disciplinarios, etc. |

⁴² DPT: descripción del puesto de trabajo.

| | |
|-----------------------|--|
| Competencias | Planificación, innovación, iniciativa, flexibilidad y gestión del cambio, orientación a la calidad, vocación docente, trabajo en equipo, negociación y resolución de problemas, gestión de emociones, sentido cristiano de la vida, liderazgo, dirección y desarrollo de personas, visión estratégica, comunicación, compromiso con la fundación, etc. |
| Requerimientos | Título en Magisterio o graduado de Maestro Infantil o Primaria / Licenciado en materias de secundaria. Máster o posgrado en Dirección y Liderazgo. Gestión en RR. HH., inglés B2, formación religiosa. Desarrollo de proyectos pedagógicos de éxito, tareas de coordinación educativa, participación en grupos de la iglesia. Cuidado de su imagen personal, aceptación en el claustro. |

Fuente: elaboración propia (adaptación de la DPT de la Dirección pedagógica del documento interno FEDAC: Pla de Gestió de Recursos Humans y de la entrevista con la directora pedagógica en la F2).

La Dirección pedagógica de secundaria de FA, durante el curso 2018-2019, además impartía 12 horas lectivas de clase de Biología en bachillerato (8 horas en 1º y 4 horas en 2º).

Jefe de estudios (JE)

Tabla 44. Resumen de la DPT del jefe de estudios

| | |
|-----------------------|---|
| Definición | Es el directivo responsable de la organización académica y curricular y de vigilar el cumplimiento de la documentación académica legal establecida. |
| Misión | Liderar y dinamizar una oferta educativa de calidad, el significado evangélico del centro y la organización académica y curricular de su etapa. |
| Funciones | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Realizar los horarios y las sustituciones de los profesores. Elaborar los horarios, el seguimiento y las reuniones de un auxiliar de conversación de habla inglesa que desde la central de FEDAC se les envía para cada curso. ▪ Comprar los libros y los materiales (los profesores los eligen en junio, las familias en julio y el jefe de estudio los encarga en septiembre). Como material también se encarga del <i>renting</i> de los ordenadores; las familias pagan una cuota mensual y al final de 4º de la ESO se llevan el ordenador y además se encarga de la instalación y del mantenimiento de los ordenadores que hay en cada aula, etc. ▪ Publicar las notas de evaluaciones y preevaluaciones (estas últimas salen solo en formato digital y no son oficiales, para que las familias y el alumnado tengan unos antecedentes y sepan cómo está funcionando el curso; en cambio, las oficiales se entregan en papel y se publican tres veces a lo largo del curso: en Navidad, en Semana Santa y a final de curso, en junio). ▪ Abrir la ficha o expediente al alumnado cuando ocurre algún episodio de falta de disciplina y seguimiento de todo el proceso definido por el comité de convivencia y de mediación. ▪ Participar en la selección de las nuevas incorporaciones de docentes en su etapa, así como en su acompañamiento, elección de tutores y en la evaluación del claustro. ▪ Participar en la captación y acogida del nuevo alumnado y en promover y difundir la oferta educativa del centro. ▪ Otros: tareas de lo más variado y gestión de los imprevistos, como seguimiento de algunos proyectos concretos (por ejemplo, lo del «camino escolar» o el mantenimiento de alguna instalación, etc.). |
| Competencias | Planificación, organización y ejecución, innovación-iniciativa, flexibilidad y gestión del cambio, orientación a la calidad, vocación docente, trabajo en equipo, negociación y resolución de problemas, gestión de emociones, sentido cristiano de la vida, liderazgo, dirección y desarrollo de personas, visión estratégica, comunicación, compromiso con la fundación, etc. |
| Requerimientos | Título en Magisterio o graduado de Maestro Infantil o Primaria / Licenciado o graduado en materias de secundaria. Máster o posgrado en Dirección y Liderazgo. Gestión en RR. HH., inglés B2, formación religiosa. Desarrollo de proyectos pedagógicos de éxito, tareas de coordinación educativa, participación en grupos de la iglesia. Discreción y confidencialidad, buena imagen y cuidado del aspecto personal, nivel de aceptación del claustro. |

Fuente: elaboración propia (adaptación de la DPT del jefe de estudios del documento interno FEDAC: Pla de Gestió de Recursos Humans y de la entrevista con el jefe de estudios en la F2).

El jefe de estudios de secundaria de FA, durante el curso académico de 2018-2019, además impartía 16 horas de clase de Inglés a 2º y 3º de la ESO y, luego, como miembro del ED, realizaba 1 hora más al día y finalizar su jornada laboral a las 18 h en lugar de a las 17 h, como el resto del claustro, aunque, durante la entrevista en profundidad que realizamos, nos comentó que en realidad solía terminar sobre las 19 h u 20 h.

Coordinación de pastoral (CP)

Tabla 45. Resumen de la DPT del coordinador de pastoral

| | |
|-----------------------|---|
| Definición | Es el responsable de coordinar, planificar y animar la acción educativa-evangelizadora del centro en el marco del plan de evangelización institucional. |
| Misión | Liderar y dinamizar una oferta educativa de calidad, el significado evangélico en el entorno y la animación de la pastoral en el centro. La misma coordinadora de FA dice que su misión en la etapa de secundaria consiste en: «organizar y coordinar las dinámicas de convivencia de la ESO y del bachillerato». |
| Funciones | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Animar la acción evangelizadora de la comunidad educativa. ▪ Promover la dimensión evangelizadora en las planificaciones del centro en el proceso de enseñanza / aprendizaje de las áreas mediante la gestión y la coordinación de proyectos como: CREC, que es un proyecto de reflexión extraescolar que monitorizan ex alumnos del centro a partir de 18 años, dirigido a alumnos desde 5º de primaria, se hace cada 15 días, y sirve para reforzar el trabajo de interioridad que ya se hace en horario lectivo en el centro, así como valores, como responsabilidad, confianza y empoderamiento; otro proyecto es el de Tutopía, que incluye tutoría, religión, cultura religiosa, interioridad y educación emocional. Es un proyecto que impulsado desde FEDAC para acercar la parte cristiana a la dirección pedagógica y renovar el antiguo concepto de religión unificando valores. ▪ Facilitar material y recursos de animación cristiana. ▪ Participar en la selección de las nuevas incorporaciones de docentes en su etapa, así como en su acompañamiento y la evaluación del claustro. ▪ Participar en la captación y acogida del nuevo alumnado y en promover y difundir la oferta educativa del centro. ▪ Promover la formación del profesorado en el ámbito de su responsabilidad, impulsando la mejora continua. ▪ Liderar y dinamizar las reuniones del equipo de pastoral. |
| Competencias | Planificación, organización y ejecución, innovación-iniciativa, flexibilidad y gestión del cambio, orientación a la calidad, vocación docente, trabajo en equipo, negociación y resolución de problemas, gestión de emociones, sentido cristiano de la vida, liderazgo, dirección y desarrollo de personas, visión estratégica, comunicación, compromiso con la fundación, etc. |
| Requerimientos | <p>Título en Magisterio o graduado de Maestro Infantil o Primaria / Licenciado o graduado en materias de secundaria.</p> <p>Máster o posgrado en animación pastoral. Gestión en RR. HH., inglés B2, formación religiosa.</p> <p>Desarrollo de proyectos pedagógicos de éxito, tareas de pastoral, participación en grupos de la iglesia.</p> <p>Discreción y confidencialidad, buena imagen y cuidado del aspecto personal, nivel de aceptación del claustro.</p> |

Fuente: elaboración propia (adaptación de la DPT del coordinador de pastoral del documento interno FEDAC: Pla de Gestió de Recursos Humans y de la entrevista con la coordinadora de pastoral en la F2).

La coordinadora de pastoral, durante su entrevista en profundidad, nos aclaró que se encargaba de definir e implementar proyectos de interioridad, tutopía, educación emocional, y subrayó que un tutor necesitaba desarrollar competencias emocionales y de coach. La coordinadora de pastoral de FA, en el curso 2018-2019, coordinaba un equipo de pastoral constituido por dos personas para cada etapa: infantil, primaria, ESO y bachillerato que la ayudaban a adaptar, priorizar, difundir y poner en marcha cada tema según el nivel correspondiente.

4.2.1.3.2. El claustro de profesores

Coordinador

Tabla 46. Resumen del coordinador

| | |
|-----------------------|---|
| Definición | Es el educador responsable de coordinar la tarea educativa que se lleva a cabo en el equipo donde participa como docente. |
| Misión | Ser el referente inmediato para el resto del equipo docente para lo relacionado con la dinamización del proyecto educativo y la coordinación de las actividades escolares y actuar como mediador del ED. |
| Funciones | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Convocar, moderar y liderar las reuniones de equipo. ▪ Colaborar con los miembros del ED en la coordinación de la acción educativa y evangelizadora del equipo (por ejemplo, repetir y recordar en la sala de profesores distintos temas que el ED define, como puede ser la programación de cada profesor, o la planificación de las reuniones, etc.). ▪ Promover y coordinar la convivencia del alumnado y programar y realizar sus actividades educativas. ▪ Canalizar las necesidades pedagógicas, formativas y materiales detectadas al ED. |
| Competencias | Planificación, organización y ejecución, innovación-iniciativa, flexibilidad y gestión del cambio, orientación a la calidad, vocación docente, trabajo en equipo, negociación y resolución de problemas, gestión de emociones, sentido cristiano de la vida, liderazgo, dirección y desarrollo de personas, visión estratégica, comunicación, compromiso con la fundación, etc. |
| Requerimientos | Título en Magisterio o graduado de Maestro Infantil o Primaria / Licenciado o graduado en materias de secundaria. Formación institucional: acogida y parada (ver entrevista a la Dirección General) Experiencia como docente. Haber sido tutor. Discreción y confidencialidad, buena imagen y cuidado del aspecto personal, conocimiento de la cultura del centro y de la fundación. |

Fuente: elaboración propia (adaptación de la DPT del coordinador del documento interno FEDAC: Pla de Gestió de Recursos Humans y de la entrevista con la directora pedagógica en la F2).

La directora pedagógica durante su entrevista nos comentó que en la ESO había dos coordinadoras: una de primer ciclo (1º y 2º de la ESO) y otra de segundo ciclo (3º y 4º de la ESO, más bachillerato). Dependían directamente del jefe de estudios y se reunían con ambos, una vez a la semana, normalmente los miércoles a primera hora.

Tutor

Tabla 47. Resumen de la DPT del tutor

| | |
|---------------------|--|
| Definición | Es el educador responsable de coordinar la formación integral del alumnado de un grupo en concreto. Desarrolla su función en coordinación con el resto del equipo docente y las familias. Es un modelo de referencia para el alumnado del centro. |
| Misión | Ser el inmediato animador del desarrollo del proceso educativo del grupo y de cada alumno y facilitar que el alumnado crezca y adquiera estrategias de superación personal, espiritual y académica. |
| Funciones | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Acompañar y orientar al alumnado en su proceso de aprendizaje y de madurez afectiva y humana. ▪ Dedicar una hora a la semana a la tutoría en grupo (en este caso disponen de una programación y temática que tratar, que va desde preparar algo según la festividad que se esté acercando a hablar de las notas, o tratar cierto problema que ha ocurrido, etc.). ▪ Conocer cómo funciona su grupo, sus características y las peculiaridades de cada estudiante. ▪ Dirigir la junta de evaluación del alumnado de su grupo. ▪ Orientar al alumnado en la toma de decisiones académicas y profesionales. ▪ Dedicar una hora a la semana para las entrevistas con las familias. |
| Competencias | Planificación, organización y ejecución, innovación-iniciativa, flexibilidad y gestión del cambio, orientación a la calidad, vocación docente, trabajo en equipo, negociación y resolución de problemas, gestión de emociones, sentido cristiano de la vida, liderazgo, dirección y desarrollo de personas, visión estratégica, comunicación, compromiso con la fundación, etc. |

CAPÍTULO 4. Trabajo de campo

| | |
|-----------------------|--|
| Requerimientos | Título en Magisterio o graduado de Maestro Infantil o Primaria / Licenciado o graduado en materias de secundaria. Curso de especialización en acción tutorial, Experiencia en grupos de animación infantil y juvenil. Dinamizador de grupos y participación en grupos de la iglesia. Discreción y confidencialidad, buena imagen y cuidado del aspecto personal. |
|-----------------------|--|

Fuente: elaboración propia (adaptación de la DPT del tutor del documento interno FEDAC: Pla de Gestió de Recursos Humans y de la entrevista con la directora pedagógica en la F2).

Durante el curso que se realizó el trabajo de campo en total había ocho tutores de la ESO (cuatro para el 1^{er} ciclo y cuatro para el 2^o). Un tutor hacía las mismas horas que un profesor, dado que desarrollaba sus funciones en horario lectivo (24 horas lectivas y 6 horas no lectivas).

La directora pedagógica durante su entrevista en profundidad nos comentó que en FA en concreto el perfil del tutor es el de una persona con valores afines a los de la escuela, empática, con capacidad de escucha, honrada, firme y amable, que transmite confianza, sincera, con una buena gestión emocional y noble. Normalmente, un tutor estaba en el cargo o bien por un tema táctico, por horario, o porque era una función que desempeñaba muy bien. Cada año se evaluaba la continuidad de sus funciones y si se podían integrar nuevos tutores. No existía un número mínimo de años que se tenía que ejercer ese rol, ni un máximo.

La misma directora pedagógica nos comentó que ella había ocupado el cargo de tutora en la ESO durante 16 años y nos dijo que consideraba que no todos podían ser tutores y en el equipo actual había algunos que reunían al 100% las competencias necesarias, mientras que para otros, durante el curso 2018-2019, se estaba valorando su continuidad en la función por no cumplir con la mayoría de estos requisitos.

Profesor

Tabla 48. Resumen de la DPT del profesor

| | |
|-----------------------|--|
| Definición | Es el educador responsable de un área, materia o conocimiento que sigue las directrices del proyecto educativo del centro y se coordina con los miembros y el equipo el centro con quien tiene relación. |
| Misión | Conseguir que el alumnado adquiriera un nivel competente en las áreas que imparte, transmitiendo los valores de la institución y acompañándolos en el proceso de aprendizaje para ayudarlos a descubrir sus talentos y capacidades. |
| Funciones | <ul style="list-style-type: none">▪ Programar, ejecutar y evaluar el área de manera coherente, coordinada con los otros equipos que están relacionados, atender a la diversidad y ajustarse a la legislación vigente en el aula.▪ Atender al alumnado.▪ Atender a las familias.▪ Participar en la formación propuesta por el centro.▪ Colaborar en las distintas actividades propuestas por el centro.▪ Trabajar con los distintos equipos que establece el centro. |
| Competencias | Planificación, organización y ejecución, innovación-iniciativa, flexibilidad y gestión del cambio, orientación a la calidad, vocación docente, trabajo en equipo, negociación y resolución de problemas, gestión de emociones, sentido cristiano de la vida, liderazgo, dirección y desarrollo de personas, visión estratégica, comunicación, compromiso con la fundación, etc. |
| Requerimientos | Título en Magisterio o graduado de Maestro Infantil o Primaria / Licenciado o graduado en materias de secundaria con el CAP o el máster en Docencia. Formación básica DECA-FEDAC para secundaria, nivel C de catalán, B2 de inglés, dominio de las TAC. Experiencia como docente, experiencia en grupos de animación infantil y juvenil, participación en grupos de la iglesia. Discreción y confidencialidad, buena imagen y cuidado del aspecto personal, otras titulaciones que favorecen la tarea educativa, ser un ex alumno de FEDAC. |

Fuente: elaboración propia (adaptación de la DPT del profesor del documento interno FEDAC: Pla de Gestió de Recursos Humans y de la entrevista con la directora pedagógica en la F2).

Los profesores tenían que hacer 24 horas lectivas y 6 no lectivas a la semana. Cada uno podía impartir una o más asignatura en varios niveles o ciclos.

4.2.1.4. Proyecto educativo

En cuanto al proyecto educativo de las escuelas FEDAC, ya se ha mencionado anteriormente en este mismo apartado al hablar de su visión, el proyecto #avuixdemà2024 y sus veinticuatro retos. Este se considera un plan estratégico de innovación pedagógica y de transformación de la educación de las veinticuatro escuelas de FEDAC. Dentro del plan de innovación pedagógica de #avuixdemà2024 hay un conjunto de proyectos que han tomado relevancia y que diferencian a las escuelas FEDAC que son los siguientes:

- **Tutopía** (tabla 45).
- **LeaderInMe** (LEM) (ver más adelante 4.3.2.5. y 4.3.3.5.).

Estos dos proyectos revisten un rol especial en nuestro estudio porque guardan relación con nuestra temática (el CED y las CEmo), aspecto que trataremos en las conclusiones de nuestros resultados. A estos dos proyectos se añaden otros: **CREC** (tabla 45) y **Bien común** (que es un proyecto transversal que prioriza las estrategias de transparencia, cooperación y colaboración de todas las personas que forman parte de la comunidad educativa para el bien del colectivo).

4.2.1.5. Etapas escolares

En FA, durante el curso académico 2018-2019, ofrecían todas las etapas educativas desde infantil a bachillerato (tanto el científico como el humanístico). Esto no era algo que ocurriera en las veinticuatro escuelas porque solo los centros más grandes llegan a tener el ciclo de bachillerato, sino lo normal es llegar a ofrecer hasta segundo ciclo de secundaria. Por ejemplo, en Barcelona, solo disponen de bachillerato los dos centros más grandes, que eran, precisamente, nuestro FA y FEDAC Horta.

Durante la entrevista en profundidad con el director general nos comentó que se estaban planteando proponer una oferta más variada en un par de años, de cara al curso 2020-2021 (imaginamos que, por la repentina crisis sanitaria debida a la pandemia, este proyecto se habrá tenido que posponer), dado que disponían de aulas libres por la tarde. Estaban pensando en organizar algún grado de formación profesional teniendo en cuenta el tipo de barrio donde se ubica el centro; al detectar que parte del alumnado se marchaba del centro cuando cambiaba de 4º de ESO a bachillerato porque no estaba interesado en continuar y apostaba por inscribirse a unos ciclos formativos realizaron un estudio de zona.

4.2.2. Participantes (sujeto de estudio)

Fue durante la F0 previa al trabajo de campo cuando se decidió focalizar la investigación en un único centro para profundizar más en el objeto de estudio.

Como hemos mencionado, la escuela escogida fue FA correspondiente a nuestro caso contextual. Se seleccionó este centro intencionadamente, por un lado, por un tema de accesibilidad, dado que años atrás se había realizado un programa formativo con el claustro de primaria del mismo, cuya satisfacción había sido elevada y, al proponer a la Dirección general realizar el estudio con el claustro de secundaria, se mostró muy interesada y abierta desde el primer momento. Por otro lado, como también acabamos de explicar en el punto 4.2.1., existía una gran afinidad entre la visión y los valores de la misma Fundación y la filosofía que mueve el CED.

La elección de los participantes del centro fue un muestreo no probabilístico intencional y los que se implicaron durante todas las fases del estudio fueron los veinte docentes que formaban parte del claustro de la ESO (inicialmente en el pretest fueron veintitrés, pero después se perdieron tres sujetos), dos de ellos miembros del ED (la directora pedagógica y el jefe de estudios). A estos se añadieron, según las distintas fases, diez alumnos, los otros dos miembros del ED, seis familias y seis coach expertos.

A continuación describiremos el perfil de cada colectivo (*tabla 49*).

Los **seis coach** expertos en el ámbito educativo que participaron en la F1 tenían formación superior y cinco de ellos un doctorado; un 66% fueron mujeres y el restante 33%, hombres; presentaban una media de edad de 52,6 años, una experiencia mínima como coach de entre cinco y diez años y se ubican en varias localidades de España y, en un caso en concreto, en Inglaterra.

Los **diez alumnos** que participaron en todas las fases del estudio fueron seleccionados de entre 2º y 4º de la ESO; el 60% eran chicas, con una edad media de 14,1 años.

Los **dos miembros del ED** que participaron en la F2 y la F3 fueron un hombre y una mujer; tenían una media de edad de 42,5 años y ambos tenían estudios de posgrado.

Finalmente participaron en la F2 y en la F3 también **seis familiares**, el 66% eran madres, con unos 50 años de media de edad; el 50% presentaba estudios superiores y el otro 50% diplomatura.

Recordamos que, en todo momento, se respetó la confidencialidad de los datos y los estándares éticos requeridos para trabajar con personas, y todos los implicados (o bien sus tutores, en el caso de los menores) tuvieron que firmar un documento de consentimiento informado para el conocimiento de la investigación y el uso de sus datos, así como para la grabación de audios (ver en la introducción, punto H).

Tabla 49. Resumen de los participantes del estudio

| Colectivo | Fases | Hombres | Mujeres | Edad media | Criterios de selección | Procedimiento de selección | Perfil participante (formación y profesión) |
|------------------------------|---------|---------|---------|------------|---|--|---|
| Equipo directivo (ED) | 2, 3 | 1 | 1 | 47,5 | Miembro ED de la ESO | Todo el ED de ESO | Letras |
| Docentes | 1, 2, 3 | 6 | 17 | 47,4 | Docente de 1° a 4° ESO | Todo el claustro de ESO | <ul style="list-style-type: none"> ▪ 12 letras ▪ 8 ciencias mat. (1 doctor) ▪ 3 ciencias deporte |
| Grupo piloto docentes | 2, 3 | 2 | 4 | 44,3 | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Docente de 1° a 4° ESO ▪ 25% claustro participante ▪ Ambos géneros parte proporcional ▪ Mayor y menor antigüedad centro ▪ Algunos tutores ESO ▪ Algunos miembros ED ▪ Interesados y motivados por la innovación educativa ▪ Comprometidos | La Dirección pedagógica de ESO eligió según los criterios indicados | <ul style="list-style-type: none"> ▪ 3 letras ▪ 3 ciencias mat. |
| Alumnado | 1, 2, 3 | 4 | 6 | 14,1 | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cursar 2°, 3°, 4° ESO ▪ Participativo ▪ Maduro ▪ Ganas de aportar y criticar constructivamente | | 2° a 4° ESO |
| Padres | 2, 3 | 2 | 4 | 50 | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Padre o madre del alumnado de 1° a 4° ESO ▪ Implicados y participativos ▪ Sensibles hacia temas de innovación en educación ▪ Con ganas de aportar y criticar constructivamente ▪ Conocedores del claustro | El director general envió un correo mediante Clickedu a las familias según los criterios indicados y participaron las que respondieron | <ul style="list-style-type: none"> ▪ 3 licenciados en Ciencias (2 ingeniería; 1 enfermería) ▪ 3 diplomados (1 enfermería; 2 otro) |
| Coach expertos | 1 | 2 | 4 | 52,6 | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Profesionales en activo en el mundo del CEd ▪ Acreditados en una asociación de coaching internacional o nacional y con más de 5 años de experiencia como CEd ▪ Más de 5 años de experiencia en educación. ▪ Participación proyecto de CEd en la escuela. ▪ Profesionales con publicaciones, participación en jornadas y elaboración de documentos de referencias sobre el CEd | La investigadora principal contactó con cada uno por correo electrónico para invitarlos a participar y todos aceptaron | <ul style="list-style-type: none"> ▪ 6 licenciados y 5 doctores |

Fuente: elaboración propia.

4.2.3. Objeto de estudio

El objeto de nuestro estudio, como hemos mencionado en varias ocasiones, corresponde a la posible relación e influencia que la realización de un programa integral y contextualizado de CEd puede tener en el desarrollo y la mejora de las CEmo de los docentes de un claustro de la ESO en un centro escolar situado en Barcelona, tanto dentro como fuera del aula, así como su influencia en otros de los miembros implicados en la comunidad educativa.

4.3. FASES DEL TRABAJO DE CAMPO

En este apartado describiremos cada una de las tres fases de nuestro trabajo de campo; primero el diseño, la elaboración y la validación de las herramientas usadas; luego, las incidencias observadas, el análisis y la interpretación y, en la F3, además, la evaluación de los resultados haciendo referencia al programa integral de CEd y, finalmente, realizaremos unas primeras conclusiones para cada una.

4.3.1. Fase 1: autoperceptiva exploratoria

Durante la F1 (**figura 40**), tras realizar la fundamentación teórica, descrita en los primeros tres capítulos y la metodológica, que acabamos de explicar al principio de este mismo capítulo 4, validamos las herramientas y empezamos nuestro trabajo de campo como tal, buscando contestar a la primera pregunta de nuestra investigación, que recordamos que era la siguiente:

¿Cuáles son las principales CEmo percibidas por los docentes de secundaria y su alumnado y qué relación podría tener un programa de CEd sobre estas?

Por ello, mediante una fase autoperceptiva exploratoria, procedimos a examinar el conocimiento de algunos de los miembros del centro de FA, así como de los coach expertos, sobre los constructos de interés de nuestra investigación, mediante entrevistas exploratorias. Finalmente, analizamos los datos mediante un análisis temático e identificamos las primeras conclusiones referentes a esta fase.

Figura 40. Fase 1 del proceso metodológico



Fuente: elaboración propia.

4.3.1.1. Diseño, elaboración y validación: la entrevista exploratoria a profesorado, alumnado y coach

En este apartado explicaremos los pasos seguidos para diseñar, elaborar y validar los instrumentos anteriormente mencionados para llevar a cabo la primera fase de nuestra investigación. Más adelante haremos lo mismo para las siguientes dos fases.

Describiremos con más detalle las herramientas presentadas en la anterior **tabla 40**, extrapolando sus grandes **dimensiones** (aspectos fundamentales) y las **categorías** (clasificación básica de un concepto concreto de la dimensión), los **indicadores** (circunstancias empíricas concretas de la categoría), **las preguntas o los ítems** concretos que los jueces expertos han tenido en cuenta para la validación y las posibles **fuentes** de procedencia de cada dimensión, categoría e indicador (según el procedimiento que comenta Sierra Bravo, 2001, citado en Prats, 2004).

4.3.1.1.1. Tipología de entrevistas usadas en la investigación

Consideramos que la herramienta más oportuna para nuestra investigación en todas sus fases fue **la entrevista**:

- En la F1, para describir las CEmo y definir el CED.
- En la F2, para identificar y describir los factores contextuales del centro.
- En la F3, para comprender el proceso experimentado tras la intervención formativa y los cambios percibidos.

En todas las fases se utilizamos **entrevistas cualitativas y semiestructuradas**. Elegimos esta modalidad de entrevista porque ofrece una gran flexibilidad: se puede adaptar el orden y el ritmo de las preguntas a las personas entrevistadas, teniendo en cuenta el contexto social y la relación entrevistador-entrevistados, además, las preguntas son abiertas y neutras para obtener respuestas que reflejan perspectivas, experiencias y opiniones. A priori, tiene un carácter amistoso y, al ser semiestructurada, evita que la entrevistadora se desvíe de sus objetivos, siempre y cuando las preguntas sean adecuadas. Aunque las entrevistas abiertas no tienen categorías prestablecidas, ayudan a que el entrevistado exprese mejor sus experiencias, elegimos la semiestructurada para cumplir con el objetivo de no perder el foco de las dimensiones que se quieren profundizar (Fernández Ballesteros, 1995).

Cuando hablamos de **entrevista en profundidad** (Johnson, 2002:104, citado en Valles, 2002), el objetivo de quien la utiliza es perseguir un conocimiento más a profundo «asuntos muy personales, [...] experiencias vividas, valores y decisiones, etc.», que el que se busca con las encuestas informales o los FG. Por eso, como nuestro objetivo para la F2 era profundizar en el conocimiento del centro, en su cultura y en todos los aspectos que lo definían dentro de su idiosincrasia escogimos esta modalidad.

Cuando hablamos de **entrevista focalizada** (Merton et al., 1946:542, citado en Valles, 2002), nos referimos a una forma de entrevista cualitativa dirigida a la obtención de fuentes cognitivas y emocionales de las reacciones de los entrevistados ante algún suceso y que trata a los entrevistados como sujetos cuya respuesta al suceso es el material que hay que estudiar, más que como informantes del suceso mismo. Según los mismos autores, para que sea productiva, se tiene que basar en estos cuatro criterios:

1. No estar dirigida (la mayoría de respuestas han de ser espontáneas o libres).
2. Especificidad (animar a que el entrevistado o la entrevistada dé respuestas concretas).
3. Amplitud (indagar en la gama de evocaciones experimentadas por el sujeto).
4. Profundidad y contexto personal (la entrevista debería de sacar las implicaciones afectivas y con carga valorativa de las respuestas de los sujetos para obtener el contexto personal relevante).

Por todo ello, nos pareció ser la forma de entrevistar más oportuna para cumplir con el objetivo que nos propusimos en esta última fase, la F3, dado que se utilizó tras la realización del programa integral para comprender en profundidad las percepciones de los docentes tras este suceso en concreto, para entender y conocer los cambios que ellos habían vivenciado.

4.3.1.1.2. Entrevistas exploratorias a docentes, alumnado y coach expertos en CEd

Para identificar las CEmo de los docentes, en la F1 nos propusimos realizar unas entrevistas exploratorias a cinco docentes y a cinco estudiantes que fueran previas a la medición, para ello empleamos el test CDE-A 35. Estas entrevistas se centraron en estudiar estos grandes temas:

- **Los conocimientos genéricos** sobre el concepto de inteligencia emocional, así como de CEmo (que se entiende con ellos).
- **La formación previa** realizada sobre esta misma temática (constatación del punto de partida).
- La búsqueda de **ejemplos concretos de CEmo** que puedan ofrecer los sujetos entrevistados (cómo se conocen, cuáles, etc.).
- La **presencia y observación de estas competencias** en el aula (cuáles en concreto, de qué manera se manifiestan, etc.).
- La valoración de **su posible aportación futura en el aula y fuera de esta** (si se considera que su presencia y, sobre todo, su desarrollo en el contexto educativo puede aportar un valor añadido y de qué tipo).
- El **conocimiento genérico sobre el concepto del coaching** (se usaron como referencia los cuatro apartados y las once competencias identificadas por la ICF, ver la [tabla 51](#)) (Goldvarg y Perel de Goldvarg, 2012) y su aplicación en el ámbito educativo y qué relación podían tener con las CEmo según las percepciones de los entrevistados.

A continuación, en la [tabla 50](#), mostramos la correspondencia entre las dimensiones, las categorías, los indicadores y las preguntas, así como, si procede, de las fuentes para su adaptación y a quién se aplicó este tipo de entrevista. Al tratarse de una entrevista semiestructurada y exploratoria, es muy importante la espontaneidad de las respuestas y, en función de estas, las posibles nuevas preguntas que puedan originarse. Por ello quisimos que fuera un guion abierto y semiestructurado, en el que, en función de las grandes dimensiones, categorías y los indicadores, se fueran formulando las preguntas, preferentemente, en el orden indicado, pero sin la conveniencia de redactar un formato definitivo de entrevista, porque el resultado final se adoptó en cada caso al *feedback* recibido por el entrevistado a partir de este esquema inicial de grandes temas y preguntas que tratar. Para las entrevistas que se realizaron en cada fase tuvimos en cuenta el mismo criterio que acabamos de describir, dado que en las tres se usaron entrevistas semiestructuradas y cualitativas.

CAPÍTULO 4. Trabajo de campo

Tabla 50. F1, objetivos, dimensiones, categorías, indicadores, preguntas, tipología de los entrevistados y fuentes de adaptación para la entrevista exploratoria a docentes y alumnado

| Dimensión | Categoría | Indicador | Categoría entrevistado | Preguntas y orden recomendado | Fuentes |
|--|---|---|---|--|--|
| Objetivos de la entrevista exploratoria 1. Identificar y describir las CEmo a través del conocimiento previo que docentes y alumnos tienen sobre estas y sobre sus cinco componentes según el modelo del GROU y búsqueda de ejemplos concretos. 2. Identificar y describir el CED a través del conocimiento previo que docentes y alumnos tienen sobre este y sobre sus componentes según el modelo de la ICF y búsqueda de ejemplos concretos. 3. Conocer la formación previa recibida sobre IE, CEmo, coaching y CED, el tipo, a quién se ha dirigido, su duración y valoración, y su aplicabilidad dentro y fuera de la escuela. 4. Identificar si existe la consciencia de una relación entre los dos constructos. 5. Identificar si existe un interés y una motivación por el desarrollo de las CEmo y en qué aspectos en concreto, qué beneficios se plantean, etc. | Definición | IE, CEmo, coaching y CED: ■ Definición de los cuatro ■ Fuentes del conocimiento | Docentes y alumnos | 1. ¿Sabría definir con sus palabras qué se entiende por inteligencia emocional (IE)? 2. ¿Sabría definir con sus palabras qué se entiende por competencias emocionales (CEmo)? 3. ¿Sabría definir con sus palabras qué se entiende por coaching? 4. ¿Sabría definir con sus palabras qué se entiende por coaching en educación (CED)? 5. ¿Dónde y cómo ha oído o aprendido estos conceptos? (Consciencia emocional y regulación emocional, ver tabla 3) 6. Propóngame dos ejemplos concretos de emociones, una positiva y otra negativa, que recuerde haber experimentado en su vida personal, profesional o académica y de las cuales haya sido consciente. 7. ¿Qué sintió? ¿Qué pensó? ¿Cómo se comportó? (Competencias sociales, ver tabla 3) 8. ¿Cómo se definiría a la hora de relacionarse con los demás? 9. ¿Sabe qué significa ser asertivo y sabría darme algún ejemplo de cuándo lo ha sido? 10. Cuénteme un conflicto que haya tenido que gestionar últimamente (personal, profesional o académico), ¿cómo lo ha gestionado y cuál ha sido su resultado final? (Autonomía emocional, ver tabla 3) 11. Cuénteme qué es lo que más lo motiva actualmente y que hace para mantener alto su nivel de motivación (personal, profesional o académico) 12. Cuénteme de alguna vez que haya tenido un fracaso o una derrota personal, profesional o académica: ¿podría describir cómo gestiona? 13. Cuénteme de alguna vez que le haya llegado un <i>feedback</i> personal, profesional o académico negativo: ¿cómo lo gestionó? 14. ¿Qué importancia le da, del 1 al 10, a lo que opinan los demás sobre usted y argumente por qué? (Competencias para la vida y el bienestar, ver tabla 3) 15. Cuénteme de la última vez que se haya propuesto un objetivo personal, profesional o académico y lo haya logrado: ¿cuál era y cómo lo consiguió? 16. Entre 1 (mínimo) y 10 (máximo) ¿cómo valoraría su nivel de felicidad en general y profesionalmente o académicamente en particular? Argumente por qué 17. ¿Qué hace para cuidar de usted, de los suyos, y de la comunidad que lo rodea (personal y profesionalmente)? | Bisquera y Pérez-Escoda (2007) Torrijos y Pérez-Escoda (2014) García Navarro (2017) https://www.icf-es.com/mwsicf/ser-coach-de-icf/competencias-coaching-icf-espana |
| | Constructos (objetivos 1 y 2) Constructos (objetivo 1) | Aplicabilidad IE y CEmo | <ul style="list-style-type: none"> ■ Ejemplos concretos de IE y de CEmo en la vida cotidiana o profesional: cinco dimensiones modelo GROU (ver tabla 3) y subcompetencias: cuáles y cómo se observan: ● consciencia emocional ● regulación emocional ● competencias sociales ● autonomía emocional ● competencias para la vida y el bienestar | Docentes y alumnos | |

| Dimensión | Categoría | Indicador | Categoría entrevistado | Preguntas y orden recomendado | Fuentes |
|---|-------------------------------|---|------------------------|--|--|
| <p>Constructos (objetivos 1 y 2)</p> | <p>Aplicabilidad coaching</p> | <ul style="list-style-type: none"> Ejemplos concretos de competencias de un coach aplicadas al contexto educativo y de herramientas de coaching, apoyándose en los cuatro apartados de la ICF y sus once competencias: establecer los cimientos (1). Adherirse al código deontológico y a los estándares profesionales; 2. Establecer el acuerdo de coaching); crear conjuntamente la relación (3). Establecer confianza e intimidad con el cliente; 4. Estar presente en el coaching); comunicar con efectividad (5). Escuchar activamente; 6. Realizar preguntas poderosas; 7. Comunicar directamente); facilitar el aprendizaje y los resultados (8. Crear conciencia; 9. Diseñar acciones; 10. Planificar y establecer metas; 11. Gestionar el progreso y la responsabilidad: cuáles y cómo se observan) (ver tabla 4) | <p>Docentes</p> | <p>(Competencias 1 y 2 de la ICF, tabla 5) 18a. Dado que anteriormente hemos definido el coaching, ¿diría que alguna vez lo ha usado en su ámbito profesional?, ¿con quién? (Competencias 3 y 4 de la ICF, ver tabla 5) 19a. Con respecto a la misma situación descrita anteriormente, pregunta 18a, o pensando en otras: ¿cree que logró la confianza del otro? Y, si es que sí, ¿cómo lo hizo? 20a. ¿Cómo le animó a lograr sus objetivos y quién propuso «qué» hacer? (Competencias 5, 6 y 7 de la ICF, ver tabla 5) 21a. ¿Cómo valoraría su nivel de escucha tanto en el aula como fuera de esta en su entorno profesional? (Entre 1 y 10) y ¿cuándo nota que está más atento y cuándo menos? 22a. ¿Podría darme un ejemplo de preguntas que use con sus alumnos y con sus compañeros? 23a. ¿Puede darme algún ejemplo de pedir o dar <i>feedback</i> a sus alumnos, compañeros, etc.? (Competencias 8, 9, 10 y 11 de la ICF, ver tabla 5) 24a. ¿Cómo ayuda al otro a desarrollar sus competencias en cuanto a la toma de decisiones, la planificación, la motivación, etc.? 25a. Recuerda alguna situación en la que haya conseguido que el otro pudiera encontrar enfoques distintos para abordar algo que le preocupaba: cuénteme qué y cómo lo hizo 26a. ¿Quién diseñó las acciones y cómo se aseguró de que se lograsen? 27a. ¿Se celebraron los éxitos?, ¿cómo se hizo? (Competencias 5, 6, 7 de la ICF, ver tabla 5) 18b. Hable, en general, de cómo se relacionan en clase sus profesores con usted y con los demás compañeros: ¿qué valora más al respecto y que le gustaría que cambiase? 19b. Valore su nivel de escucha en el aula entre 1 (mínimo) y 10 (máximo): ¿qué podría mejorar su nivel de escucha y qué, en cambio, obstaculizarlo? 20b. ¿Podría darme algún ejemplo? 21b. ¿Acostumbra recibir o dar <i>feedback</i> de sus profesores?: ¿cómo lo realizan y cómo lo percibe usted? 22b. ¿La manera que tienen los profesores de comunicarse con vosotros facilita vuestra comprensión y participación? (Competencias 8, 9, 10 y 11 de la ICF, ver tabla 5) 23b. ¿Recuerda algún ejemplo concreto sobre que algún profesor le haya ayudado a desbloquear algo que le preocupaba o a lograr un objetivo que se propusiera? Cuénteme que le aportó de distinto su profesor</p> | <p>Bisquerra y Pérez-Escoda (2007) Torrillos y Pérez-Escoda (2014) https://www.icf-es.com/mwscicf/ser-coach-de-icf/competencias-coaching-icf-espana</p> |

CAPÍTULO 4. Trabajo de campo

| Dimensión | Categoría | Indicador | Categoría entrevistado | Preguntas y orden recomendado | Fuentes |
|---------------------------------|------------------------|---|------------------------|--|-----------------------|
| Constructos (objetivo 3) | Formación previa | IE, CEmo y CEdu: <ul style="list-style-type: none"> ■ Fuente, nombre de los cursos, destinatarios, duración y formato de la formación ■ Acreditación de los formadores ■ Valoración ■ Aplicabilidad en lo profesional / personal | Docentes y alumnos | 28a. o 24b. ¿Ha realizado algún tipo de formación o clase sobre estos temas: IE, CEmo o CEdu? Cuénteme lo que recuerde sobre ello | García Navarro (2017) |
| | Presencia en el centro | <ul style="list-style-type: none"> ■ Existencia de grupos de trabajo y otros tipos de formatos (cuáles) para dinamizar los constructos objetos de estudio: ● Quién lo ha promovido ● Tiempo de dedicación ● Ámbito de aplicación (tutoría, asignaturas concretas, etc.) | Docentes | 29a. ¿Sabe si se han trabajado o bien se trabajan actualmente estos temas en el centro y de qué manera? <ul style="list-style-type: none"> ● Formato o duración de cómo se trabaja, quién y a quién va dirigido ● Objetivos que se persiguen ● Ámbito de aplicación | García Navarro (2017) |
| Formación (objetivo 5) | Motivación e interés | <ul style="list-style-type: none"> ■ Interés y razones para formarse ■ Aspectos que se quieren profundizar en la formación | Docentes y alumnos | 30a. o 25b. ¿Le gustaría profundizar en su conocimiento sobre estos temas?, ¿por qué razones? 31a. o 26b. ¿Sobre qué centraría el nuevo programa? (Aquí enseñar el borrador del programa) | Torrijos (2016) |
| | Beneficios | <ul style="list-style-type: none"> ■ Qué les aportará como docente dentro y fuera del aula ■ Cómo les gustaría verlo reflejado en sus profesores | Docentes Alumnos | 32a. ¿Qué beneficios le aportaría el programa de formación en concreto como docente a la hora de gestionar el aula o fuera de esta? 27b. Como alumno: ¿qué le gustaría ver en sus profesores tras realizar esta formación? | Torrijos (2016) |
| Constructos (objetivo 4) | Conexión | <ul style="list-style-type: none"> ■ Explorar si le ven una relación a trabajarlos conjuntamente ■ Influencia que pueda tener el CED en el desarrollo de las CEmo | Docentes | 33. Según su punto de vista: ¿qué conexión ve o intuye entre estos dos constructos: CEmo y CEdu? 34. ¿Qué mejora pueden tener las CEmo gracias a una formación en CEdu? | Elaboración propia |

Fuente: elaboración propia.

Tabla 51. Competencias clave del coaching según la ICF

| Apartado | Competencias ICF | Definición |
|---|---|---|
| A. Establecer los cimientos | 1. Adherirse al código deontológico y a los estándares profesionales | Capacidad de comprender la ética y los estándares del coaching y de aplicarlos apropiadamente en todas las situaciones de coaching. |
| | 2. Establecer el acuerdo de coaching | Habilidad de entender lo que se necesita en cada interacción específica de coaching y establecer el acuerdo con cada nuevo cliente sobre el proceso y la relación de coaching. |
| B. Crear conjuntamente la relación | 3. Establecer confianza e intimidad con el cliente | Habilidad para crear un entorno seguro que contribuya al desarrollo de respeto y confianza mutuos. |
| | 4. Estar presente en el coaching | Habilidad para tener plena conciencia y crear relaciones espontáneas de coaching con el cliente, usando un estilo abierto, flexible y que demuestre seguridad y confianza. |
| C. Comunicar con efectividad | 5. Escuchar activamente | Habilidad para enfocarse completamente en lo que el cliente dice y lo que no dice, entender el significado de lo que se dice en el contexto de los deseos del cliente, y apoyar al cliente para que se exprese. |
| | 6. Realizar preguntas poderosas | Habilidad de hacer preguntas que revelen la información necesaria para sacar el mayor beneficio para el cliente y la relación de coaching. |
| | 7. Comunicar directamente | Habilidad para comunicarse de manera efectiva durante las sesiones de coaching, y utilizar el lenguaje de modo que tenga el mayor impacto positivo posible en el cliente. |
| D. Facilitar el aprendizaje y los resultados | 8. Crear consciencia | Habilidad de integrar y evaluar con precisión múltiples fuentes de información y de hacer interpretaciones que ayuden al cliente a ganar consciencia y, de ese modo, alcanzar los resultados acordados. |
| | 9. Diseñar acciones | Habilidad para crear con el cliente oportunidades para desarrollar el aprendizaje continuo, tanto durante el coaching como en situaciones de la vida o el trabajo, y para emprender nuevas acciones que conduzcan del modo más efectivo a los resultados acordados. |
| | 10. Planificar y establecer metas | Habilidad para desarrollar y mantener con el cliente un plan de coaching efectivo. |
| | 11. Gestionar el progreso y la responsabilidad | Capacidad de poner la atención en lo que realmente es importante para el cliente y dejar la responsabilidad para actuar en manos del cliente. |

Fuente: elaboración propia.

Las cinco entrevistas con los docentes se realizaron durante el mes de octubre de 2018 y se hicieron en el mismo centro de FA; todas fueron grabadas previo consentimiento informado y acuerdo de confidencialidad de datos firmado por parte de todos los implicados. Las entrevistas tuvieron una duración distinta, desde 35 minutos, la más breve, hasta 1 hora y 28 minutos, la más larga.

En el caso del alumnado, todo el proceso fue similar porque fueron cinco entrevistas realizadas en el centro FA en horario escolar; como en el caso de los docentes, fueron grabadas tras recibir la autorización de los padres, al tratarse en todos los casos de menores, y con una duración de entre 33 minutos la más corta y 55 minutos la más larga. Se contactó con todos los participantes previamente, en el caso de los docentes, a través de la misma investigadora, mediante correo electrónico y la colaboración del jefe de estudio, para cubrir eventuales sustituciones; y para los estudiantes, mediante la ayuda de la DP, que los avisó el día antes de las entrevistas o de los FG, (en la F2). En ambos casos, la investigadora principal había estado previamente en el centro presentando el proyecto por separado a cada colectivo: el 26 de septiembre de 2018 con el profesorado y el 3 de octubre con el alumnado, así que todos fueron conocedores con anterioridad, de que se iba a contactar con ellos y a ser entrevistados.

Durante esta misma fase, se realizaron unas entrevistas exploratorias a unos coach expertos para contestar a dos de las subpreguntas iniciales de nuestra investigación (ver la introducción, punto C, objetivos): definir qué se entiende por coaching y en concreto por CED y describir la relación que este último puede tener en el desarrollo de las CEmo de los docentes. Además, estas entrevistas con coach expertos fueron determinantes para ayudar en el diseño del contenido del mismo programa de CED impartido luego al profesorado del centro.

En la **tabla 52**, podemos observar los objetivos, las dimensiones, las categorías, los indicadores, así como las preguntas que se plantearon a estos seis profesionales de coaching, expertos en el ámbito educativo. Siguiendo **los criterios** propuestos por Anna Isabel Fontanet (Fontanet, 2017), los coach expertos que se entrevistaron en la F1 presentaban las siguientes características, requisitos necesarios para su selección:

- Profesionales en activo en el mundo del CED.
- Acreditados por alguna asociación de coaching reconocida a escala internacional o nacional (ver 3.1.4.4.) y con más de cinco años de experiencia como coach en el ámbito educativo.
- Con más de cinco años de trayectoria laboral y personal vinculada con la educación y con la escuela.
- Que hubiesen participado en algún proyecto de CED en la escuela (dando clases, proyectos de investigación, grupos de reflexión, charlas, etc.).
- Con publicaciones, participación en jornadas y elaboración de documentos de referencias sobre CED que fueran considerados generadores de opiniones a escala nacional o internacional.
- Que hubieran demostrado interés, accesibilidad y voluntad para colaborar y participar en este estudio.

Finalmente, estas entrevistas se realizaron casi todas por Skype (ver 4.3.1.2.), excepto una que pudo ser presencial. Asimismo, todas se grabaron previa firma de consentimiento informado y acuerdo de confidencialidad por parte de los coach expertos y tuvieron una duración de entre 41 minutos, la más corta, y 58 minutos, la más larga. Esta última fue justamente la única presencial, aspecto que no sorprende, dado que por Skype se obvian muchos preliminares y ayuda a centrarse en el foco de la entrevista, aspecto que facilita mucho la gestión más escrupulosa del tiempo.

Tabla 52. F1, objetivos, dimensiones, categorías, indicadores, preguntas y fuentes de adaptación para la entrevista exploratoria a coach expertos en educación

| Objetivos de la entrevista exploratoria a expertos en coaching en educación | Dimensión | Categoría | Indicador | Preguntas y orden recomendado | Fuentes |
|---|---|-----------------------------------|--|---|--|
| <p>1. Definir qué es el coaching.</p> <p>2. Definir qué es el coaching aplicado al ámbito de la educación.</p> <p>3. Identificar y describir qué beneficios puede aportar el coaching al mundo de la educación.</p> <p>4. Identificar y describir qué competencias diferencian a un coach en educación de otros ámbitos de aplicación del coaching.</p> <p>5. Identificar y describir qué competencias tienen en común coach y un docente.</p> <p>6. Identificar los elementos principales para crear una cultura de CEEd en un centro escolar.</p> <p>7. Identificar los principales objetivos que debería alcanzar un programa de CEEd inicial en un centro escolar.</p> <p>8. Conocer el punto de vista sobre una posible relación entre los dos constructos: CEEd y CEEd, motivación para profundizar en ello, beneficios, etc.</p> | Coaching (objetivo 1) | Definición | <ul style="list-style-type: none"> Definición de coaching Definición de la profesión que desempeña un coach | <p>1. ¿Podría decir qué se entiende por coaching y en qué ámbito podemos hablar de ello?</p> <p>2. ¿Qué es un coach y qué objetivo profesional persigue principalmente?</p> | <p>Giráldez y Nieuwerburgh (2016)</p> <p>Bou (2013)</p> <p>López y Valls (2015)</p> <p>Martín y Esteban (2015)</p> <p>Giner y Lladó (2014)</p> |
| | Coaching (objetivo 2) | Educación | <ul style="list-style-type: none"> Definición de CEEd Público a quien se dirige Ejemplo de aplicabilidad en el sector educativo. | <p>3. ¿Qué se entiende por coaching aplicado al ámbito de la educación?</p> <p>4. ¿A quién se dirige?</p> <p>5. ¿Podría poner un ejemplo de experiencias reales de su aplicación, suya o que usted conozca y qué resultados han obtenido?</p> | |
| | Coaching (objetivo 3) | Beneficios | <ul style="list-style-type: none"> Beneficios del CEEd (ejemplos) | <p>6. ¿Qué considera que puede aportar el coaching de distinto y favorable en el contexto de la educación? Podría poner algún ejemplo en concreto de ello.</p> | |
| | Coaching (objetivo 4) | Competencias | <ul style="list-style-type: none"> Puntos en común y diferencias entre un coach en el ámbito de la educación y un coach en otros ámbitos | <p>7. ¿Cuáles son las competencias que asemejan a un coach que trabaja en el contexto educativo y a uno que trabaja en otros entornos?, ¿y cuáles las que los diferencian?</p> <p>8. En su opinión: ¿existen diferencias a la hora de hacer coaching en el mismo ámbito de la educación? (escuelas de coaching, herramientas, etc.)</p> | |
| | Coaching (objetivo 5) | Competencias | <ul style="list-style-type: none"> Puntos en común y diferencias entre un coach y un educador | <p>9. ¿Cuáles son las competencias que asemejan a un coach que trabaja en el ámbito de la educación y a un educador?, ¿y cuáles las que los diferencian?</p> | |
| | Cultura (objetivo 6) | Cultura | <ul style="list-style-type: none"> Factores principales que se necesitan para crear una cultura de CEEd en un centro escolar Factores que pueden dificultar esta cultura de CEEd | <p>10. ¿Cuándo diría que podemos hablar de una cultura de CEEd en un centro escolar? (ingredientes imprescindibles)</p> <p>11. ¿Cuáles son los factores de éxito para que esta cultura se pueda desarrollar?, ¿y cuáles los que la pueden dificultar?</p> | |
| | Coaching (objetivo 7) | Programa de formación en coaching | <ul style="list-style-type: none"> Objetivos principales de un programa de CEEd Grandes temas que hay que tratar en una formación inicial en CEEd | <p>12. En su opinión: ¿qué objetivos prioritarios debería proponerse un programa inicial de CEEd en un centro escolar?</p> <p>13. ¿Cuáles son los grandes temas que debería tratar un programa de CEEd inicial, tal como se plantea diseñar y realizar nuestra investigación? (enseñar borrador del programa)</p> | |
| | Relación entre los dos constructos (objetivo 8) | Conexión | <ul style="list-style-type: none"> Nexos de unión entre CEEd y CEEd Influencia del CEEd en el desarrollo de las CEEd | <p>14. Según su punto de vista: ¿cuáles son los puntos en común entre estos dos constructos: CEEd y CEEd?</p> <p>15. ¿Qué beneficios podría aportar al contexto educativo lo que queremos comprender con esta investigación?</p> | |

Fuente: elaboración propia.

4.3.1.2. Proceso de aplicación de incidencias

En este apartado describimos las cuestiones y las incidencias más destacadas que se dieron durante la F1, así como los momentos y las gestiones más significativas para llevarla a cabo.

4.3.1.2.1. Entrevistas con los coach expertos

Durante el mes de julio de 2018, la investigadora principal contactó vía correo electrónico con ocho coach expertos que reunían los criterios anteriormente mencionados (ver 4.3.1.1.), y les ofreció participar en esta primera fase de la investigación; seis contestaron y aceptaron. Se consideró un número correcto para realizar un estudio de caso como el nuestro: una investigación de enfoque eminentemente cualitativo en la que no había que generalizar los resultados.

En septiembre 2018 se procedió a agendar la fecha de las entrevistas que, en casi todos los casos, excepto uno, se realizaron vía Skype, debido a la ubicación geográfica distinta de cada uno de estos profesionales, que residían en distintas ciudades españolas o fuera del territorio nacional. En concreto, los coach estaban ubicados en las siguientes ciudades: Valencia, Madrid, Gijón, Valladolid, Barcelona y Londres. Todas las entrevistas por Skype se realizaron durante el mes de octubre, excepto la que fue presencial, en Barcelona, lugar de residencia de la investigadora principal, que se llevó a cabo el mes de noviembre y que, paradójicamente, fue la que más costó planificar porque costó cuadrar las agendas del entrevistado y de la entrevistadora.

Nos parece interesante mencionar que tres de los coach que aceptaron participar, en el momento de cerrar la fecha de la entrevista, pidieron que se les adelantasen las preguntas por correo electrónico para que se las pudiesen preparar. Tras valorarlo, se decidió acceder a la petición, con la recomendación de no cambiar ninguna de las preguntas. Solo en el caso de este colectivo, los coach, se decidió adelantar el contenido de la entrevista, dado que, en calidad de expertos, por referencia profesional y por ser conocedores del tema, se consideró que sus respuestas podían ser de esta más completas, al tratarse de un tema que les tocaba muy de cerca. Finalmente, a todos los coach expertos entrevistados se les ofreció la misma posibilidad, aunque no todos quisieron; la mitad escogió no ver las preguntas por adelantado por falta de tiempo para poder revisarlas y porque prefirieron responder con naturalidad y espontaneidad.

Casi todos los coach, durante las entrevistas, se mostraron muy abiertos y disponibles para contestar a todas las preguntas, excepto en el caso de una persona en particular. Aunque toda la entrevista se desarrolló de manera cordial, en la pregunta referente a dar su opinión sobre los grandes temas que debería tratar un programa de CEEd (ver la [tabla 52](#)), en lugar de responder, la devolvió a la investigadora y, aunque esta dejase claro que lo interesante era tener su respuesta, este insistió que diera ella la respuesta, con lo que al final se sintió forzada a hacerlo. Así que, aunque la entrevista fue correcta y en un clima adecuado, la sensación de la investigadora fue que, en esta última parte, resultó algo incómoda.

No sabemos si este hecho tuvo que ver con lo de haber tenido que insistir bastante para concretar la fecha para reunirse (el mismo entrevistado comentó, al finalizar la entrevista, que su estrategia fue de no concretar la fecha para ver si la investigadora se cansaba y desistía de querer verlo), o que con el entrevistado no estuviese interesado en compartir este tipo de información con cualquiera, o que quisiera demostrar su mayor conocimiento sobre el tema, o poner en discusión la preparación del equipo sobre ello, o, simplemente, no poder evitar desarrollar su rol de coach como alguien que hace preguntas, más que contestarlas. Sea cual sea la razón, nos parece importante destacarlo en este apartado, porque es un aspecto que diferencia esta entrevista de las otras realizadas con este colectivo, y para valorar, si en casos futuros, sería mejor no insistir en que todos participaran, aunque de entrada nos parezca muy interesante que lo hagan. De todos modos, pensamos que, a pesar de esta sensación algo incómoda que generó, finalmente la entrevista con sus datos aportó igualmente mucho valor.

4.3.1.2.2. Entrevistas con los profesores y el alumnado

Para la elección de los docentes y del alumnado que participaron en las entrevistas de la F1, la investigadora se reunió durante el mes de septiembre de 2018 con la DP del centro, donde, una vez se estableció que la muestra no fuera al azar, se dejaron claros los criterios que describimos a continuación para que el ED pudiera elegir a los participantes.

De entrada, en cuanto a los docentes, estos fueron los criterios de selección:

- Contar con unos cinco profesores de ESO, que se consideró un número correcto, por las mismas razones descritas anteriormente para el caso de los coach expertos.
- Tener un grupo representativo en cuanto a sexo, edad, antigüedad en el centro y estilo de docencia, desde la más tradicional a la más innovadora.
- Que fueran profesionales abiertos a innovar en el ámbito pedagógico y educativo.
- Que fueran abiertos a criticar constructivamente al centro y, en general, a su comunidad, así como su propio trabajo.
- Que estuviesen interesados en temáticas referentes a las de la misma investigación.

Finalmente, para estas entrevistas individuales de la F1, se decidió mezclar a dos tipos de colectivos, y elegir también a dos docentes que, aparentemente, según la visión del ED, no estaban del todo abiertos a este tipo de temáticas, ni a innovar en el aula, ni a hacer críticas constructivas. Este cambio se decidió principalmente por dos razones:

1. Por un lado, para conocer puntos de vista del profesorado lo más distantes posibles y poder luego comparar su visión con la de los otros docentes durante todas las fases del trabajo de campo.
2. Por otro lado, para poder conectar previamente con estas dos personas y facilitar su participación en el programa desde antes de su comienzo, dado que estarían en la formación.

Finalmente, uno de estos dos docentes solo participó en esta primera fase, porque por motivos de baja por enfermedad de larga duración no pudo seguir en la investigación. Con la otra persona, se detectó, tras analizar su entrevista en la F1, que al tener ella misma la percepción de disponer ya de un elevado conocimiento sobre los principales constructos de nuestro trabajo, había que trabajar de otra manera para involucrarle en el programa. Así que, apoyándose en su declarada disposición a colaborar, se decidió implicarla de manera específica desde el comienzo, y se quedó un par de veces de manera más informal e individual antes de empezar la intervención formativa, y se le pidió su opinión sobre el contenido final del programa. Todo esto, que no estaba previsto en un primer momento, resultó ser un acierto, y se transformó en una buena aliada del programa hasta a después de finalizar el trabajo de campo.

En cuanto al alumnado, estos fueron los criterios de selección:

- Contar con unos cinco estudiantes de ESO, que se consideró un número correcto por las mismas razones descritas anteriormente para el profesorado y los coach expertos.
- Que estuviesen cursando entre 2º y 4º de ESO (se decidió excluir a los de 1º porque se consideraba que eran muy jóvenes para contestar con espíritu crítico y conocimiento a las preguntas de las distintas fases) y también se excluyó bachillerato, aunque en un primer listado propuesto por el ED aparecían tres de sus estudiantes, dado que, como sabemos, la investigación se quiso centrar en docentes de la ESO.

- Que estuviesen interesados en las temáticas de la investigación.
- Que tuviesen suficiente madurez y espíritu crítico hacia el centro y sus docentes.
- Que fuesen participativos e implicados.

En un primer momento, la DP pasó un listado de once estudiantes, aunque finalmente participaron diez dado que, en el caso concreto de una alumna, finalmente hubo unos padres que no quisieron que participase. Los once iniciales se reunieron con la investigadora principal que les presentó el proyecto y les entregó la documentación de consentimiento informado (ver 4.1.7.2.) a cada uno, así como el de confidencialidad de datos (ver 4.1.7.3.) para que sus padres lo firmaran. Finalmente participaron cinco estudiantes en la F1 y cinco en la F2 y todos en la F3.

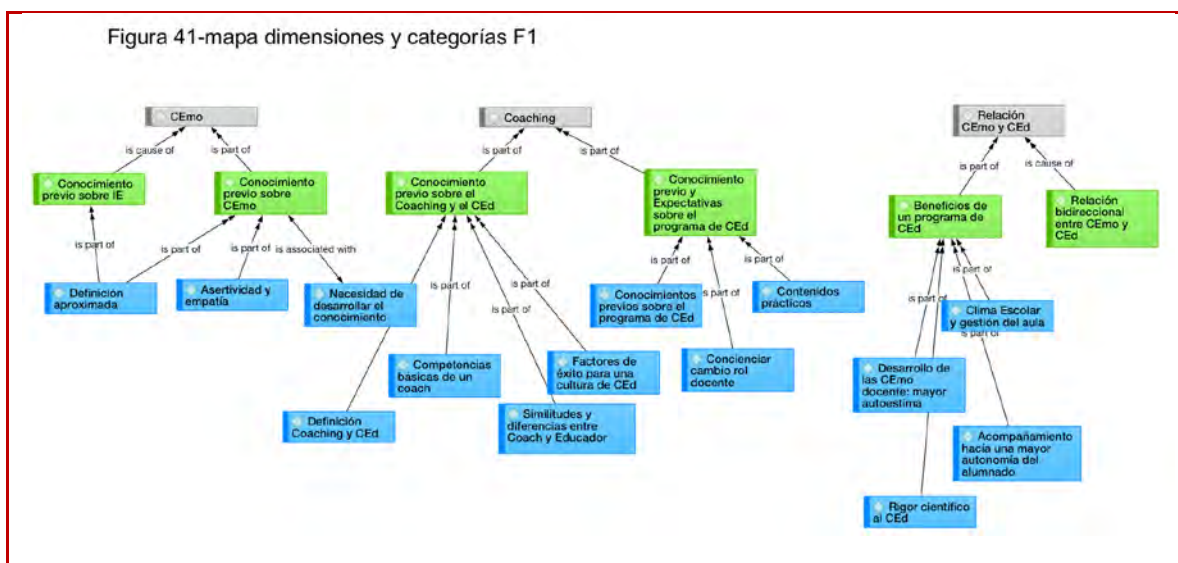
Por último, cabe mencionar que, antes de realizar las entrevistas de la F1 con el alumnado, se decidió llevar a cabo una de prueba con una niña de diez años que en aquel momento cursaba 5º de primaria, siguiendo el modelo de entrevista semiestructurada exploratoria de la F1 preparada por el alumnado. Esto último se hizo para corroborar si las preguntas se entendían y se comprobó que, en general, no había mayor dificultad para poder contestar, excepto en el caso de la definición de los cuatro constructos principales: coaching, IE, CEmo y CEd, cosa que, por otro lado, dada la corta edad de la niña, no sorprendió, ni preocupó.

4.3.1.3. Análisis e interpretación de los resultados

A continuación, describiremos el análisis y la interpretación de los datos obtenidos en cada fase, empezando por los de la F1, para acercarnos lo máximo posible a la complejidad que supone describir e interpretar una realidad, sin fragmentarla. Para hacerlo, nuestra guía ha sido intentar contestar a las tres principales cuestiones que han dado comienzo a esta investigación, así como a sus distintas subpreguntas; todas ellas formuladas para responder a nuestro primer interrogante, la pregunta de ruptura, ya mencionada en la introducción. Recordamos que los datos recogidos en la F1 todos fueron cualitativos y, por lo tanto, analizados mediante el análisis temático de Braun y Clarke (2006) y para trabajarlos se usó el programa informático ATLAS.ti, versión 8.4.4.

Describiremos los principales resultados del análisis temático de la F1 que, como ya hemos mencionado, identificó seis grandes dimensiones y sus respectivas categorías (figura 41).

Figura 41. F1, mapa de dimensiones y categorías finales



Fuente: elaboración propia (mediante uso del ATLAS.ti, versión 8.4.4).

4.3.1.3.1. Las principales CEmo de los docentes y su relación con el CEd

Recordamos el objetivo principal de la F1:

Identificar y describir las principales CEmo conocidas y percibidas por los docentes de ESO y su alumnado sobre las que pueda tener relación el CEd.

De ahí, **la pregunta** que dio comienzo a esta primera fase:

Pr. 1 ¿Cuáles son las principales CEmo percibidas por los docentes de secundaria y su alumnado y qué relación podría tener un programa de CEd sobre estas?

Y los subobjetivos para contestar a esta primera cuestión que fueron:

1.1. Identificar y describir las principales CEmo conocidas y percibidas por el profesorado de la ESO y su alumnado.

1.2. Identificar y definir qué se entiende por coaching y, más concretamente, en el ámbito de la educación.

1.3. Describir la relación que pueden tener el CEd y las CEmo de los docentes.

A continuación, procedemos a contestar cada uno de estos subobjetivos, así como la pregunta inicial de la F1, describiendo los principales resultados del análisis temático realizado.

Subobjetivo 1.1. Identificar y describir las principales CEmo conocidas y percibidas por el profesorado de la ESO y su alumnado.

Para contestar a este primero subobjetivo, se analizaron e interpretaron, mediante el análisis temático, las respuestas que obtuvimos en la F1 durante las entrevistas a los cinco profesores y a los cinco estudiantes, que recordamos se ha decidido citar conjuntamente (ver 4.1.6.3.), dado que hacen referencia a la misma temática, como se verá a continuación que se ha ido haciendo durante el transcurso de todas las fases, tanto si los datos han procedido de la misma herramienta (F1) como al provenir de distintas técnicas (F2 y F3).

Identificamos **dos grandes dimensiones**: el **conocimiento previo sobre IE** y el **conocimiento previo sobre CEmo**, con sus correspondientes categorías, que describimos a continuación, según las respuestas ofrecidas por los dos colectivos.

Dimensión 1: conocimiento previo de la IE. Es la capacidad que tienen el profesorado y el alumnado entrevistado de definir el constructo de IE y proporcionar, además, ejemplos concretos de emociones positivas y negativas que hayan podido experimentar a lo largo de sus vidas.

1ª categoría: definición aproximada y ejemplo del constructo.

Al preguntar: ¿qué se entiende por inteligencia emocional y cómo la definiría?, los profesores la **definieron** como «la capacidad de conocer sus emociones y gestionarlas en distintas situaciones».

Profesorado (entrevista exploratoria)

M. M. «Pues supongo que es la capacidad... Estoy buscando cómo definírtela, la capacidad... de saber conocer tus emociones y gestionarlas en diferentes situaciones».

B. P. «Entiendo que hay muchos factores que influyen en la inteligencia... no la que tradicionalmente se contemplaba... matemáticas, lingüísticas, sino otro tipo, ser asertivo... de no sé qué, sobre todo, asertividad que englobaría las demás inteligencias».

J. P. «La IE es un gran conjunto de cosas... tiene mucho que ver con lo que uno es capaz de percibir, de observar en los demás y cómo cree que ellos perciben, con tu bagaje personal y con la evolución social».

L. V. «Yo creo que la IE la resumiría en saber solucionar problemas concretos que nos surgen en el día a día, siendo asertivo, empático con la gente... siendo lo más realista posible y controlando un poco nuestras emociones... intentando llegar a un punto medio de control».

P. M. «Yo soy muy de ciencias... tengo dos hijos... cuando me escribiste el email, me miré el tema de la IE... que había cinco, me informé... como no sea empatizar, intentar sentir y entender a mis alumnos... sé poca cosa, mi respuesta será distinta de la que te haya podido dar otro».

Como se puede observar, los docentes cuando la definen, en varios casos citan palabras como *empatía* y *asertividad*.

Por otra parte, el alumnado, aunque de entrada dice no saber definirla, intentando explicar qué es, utiliza expresiones como «es como nos sentimos internamente», o bien «es la capacidad de entender a los demás cómo se sienten» y también, en algún caso, citan la palabra *empatía* o hacen referencia a esta.

Alumnado (entrevista exploratoria)

«No lo sé... la inteligencia que tenemos al sentir... al tener sentimientos como todo ser humano, cómo lo enfocas o utilizas».

«Lo he escuchado, pero no sabría decir exactamente... yo diría como las cualidades que tienes, como la empatía y todo esto».

«Nunca he oído hablar de IE... pienso que es la capacidad de entender a los demás, cómo se sienten».

«De entrada, no he oído hablar del tema... me imagino que es “cómo nos sentimos interiormente”».

Solo en el caso de una alumna de entre los entrevistados, se atreve desde el principio a dar una definición de IE, aunque lo hace con un tono algo dubitativo.

Alumna (entrevista exploratoria)

«Es el control de emociones y cómo sobrellevarlas».

Todos los entrevistados (profesorado y alumnado), al preguntarles dónde habían oído este concepto, comentaban que había sido en la misma escuela y, en el caso del alumnado, lo relacionaban con las tutorías. Solo un profesor en concreto nos explicó que era un tema que le interesaba personalmente y que lo había ido trabajando, así como los otros constructos que estábamos investigando (de hecho, nos enseñó una foto de la librería de su casa con varios libros sobre la temática, que nos dijo haber leído, casi queriéndonos ofrecer «pruebas» de su conocimiento sobre el tema). Sentimos que con este gesto nos quería avisar de que, dependiendo

de lo que se fuera a tratar en el programa, habría aspectos que puede que ya conociera y que le podían resultar algo reiterativos.

Profesor (entrevista exploratoria)

J. P. «Creo que siempre se comete el mismo error, intentar tener la misma receta para todos y, sintiéndolo mucho, no tiene nada que ver mi bagaje personal, mi biografía, todo el recorrido al de otra persona que, con todo mi respeto, tuvo una carrera profesional hasta los cuarenta, la empresa cerró y ahora está refugiado en la educación, pues lo entenderá... yo desde los quince hasta los cincuenta y tres me he dedicado a la educación, me gusta lo que hago. Bueno **si quieres te enseño una foto que hice ayer en casa...** Mira, a ver si así creo que se va a quedar claro esto (*saca su móvil y me enseña la foto de la estantería de su casa con todos libros relacionados con el tema, desde Goleman a Alex Rovira, etc.*) Mira ¿ves?... Este es solo un estante que tengo en casa, con libros de coaching y de educación y demás... entonces, por ejemplo, de Goleman tengo la inteligencia emocional, la práctica emocional, la salud emocional, luego aquí tengo el punto ciego, por cierto, el de desarrollo del cerebro, bueno digamos es... uno, es uno de los... de los estantes, entonces, claro, yo entiendo que habrá gente que dice Goleman... Go Go Go... bueno yo ya entiendo, pero yo ya llevo mucho camino hecho».

Consciencia emocional (CE) y regulación emocional (RE): al pedir a los entrevistados dar un ejemplo de emoción, por una parte, cuando se trataba de ejemplos de emociones negativas, nombraron varias, desde la angustia, la envidia, el estrés, la sorpresa, la frustración; mientras que, como emociones positivas, sobre todo, citaron la felicidad, la satisfacción y el orgullo.

Profesores (entrevista exploratoria)

Ejemplo de emoción negativa

B. P. «Pelearme cada mañana con mi hijo para que se levante y vaya al colegio, que tengo ahora una batalla abierta con él... Dieciséis años dando por saco, llevamos unos meses malos... angustia, desazón... no sé».

P. M. «Suele pasar el tema de la impotencia, cuando a veces intentas controlar una clase, que tenemos alguna clase muy conflictiva este año, y lo pruebas de todas las maneras... yo siempre pruebo lo positivo con los alumnos... con cariño y tal, y ves que aun así te cuesta, tardan, estás cansado, están cansados y esa sí que es una sensación de... uff... no me rindo, pero menos mal que son las cinco menos cuarto y me voy a casa, eso es la sensación de impotencia es...».

Alumnos (entrevista exploratoria)

Ejemplo de emoción negativa

«Pues, por ejemplo, negativa, por así decirlo, cuando nos han puesto a lo mejor algún trabajo de síntesis, pues yo me estreso».

«A él le ha ido bien un examen y a ti no, y te molesta».

Profesores (entrevista exploratoria)

Ejemplo de emoción positiva

M. M. «Las últimas convivencias que hemos hecho ahora hace unos días, con mi tutoría, tengo alguna alumna que es muy reticente a cualquier cosa positiva, siempre es todo está mal, todo es

frustrante, todo es así. Hicimos una dinámica con Mussen Gerard, que era ir con los ojos tapados subiendo una montaña y te guiaba un compañero, yo la estuve ayudando y otro compañero la iba guiando y, cuando llegó arriba, una alumna que para nada es de contacto físico, le dio un abrazo a su compañero, a mí también me dijo “muchísimas gracias”, para mí fue un momento de... sí, sí, es que la piel de gallina se me puso en aquel momento, dije, estamos trabajando bien, porque si conseguimos que en algún momento que ella se saque de su círculo no... un poco, para mí es un momento aparte gratificante ¿no? y de felicidad».

J. P. «Una de las emociones más positivas que recuerdo es aquí, en el colegio, hemos hecho obras de teatro, de forma benéfica, y yo suelo actuar ¿no? Pero siempre lo hacemos con un humor y tal, entonces, cuando acabamos la función, bajamos al patio de butacas, bueno, dentro del salón, y me viene una señora muy mayor, muy mayor, muy mayor, se me acercó, me miró fijamente a los ojos y me dijo: “me hubiera gustado tener un profesor como usted”».

Alumnado (entrevista exploratoria)

Ejemplo de emoción positiva

«Hombre felicidad cuando nació mi hermana».

«Cuando te dan las notas a final de curso y ves que no te ha quedado ninguna (sonríe) porque ves que al final todo el esfuerzo ha valido la pena».

En todos los ejemplos donde la emoción positiva era la felicidad, se nombraba como tal (por ejemplo: el nacimiento de un hermano, cuando a otra persona le va bien algo o le dan una buena noticia, cuando una alumna agradece algo en concreto, etc.) o sea que se reconocía, había consciencia de esta y, en los distintos casos, era una emoción producida por el contacto y la relación con otra persona.

En el caso de que la emoción positiva fuese la satisfacción, en cambio, costaba más identificarla con una palabra, y los ejemplos hacían referencia a algo que habían hecho ellos, para ellos mismos (por ejemplo: «conseguir una buena puntuación en un juego», o «hacer muchos ejercicios durante el fin de semana y adelantar trabajo», o ver que «tras mucho esfuerzo, aprobaban todas las asignaturas» o «que se te acercase alguien y te dijese que le hubiera gustado tener a un profesor como tú»).

Nos aproximamos a concluir que, en general, existía una clara consciencia sobre cuándo se estaba experimentando una emoción, las diferencias entre experimentar una positiva o una negativa y las reacciones distintas que estas generan, aunque el vocabulario que se usaba refiriéndose a estas parecía algo limitado a las que eran las emociones más básicas, y, sobre todo, en el caso de las positivas.

Dimensión 2: conocimiento previo sobre las CEmo. Es la capacidad que tienen el profesorado y el alumnado entrevistado de definir el constructo de CEmo y sus cinco componentes, y de facilitar un ejemplo de cada una de estas.

1ª categoría: definición aproximada y ejemplo del constructo.

En cuanto al siguiente constructo, al preguntar a los entrevistados ¿qué se entiende por CEmo y cómo las definirías?, en general, la mayoría de los docentes entrevistados en esta primera fase las **definió** como «las bases de las emociones de una persona». Nos comentaron que se podían medir

mediante un test y nombraron como ejemplo la asertividad, aunque, como describiremos más adelante, no parecían tener del todo claro su significado.

Por otra parte, la mayoría del alumnado dijo desde un primer momento que no sabía definir qué eran las CEmo, pero sí las relacionaban con las pruebas de competencias básicas y nombraron la empatía y la capacidad de autorregularse como muestra de estas.

Alumnado (entrevista exploratoria)

«No sé, competencias lo relaciono con las pruebas de competencias básicas, pero no sé».

«Pues un test, que te mide las emociones».

«Competencias emocionales... no sé... tipo de pruebas para, para saber, para estudiar nuestras emociones».

Al analizar **su conocimiento previo** (del profesorado y del alumnado) con respecto a cada una de las CEmo del modelo usado para la investigación, pudimos destacar lo siguiente:

Competencias sociales (CS): cuando se les preguntaba por su **capacidad para relacionarse con el resto**, las respuestas fueron variadas. Se observó que el alumnado era algo más introvertido, buscaba un espacio propio para observar y, de entrada, si no conocía bien al otro, no dejaba conocerse. Más adelante, en la categoría de asertividad y empatía, se tratará de estas CS.

Alumnado (entrevista exploratoria)

«En un principio me cuesta dar el primer paso, acercarme a la gente, pero, cuando doy el primer paso, ya soy muy abierta y hablo con mucha gente».

«Creo que soy bastante sociable solo que a veces me coge la vergüenza... a la hora de, bueno, no, conocer a personas, me cuesta bastante relacionarme, pero hay veces que lo consigo y entonces puedo ser yo misma o sea me río ¿no? hago cosas».

Por otra parte, cuando se analizaba la capacidad de **gestionar el conflicto**, el alumnado no tenía inconveniente, ni dificultad para facilitar ejemplos de cuando había tenido alguno, mientras a los docentes les costaba bastante más encontrar ejemplos y, finalmente, solo en dos casos llegaron a describir algún caso de conflicto, y solo en el ámbito personal.

Alumnado (entrevista exploratoria)

«En casa, cuando me quería cortar el pelo corto, mi madre era un no rotundo y mi padre pues también y, entonces, me costó casi un año convencerlos, y cada vez que salía el tema acabábamos enfadados. Y aparte la ropa, hasta hace un par de meses, mi madre siempre tenía que darme el visto bueno, porque ella quiere que yo me vista de una manera y es la contraria (*se ríe*), entonces, pues eso».

«Bueno no es peleas, estar muy enfadada, pero, el otro día en un trabajo en el colegio teníamos que escoger un tema y no conseguimos ponernos de acuerdo... entonces...».

Profesores (entrevista exploratoria)

L. V. «Es curioso... es curioso, porque conflicto ahora no me viene ningún especial, mmm... Mira es que hasta te diría uno hablando con mi ex marido, por teléfono, que siempre, ves... viene bien (*saca una carcajada*) porque siempre hay... algún roce, pero vamos como conflicto tampoco... tampoco lo pondría, y nivel profesional... conflictos, es que no... es que no recuerdo uno así concreto».

J. P. «Bueno... conflicto, puntos de vista distintos, ¿no? no sé, quizás últimamente... a ver (*se toma su tiempo para pensar*)... es que no sé exactamente qué explicarte, de verdad,... porque no... pues... es... (*sigue haciendo pausas y pensando*) bueno sí, de presidente de la comunidad de propietarios, me vino una mujer a decir que tenía un problema en casa y yo intenté hacerle ver que no, eso no pertenecía a las competencias del presidente de la comunidad de propietarios, y la mujer no lo entendía y, entonces, bueno, le intenté hacer ver que... que yo no iba a hacer nada, porque no pertenecía a mi competencia, y le sugerí que creo que eso lo tenía que hacer llamando a la Guardia Urbana o a los Mossos d'Esquadra y ya está, así de simple, le di la solución».

Al analizar **las estrategias** para enfrentarse a estas situaciones más complejas se observó el empleo de varias: desde el enfrentamiento, que sobre todo destacó en los ejemplos comentados por el alumnado, hasta evitar el conflicto, como en el caso de los profesores, que, además, es coherente con la dificultad que tenían para facilitar ejemplos sobre ello.

Alumnado (entrevista exploratoria)

«Al principio me enfado, porque, porque me diga lo que tengo que hacer, pero luego me doy cuenta... luego me doy cuenta de que tiene razón y de que... ¿sabes? A lo mejor me enfado demasiado temprano... por no quererle dar la razón a mi madre, pero luego me di cuenta de que tiene razón mi madre»

«Me enfadé ayer con ella».

Profesores (entrevista exploratoria)

M. M. «Intento no ponerme nerviosa, es lo que está intentando gestionarlo como... respira, que luego lo paso yo mal, porque internamente es lo que te digo, que soy como una bomba de nervios, pero estoy intentando pues también decir las cosas, que a veces lo que nos falta es decirlo ¿no? porque es así».

L. V. «Cuando una persona habla de una manera negativa y me pone a mí en el saco, en el sentido de bueno “es que tú has hecho esto, esto, esto y esto” algo todo esto es negativo ¿no? yo pienso no, no puede ser, entonces mi respuesta es “mira, no voy a seguir este juego, yo no puedo ser la mala y tú el bueno, con lo cual otro día hablaremos cuando (*carcajada*)...” es decir, que no... que nadie es mala persona o nadie es el malo de la película, siempre hay... siempre hay conflicto donde, bueno, cada uno pues tiene su parte de culpa. Y bueno... y a mí me gusta que la gente sepa darse cuenta de la parte de culpa que tiene ¿no? porque esto nos cuesta también, siempre estamos fijándonos en los demás, y nosotros... bueno, no tenemos nada que ver y...».

Autonomía emocional (AE): a la mayoría de estudiantes y profesores les **motivaba** los afectos, de los familiares, de las amistades y de la pareja y, en el caso de los estudiantes, la música y el baile tenían un lugar importante dentro de su motivación. Otro tema que compartían los dos colectivos era **el ponerse nuevos retos**, tanto en el contexto profesional o académico, como el personal.

Alumnado (entrevista exploratoria)

«También estar bien con la familia y todo... bueno básicamente eso».

«Me... me ilusiona... pues, no sé... últimamente la... la música, me apasiona, o sea es una... es una de las cosas por las que... las que me gust... la (*se atraganta un poco hablando y se repite*) la que me gusta, no sé».

«Pero a mí me gusta mucho bailar, entonces... Cuando tengo la motivación de seguir mejorando cada día y practicar y llegar a más... Hago contemporáneo y clásico... Llevo poco, clásico, hacia... empecé a bailar cuando estaba en 6º de primaria, entonces hacía un clásico, pero no era bien, bien, clásico, sino que te enseñaban un poco por encima y este año ya, pues, me he puesto clásico, clásico, y contemporáneo llevo tres años.

«Tengo la motivación de seguir mejorando cada día y practicar y llegar a más».

Profesores (entrevista exploratoria)

L. V. «Bueno yo es que, claro, yo, mis hijos, a ver... tendría que empezar por ahí, cuando me dicen... me dan un abrazo ¿no? me dan un beso y tal, para mí esta pequeña cosa... pues, para mí ya es como un “guauuu”, esto ya es sagrado y, evidentemente, pues, eso, pues, cuando conectas con alguien, a nivel... todo ¿eh? total... a nivel emocional y a nivel físico y a nivel todo... que esto se llama amor (*carcajada*) a mí me motiva mucho».

J. P. «Me gusta la gente interesante, de la cual aprendo cosas, entonces tengo dos hermanos fantásticos... no buenos, fantásticos. Lamentablemente, mis padres murieron, pero cada cierto tiempo nos reunimos solo los hermanos, somos tres hermanos, entonces quedamos para comer, y nos explicamos cómo nos va la vida».

P. M. «Me gusta el descubrimiento, intentar de vez en cuando hacer cosas nuevas, porque si hago siempre mi temario y no... pues sería muy aburrido un poco, tener algún reto más».

B. P. « Lo que me gusta a mí son las cosas que tienen o sea que te vas poniendo metas por ejemplo en el golf».

Recibir *feedback* de tipo constructivo es algo que los docentes comentaron haber tenido, aunque costó que facilitasen ejemplos concretos y, si lo hicieron, subrayaron que había sido ya hacía mucho tiempo, al inicio de su carrera profesional, y consideraban haberlo vivido como una oportunidad de mejora, a pesar de que de entrada no les hubiese sentado bien.

Profesores (entrevista exploratoria)

P. M. «Lógicamente si... yo me pregunto (*sonríe*) si alguien no ha recibido un *feedback* negativo... lógicamente si...».

L. V. «Bueno, claro, ahora te digo una cosa de *feedback* hay pocos porque yo ya decidí, en este centro, hablar con determinadas personas, comunicarme con determinada persona, y no hacerlo con todas las demás ¿no? pero sí que es verdad que antes de dejar de comunicarme o de relacionarme con determinadas personas ha habido un *feedback* negativo y ¿cómo lo he gestionado? Alejándome, nada más, nada más y nada menos (*sonríe*)».

J. P. «Recuerdo hace muchos años, por ejemplo, que había un alumno que tuvo que repetir y

yo era el tutor, entonces, me enteré al año siguiente de que había venido aquí al colegio a pedir que, por favor, no repitiera con ese tutor ¿vale? Pero tal como lo escuché... a... lo mejor de todo, en el colegio nadie me dijo nada. Supongo que no me querían dar un disgusto o que me sintiese mal, también es posible que pensasen que a lo mejor iba a tratar al alumno de forma diferente, no sé».

Los estudiantes, en cambio, admitieron tener un cierto miedo y rechazo a recibirlo, a percibirlo como una crítica negativa.

Alumnado (entrevista exploratoria)

«Principalmente odio, pero odio totalmente y me da un miedo tremendo que me riñan, o sea que, normalmente, hago las cosas bien».

«Pues creo que fue una vez que hubo un examen que me salió mal, entonces, el profesor con el que estaba como que me empezó a decir que me tendría que haber esforzado más y yo me había esforzado, entonces, me sentí mal».

Solo una de las alumnas entrevistadas lo relacionó con algo que la había ayudado y le dio un significado constructivo.

Alumna (entrevista exploratoria)

«Pues, cuando en los primeros años de la... de la ESO. No... no sa... para decirlo de una manera no sabía cómo estudiar mucho temario, entonces me dijeron “M., no puedes seguir así, tienes que hacerlo mejor, tienes que ponerte más».

Al hablar de **la gestión del fracaso**, los estudiantes facilitaron ejemplos más bien académicos, mientras que los de los profesores eran más personales, como, por ejemplo, casos de derrotas amorosas y, en general, todos lo vivieron como algo negativo más que como una oportunidad de aprender.

Profesores (entrevista exploratoria)

M. M. «A ver, mira, me voy a poner a nivel personal ahora, temas sentimentales ¿vale? (*sonríe*) y a veces que te haces un objetivo que dices me veo con esta persona, uaaaa... va a ser este seguro, seguro, y luego cuando te sale mal...».

J. P. «Cuando tenía catorce años estaba en clase, no conocía a mi mujer, a mi mujer la conocí con veinticuatro. Había una chica, no me gustaba, me encantaba, me encantaba, es que me parecía hasta que respiraba bien, o sea era un amor absoluto y total. Ella no me hacía ni caso».

Alumnado (entrevista exploratoria)

«En los exámenes, hubo uno bastante reciente que me bloqueé totalmente y me puse demasiado nerviosa y empiezo a llorar».

«Sacar una mala nota, por ejemplo».

En la mayoría de los casos se le daba una importancia bastante alta a **la opinión que tenían los demás sobre uno mismo**, y se daba un peso distinto según la cercanía con estos. Importaban más las valoraciones de las personas más próximas y de confianza, como los familiares, y menos, las de conocidos o bien compañeros de trabajo.

Alumnado (entrevista exploratoria)

«Depende de la persona, si es una persona que yo veo que es como mis padres, pues, sería un 8 pero, si es una persona de fuera que no conozco de nada, le pondría un 5».

«Un 7... Porque no es, o sea, sí que es importante para mí, porque al final tengo que estar con los demás y es importante llevarme bien y todo eso, pero tampoco... depende con qué personas, realmente tampoco es que me importe mucho».

Profesores (entrevista exploratoria)

P. M. «El según de qué... tema familiar es alto, porque sé que su felicidad... o sea la opinión, yo entiendo que la opinión puede condicionar la felicidad de la gente que tengo alrededor ¿entiendes? y ya no a nivel personal también a nivel laboral, yo procuro, o sea, que la opinión sea buena sin obsesionarme... porque todos somos humanos y seguro que hay cosas que opinan mal... pero entiendo que la opinión, lo que tú transmites va a afectar a la felicidad de los demás, procuro que sea buena, que a veces no me sale ¿eh? y soy muy... Que tampoco soy demasiado (*se ríe*)... ¿un 7? Un 7... un 7, pero tampoco...».

J. P. «Los que me importan un 10, los que no me importan un 0».

Solo hubo un par de casos entre estudiantes y docentes que fueron más extremistas, o bien comentaron no dar ninguna importancia a lo que pensaban los demás, o bien se la daban muy alta.

Profesor (entrevista exploratoria)

L. V. «Vamos a poner un 3 (*se ríe*)... por poner un número».

Alumna (entrevista exploratoria)

«Un 9 (importante, pero no tanto), soy muy tímida y tengo vergüenza por miedo a lo que piensen los demás de mí, pero últimamente menos... me da igual... soy como soy, sino se lo pierden».

Competencias de la vida y bienestar (CV): los objetivos que comentaron ponerse tanto estudiantes como docentes, referente a estas competencias, fueron muy variados, aunque **todos relacionados con la búsqueda de una mejora**, ya fuera de sus relaciones, su salud, su situación económica, o en el ámbito académico o profesional y, para conseguirlo, todos hicieron referencia a esforzarse, tener paciencia y constancia.

Profesores (entrevista exploratoria)

L. V. «Pero, bueno, pues yo llegué aquí hace ya cuatro años y, bueno, hacía media jornada entonces, pero, bueno, aun así no tiraba, no llegaba, no llegaba, bueno, yo me propuse... por lo que pasa... bueno, es evidente, o sea, tenía que encontrar o más horas u otro trabajo o... y en

ese sentido, pues, claro ha sido duro, pero siempre venga, venga, venga,... buscando, buscando, buscando, ¿no?».

P. M. «O es que realmente a nivel profesional estoy satisfecha de lo que hago, o sea siempre me planteo nuevos retos o nuevos cursos, ahora me ha dado por hacer uno en inglés, quería pasar la prueba de nivel, y estoy haciéndolo, o sea, siempre ir formándome, dentro de las posibilidades que... que tienes ahora mismo».

Alumnado (entrevista exploratoria)

«Vale, entrar a Dual».

«Este verano me puse dos objetivos: uno era acabar todos los deberes de verano antes de irme de vacaciones al pueblo y el otro era una vez llegado, haber llegado al pueblo, yo veía que no tenía, para decir de una manera, una vida muy saludable, no comía mucho y no hacía mucho deporte, no comía muy bien y, pues, dije: “vamos a mejorar eso”».

Con respeto al **cuidado de los demás**, todos comentaron tener la percepción de hacerlo, estando presentes a través de la escucha, del apoyo, del preguntar y del dedicar tiempo a los demás.

Alumnado (entrevista exploratoria)

«Bueno siempre intento estar, bueno, cuando a mi madre la veo triste, pues, intento, la abrazo, la consuelo, yo creo que hago básicamente, les doy apoyo».

«Pues, interesarme por sus problemas, intentar ayudarles».

Profesores (entrevista exploratoria)

M. M. «Hablar mucho, preocuparme por sus necesidades, dar mucho cariño (*sonríe*) si tú hablas y escuchas, te preocupas por las necesidades y das cariño, a no ser que sea algo muy grave, yo creo que el día a día vas haciendo».

L. V. «Me gusta charlar... saber... saber cómo les va, tanto mis hijos, que son los que viven conmigo, como mis compañeras... algunas compañeras, entonces... sí, me gusta charlar, me gusta “explicame... tal”... saber cómo están».

Solo hubo un profesor que consideró no hacerlo lo suficiente.

Profesor (entrevista exploratoria)

B. P. «Poco, la verdad es que poco... sí soy, me acusan... mi mujer de que me preocupo poco, yo creo que sí, además, tiene razón, que cuido más de mí mismo que de los que tengo alrededor... Pues, no lo sé... (*se ríe*) cumplir con mis deberes... (*se ríe*) Cumplir si no me puedo escaquear».

Todos, además, consideraron ser felices, aunque diferenciaron un **nivel de felicidad** más referente a su vida personal, de otro más profesional o académico, y este último fue algo que puntuaron más bajo que el primero, aunque ambos fueron altos.

Profesores (entrevista exploratoria)

P. M. «Eh, ¿felicidad personal? (*suelta una pequeña carcajada*) un 10... No, sí... soy superfeliz... un excelente... voy a dejar un excelente... Un excelente a nivel familiar sí... ¿y a nivel profesional? Yo creo que pondría un notable, notable alto... 7/8».

L. V. «¿A nivel personal o es que no sé si digo un 10? Vamos a decir un 9... para que quede un... (*carcajada*) A nivel profesional no está mal, por lo que te acabo de explicar... por los años de experiencia, es decir, claro, cuando eres más joven estás empezando, pues, claro, lo típico, ¿no? de cuando alguien está empezando, ahora ya, pues, ya llevas unos años, luego también, claro, cuando entras en un centro nuevo, siempre hay cosillas, porque con los alumnos no los conoces suficiente, todo eso, nunca va perfecto el primer año ¿no? Entonces, bueno, si tengo que valorar esto que ya llevo cuatro años y que ya tengo una experiencia, bueno, mi nota podría ser alta, aunque un 9 tampoco ¿eh?, vamos a dejarlo en un 7 o un 8 (*carcajada*)».

Alumnado (entrevista exploratoria)

«Depende del momento, pero, en general, yo pondría que de felicidad 8,5 o 9 en cuanto a lo personal y, en el cole, pues, depende de la época, cuando es... son exámenes ya baja un poco, yo diría el 7, pero de normal, pues, 8,5 también».

«Felicidad, yo pondría un 9 y, en el colegio, pondría un 8».

2ª categoría: asertividad y empatía.

Al pedirles a los docentes que pusieran un ejemplo de asertividad no supieron darlo como tal, o bien, pidieron una aclaración de su significado antes de hacerlo, o, sobre todo, en varios casos, dieron, en su lugar, un ejemplo de empatía, dejando claro que había una cierta confusión y desconocimiento sobre el significado exacto de ser asertivo. Aquí reportamos algunas contestaciones del profesorado al pedir que pusieran un ejemplo de asertividad.

Profesores (entrevista exploratoria)

L. V. «No, simplemente cuando hablo con algunas compañeras, bueno, pues, realmente me gusta... me gusta escuchar y me gusta, bueno sí, yo me considero una persona que me gusta escuchar y, bueno, y entonces, es cuando te pones en la piel del otro ¿no?».

J. P. «Bueno, pues, mira, había un crío de catorce años que estaba terriblemente enamorado de una chica de la clase, no un poco enamorado, terriblemente enamorado, entonces el tal Javi, me viene y me dice: “está llorando como una magdalena”, y entonces cogí, hablé con él y le dije: “mira, yo ya entiendo que cuando estabas con ella”, porque lo dejó ella, digo: “yo ya entiendo que cuando estabas con ella te considerabas un príncipe”, digo, “y ahora mismo te consideras un esclavo, un lacayo, y estás condenado a galeras”. Me mira y me dice: ¿cómo te has dado cuenta de eso?... Digo, pues, “mira, a lo mejor es que soy más mayor que tú, y a lo mejor he vivido esa situación”, pues él se dio cuenta de que yo me ponía en su lugar y yo entendía su punto de vista».

Como podemos observar, por las respuestas anteriores, que los profesores demostraban confundirse con la empatía. Por otra parte, los estudiantes dejaban claro, desde un primer momento, no saber el significado de asertividad, pero, luego, al darle un ejemplo para aclarárselo,

facilitaban anécdotas propias que daban muestra de haber manifestado esta competencia en situaciones concretas de varios tipos.

Alumnado (entrevista exploratoria)

«Lo del restaurante ha pasado, no con leche de soja, pero, en plan, he pedido una cosa, él se ha confundido, se lo pido amablemente, él me lo cambia y ya está y todos... todos contentos».

«No sé si es bien, bien, asertivo o no, pero, por ejemplo, cuando están dando las noticias en la televisión, suelo dar mi opinión y mis padres dan la suya y hacemos un pequeño debate».

3ª categoría: necesidad de desarrollo de conocimiento.

Pudimos observar, tanto en el caso de la IE como en el de las CEmo, que se habían trabajado como tal en infantil y primaria; se habían dedicado clases a estos dos constructos, aunque la percepción la tenían mucho más clara los profesores, y, sobre todo, los que trabajaban con el alumnado de primaria.

Profesores (entrevista exploratoria)

M. M. «6º A y 6º B, lo hacemos con 6º, yo cada año hacía un festival al final de curso que bajaba 3º de primaria, el grupo de Rafa y de Javi, que iban todo el curso con las emociones, entonces, la última semana, los alumnos de 6º bajaban vestidos de la emoción y, al final, hacíamos un teatro para ellos, al principio lo hice película, el año pasado hice diferente, hice el inicio y cada grupo propuso una emoción y la representaron, y los niños están participando, esta qué emoción es, pues, y la identificaban. Vamos intentando ya desde más abajo y a ver es que en primaria se trabaja... se trabaja muchísimo desde los pequeñitos haciendo técnicas de todo».

Mientras se vio que, en el caso de secundaria, no se habían trabajado, por lo menos de manera directa, identificándolas como tal. Se observó que se habían tratado en casos muy concretos, como el de realizar un test de inteligencias múltiples, o bien, en algunas clases de tutoría (la que antiguamente correspondía a la asignatura de religión, ver 4.2.1., el contexto). Parecía, por lo tanto, necesario, una vez llegado a la etapa de secundaria, volver a trabajar los dos constructos de manera mucho más directa, empezando por identificar los dos constructos (IE y CEmo) con su nombre, tomando consciencia de estos y tratándolos con mayor profundidad de lo que se había hecho en las anteriores etapas de infantil y primaria.

Alumnado (entrevista exploratoria)

«Lo que hemos hecho en tutoría, hemos hecho un test de... inteligencias... varias inteligencias, la inteligencia intrapersonal, interpersonal... Artística. Sí... era de unos... unas... te ponían en situaciones y tenías que decir del 1 al... del 0 al 3, que 3 más, 3 mucho, 0 nada y de diferentes ámbitos y, luego, por detrás, había una gráfica para determinar qué tipos... qué tipos de inteligencias tienes, o algo parecido así».

«Sí, pero eso no es que tengamos una clase, lo que sí que tenemos son... tenemos religión partida en religión y después... *creixem*, que es como interioridad, el año pasado teníamos interioridad, solo que no las utilizamos las clases, las ponen como religión también y digamos que interioridad este año no hemos hecho nada».

Resumiendo, para contestar al subobjetivo 1.1., podemos concluir:

- Que en el centro FA no solo se había oído hablar previamente de IE y de CEmo, sino que también se habían trabajado y se estaban trabajando los dos constructos en el momento de realizar nuestra recogida de datos. En la etapa de infantil y primaria, se tocaban ambos conceptos en el aula y se identificaban como tal; mientras que, en secundaria, mantenían su presencia en un formato más transversal y no tan explícito, sobre todo, mediante las tutorías y la asignatura de tutoría. Por otra parte, mientras el profesorado conocía los dos constructos y tenía claro que se trabajaban en el aula, al alumnado le costó más identificarlos y saber dónde y cuándo se habían trabajado, aunque, dando algún ejemplo e insistiendo, llegaban a hacerlo.
- Tanto profesores como estudiantes supieron identificar cuándo experimentaron una emoción, aunque su vocabulario a la hora de expresarse sobre estas no resultó ser muy extenso, sobre todo, en el caso de las emociones positivas, que se limitaba a las más básicas, como la felicidad, que fue, sin duda, la más nombrada.
- En cuanto a las CEmo, los docentes conocían de manera muy puntual solo algunas; de entre las CS, nombraban sobre todo la empatía y la asertividad, aunque no quedaba del todo clara su diferenciación. En el caso del alumnado no mostró inconveniente en declarar su falta de capacidad para definirlos, mientras que los profesores pensaban saber hacerlo, aunque, luego, por sus ejemplos, quedó de manifiesto que había cierta confusión entre las dos CEmo.
- En cuanto a las otras CEmo, de entrada, en ambos colectivos, no pareció que se conociesen, aunque, si se les preguntaba de manera detallada por cada una de ellas, sabían dar ejemplos.
- Se observó que, en el caso de CEmo, ponían en evidencia algún tipo de conducta no positiva, como la gestión del conflicto, o bien, el recibir un *feedback* negativo-constructivo, así como la gestión del fracaso; el alumnado no parecía presentar inconveniente a encontrar ejemplos de estos, ya fuera en el ámbito personal o el académico y más cercanos en el tiempo, en cambio, a los docentes pareció costarles más identificar situaciones y, en los pocos casos en que lo hicieron, fue en el contexto más bien personal o, profesional pero más al comienzo de sus carreras, cosa que pareció que justificasen y aceptasen más.
- Los adultos, de todos modos, vivían las situaciones más negativas como oportunidades de mejora, mientras que el alumnado las veía como algo menos positivo.
- Además, en general, el alumnado era más introvertido hacia los demás, sobre todo, si no conocía bien su interlocutor.
- Tanto adultos como jóvenes valoraban de manera bastante alta la opinión, sobre todo, de la gente más cercana, y se consideraban felices en general, aunque más en el ámbito personal que en el profesional.

Subobjetivo 1.2. Identificar y definir qué se entiende por coaching y, más concretamente, en el ámbito de la educación.

Para contestar a este segundo subobjetivo, se analizaron e interpretaron, mediante el análisis temático, las respuestas que obtuvimos en la F1 durante las entrevistas a los cinco profesores y a los cinco estudiantes y esta vez se incorporaron las respuestas de los seis coach expertos.

Se identificaron las siguientes **dos grandes dimensiones**: el conocimiento previo sobre coaching y CEEd, y el conocimiento previo y las expectativas sobre el programa de CEEd que se iba a desarrollar para el claustro y sus respectivas categorías.

Dimensión 3: conocimiento previo sobre el coaching y el CEEd. La capacidad que tienen tanto los coach expertos como el profesorado y el alumnado entrevistado de definir el constructo de coaching, identificando y diferenciando las competencias de un coach de las de un educador y sabiendo distinguir a qué se dirige en concreto el coaching aplicado al ámbito de la educación y cuáles con los factores de éxito necesarios para definir una cultura de CEEd en un centro.

1ª categoría: definición de coaching (y coach) y CEEd.

En cuanto al **coaching y a sus conocimientos previos**, los coach expertos entrevistados lo definieron como «un proceso colaborativo de acompañamiento entre coach y coachee, que este último decide empezar de manera voluntaria, y donde se sigue una estructura clara que solo alguien con una formación específica puede llevar a cabo, con un método de trabajo que usa técnicas y herramientas concretas que le ayudan a empoderar al coachee para alcanzar su objetivo final y, por lo tanto, desarrollarle como individuo o equipo».

Coach expertos (entrevista exploratoria)

A. G. «Para mí el coaching es un acompañamiento a ciertas personas, o a las personas que voluntariamente quieren mejorar o quieren solucionar unos problemas que tengan y el coaching los acompaña, digamos, empoderándolas, responsabilizándolas de su proceso... ¿sí? de cómo ellos pueden optimizar sus capacidades para llegar a ser competentes en aquello que quieren llegar a ser... ¿sí? un poco para empezar esa sería una primera definición».

J. F. B. «El coaching como una técnica, una herramienta de crecimiento, desarrollo personal en primer lugar y, en segundo lugar, que ayuda a aquellas personas que por sí mismas no pueden alcanzar objetivos o metas tanto a nivel personal familiar y académico o profesional para que, a través de ese acompañamiento y ese guía, que es el coach, lo puedan alcanzar de la manera más rápida posible, yo te lo definiría rápidamente de esta manera».

Los mismos expertos definieron con absoluta propiedad de conocimiento también el término **coach**, entendido como «alguien que acompaña sin dirigir, entrenando el desarrollo de habilidades de otros y para ello dispone de una formación específica y de unas *soft skills* determinadas, entre las que destacan la escucha y la capacidad de preguntar».

Coach expertos (entrevista exploratoria)

J. F. B. «El coach es simplemente un acompañante de lujo, un guía que tiene cualquier persona que quiera alcanzar objetivos por sí mismo, que ellos por sí mismos no han podido alcanzar».

A. G. «Entonces, para mí un coach es un profesional bueno convenientemente formado, de la manera que pueda y que sepa, y que persigue eso... pues, acompañar a las personas, es decir, que persigue potenciar el desarrollo de las personas, insisto, tanto personal como profesional y académico».

A. G. «Un profesional con unas habilidades de escucha muy específicas, capaz de formular preguntas muy potentes ¿no? Bueno, que ayuden al otro a cuestionarse, a pensar cosas en las que no había pensado y un profesional que, de alguna manera ¿no?, a través de las preguntas, sin decir lo que... va iluminando el camino, va ayudando a descubrir cosas nuevas».

Estos expertos consideraban que el **objetivo** de un coach es justamente ayudar al coachee a conocerse mejor, identificar sus habilidades y acompañarlo en su desarrollo para alcanzar un objetivo concreto que se haya marcado, distinto según el ámbito del coaching.

Coach expertos (entrevista exploratoria)

J. F. B. «El coach es una persona que te moviliza hacia la toma de decisiones en pro de alcanzar el objetivo que tú quieres alcanzar».

B. V. «Su misión es ayudar al desarrollo... acompañar al desarrollo de otra persona».

Diferenciaron varios **ámbitos** donde se aplica el coaching, del más antiguo, al que el coaching debe sus orígenes desde hace más de cuarenta años, que es el deportivo, al ejecutivo, que es actualmente uno de los más desarrollados y practicados en el mundo de las empresas y organizaciones, el *life*, que se aplica para la mejora de cualquier objetivo que el coachee se plantea para mejorar su vida, a justamente el educativo, que tiene una vida más joven respecto a los anteriormente citados, ya que ha empezado a utilizarse como tal en los últimos quince años, así como cualquier otro ámbito donde el objetivo sea acompañar a alguien para desarrollar al máximo sus habilidades a fin de lograr algo.

2ª categoría: competencias básicas de un coach.

Como **competencias básicas** de un coach, los expertos destacaron, sobre todo, generar *rapport*, la confianza, tomar consciencia, la escucha, el uso de las preguntas y dar y recibir *feedback*.

Coach experto (entrevista exploratoria)

L. R. «Yo creo que las herramientas básicas de cualquier coach... que... la escucha activa, el *rapport*, dar un buen *feedback*, generar objetivos, SMART, etc. etc., establecer un plan de acción; o sea, todo lo que puede ser un proceso de coaching, yo creo que esto es aplicable, con las peculiaridades de cada... a cualquier entorno ¿no?, entonces, en ese sentido, quiero decir... generar conciencia, entender cuáles son nuestras herramientas, en consecuencia, la responsabilidad... y ayudar al coachee a que tome acción, me da igual... el CAR básico, creo que es aplicable en cualquier contexto».

Para **generar *rapport*** en la relación entre alumnado y profesorado, los estudiantes y los profesores entrevistados comentaron que se necesitaba presencia, respecto, cercanía, claridad y constancia.

Alumnado (entrevista exploratoria)

«Sí... sí, o sea, es que están más... más por los alumnos, o sea, intentan hacerte el temario más ligero para que luego lo entiendas, que lo hagas bien luego para otros cursos».

«Que me guste, o sea, me gusta que se preocupen, y, si algo no entiendes, pues, lo repiten».

Profesores (entrevista exploratoria)

P. M. «Con (*suelta una pequeña carcajada*) con constancia, yo creo con constancia y coherencia; si tú eres coherente, yo creo que los niños perciben mucho la coherencia y la valoran».

J. P. «Para conseguir la confianza de otra persona, desde mi punto de vista, tienes que llegarle, tú tienes que llegar a la otra persona. Para llegar a la otra persona, lo primordial es saber cómo

es y cómo piensa, cuáles son sus motivaciones y sus valores, y, en función de eso, tienes que modular el mensaje que tú le quieres hacer llegar y las posibilidades de llegarle son muchas».

Para **generar consciencia**, el profesorado consideraba que se necesitaba refuerzo positivo y responsabilizar al estudiante, dejar que experimentase por él solo y personalizar su acompañamiento, no juzgándole.

Profesores (entrevista exploratoria)

P. M. «Dándoles confianza y la sensación esa de que... no están solos, que nunca la tuvieran, ¿me explico? que podían contar contigo, pues, para... pues, para todo... y preguntarle... y a menudo tocarle el hombro “¿oye, qué tal vas?”, “¿cómo vas?, si necesitas algo, ya sabes, el estar ahí».

L.V. «Intento hacer ver al alumno en cuestión que... que muy bien, que le está saliendo muy bien, que me gustan lo que está haciendo, entonces, siempre que encuentro la ocasión, lo hago, lo hago, y es así, o sea, ensalzo sus cualidades artísticas porque... porque además que soy... porque es así, porque no es falso, y hay algunos que se sorprenden».

En cuanto a la **escucha**, tanto alumnado como profesores consideraron, por lo general, tener un buen nivel. Para los estudiantes, factores como realizar unas clases dinámicas tratando temas interesantes (muy distintos, según cada estudiante), el humor y las anécdotas personales de los profesores para explicar ayudaban a que su nivel de escucha fuera mayor; mientras que, cuando faltaban todos o solo algunos de estos elementos, este se veía afectado.

Alumnado (entrevista exploratoria)

«Que sea de mi interés, que el profesor lo explique bien, o sea que me motive a estar atento y a querer aprender».

«Porque últimamente están dando muchos trabajos en grupo y eso al final te acaba agobiando, porque tienes un trabajo de aquí, un trabajo de allí y no puedo estar todo el rato con los compañeros y muchas veces que los grupos que hacen, pues, no es que te concentres mucho».

Los profesores no hablaron en concreto de qué facilitaba su escucha, más bien hicieron referencia a lo que no ayudaba a que estuviesen centrados, como las constantes interrupciones del alumnado o que, cuando oían conversaciones de alguna forma desagradables, intentaban desconectar y prestar poca atención, por lo tanto, su nivel de escucha se veía afectado.

Profesores (entrevista exploratoria)

L. V. «Porque hay momentos determinados en los que yo estoy explicando algo y me interrumpen y una cosa que... guau... que la machaco muchísimo y es que, hasta que no acabe, no me hagáis las preguntas, porque seguro que antes de acabar ya os habré respondido las preguntas (*carcajada*)... pero tienen esa... bueno, esta inmediatez de venga, voy a preguntar y tal y ese nerviosismo y tú dices, bueno, esperar un momento y, entonces, bueno, no escuchas por eso mismo porque... porque te estaré interrumpiendo, no sé... pero, bueno, vale, sí a tu pregunta de aun así, tu nivel de escucha sí que sí que es verdad que a veces no escucha porque no quieres escuchar ¿no? hay veces que te provocan y hay veces que... sí, te provocan, un poquito para reírse para... no tienen, a lo mejor no tienen ganas de trabajar y, entonces, sí que es verdad que me... no oigo, no oigo y es a nivel también profesional con compañeros, ¿eh? no

oigo, mi oído es como que... hay gente que sí que tiene cuatro mil oídos, está allí, se entera de todo... pero yo, cuando hay algo que noto un poco desagradable, me, me... es que no, no escucho (*se ríe*) es verdad, sí».

Las **preguntas** se usaban en clase, pero, tanto por lo que comentaron los estudiantes como los profesores, más para aclarar y avanzar en las explicaciones que para reflexionar, como se hace desde el coaching. Como ejemplo de preguntas que usaban los profesores en clase, entre alumnado y profesorado, se citaron las siguientes: «¿cómo vamos?» (para asegurarse de que se puede continuar con la explicación)... «¿qué veis aquí?» (clase de plástica) o «¿cómo veis esta situación?» (esto solo se comentó en un caso).

El **dar o recibir *feedback*** se vio como una competencia que el alumnado no practicaba mucho, sobre todo, en el caso de dar ellos *feedback* a sus profesores, aunque, cuando se le mencionó la encuesta anual que hacían en línea para valorar a sus docentes como un ejemplo de darles *feedback*, sí la recordaron y la relacionaron, pero la vieron como algo que se les pedía y no que hacían de manera autónoma y voluntaria. Los ejemplos que facilitaron al respecto fueron «pedir a un profesor de volver a explicar» o «hacerlo de manera más clara», pero, normalmente, no solían dar *feedback* a sus docentes.

Alumnado (entrevista exploratoria)

«Si no me preguntan no, no lo voy a decir».

«A ver, yo no recuerdo haber dado *feedback* a muchos profesores, pero sí en una clase de Biología tuve que levantar la mano y decir: “por favor explica más despacio porque nadie está siguiendo la clase” y, luego, el año pasado en la clase de Matemáticas que nos quedamos después de la clase, cuando se acabó el patio, nos quedamos un rato hablando con la profesora que le dijimos, es la profesora esta que no sabe... no sabe tener genio y le dije “a lo mejor tendrías que tener más genio”».

En cambio, los profesores sí comentaron dar *feedback* a los estudiantes, a quien, por otra parte, les costó encontrar casos de que lo recibían, aunque entendiesen y percibiesen que fuera algo para mejorar y, en determinados casos, les motivaba.

Alumnado (entrevista exploratoria)

«Sí, el año pasado con el tutor de Biología... El hecho de que te digan que lo estás haciendo bien, que sigas así, cosas de esas, pues te dan ganas de seguir con la materia, de seguir esforzándote, entonces no es lo mismo que te digan: “oye, lo está haciendo muy bien” o “aunque no lo entiendas, sé que vas a sacar buena nota”, no es lo mismo que te digan eso a que te digan: “pues, si no lo entiendes, llegas a tu casa y te pones a estudiar dos horas más”».

«A veces, a mí algún profesor, pues, me ha cogido... por ejemplo, el profesor de Sociales, un curso me cogió y me dijo, en los primeros de la ESO, que estudiar me costaba un poco y ya está, pues, me decía M.: “no puedes seguir así, tienes mucha capacidad, necesitas hacer más”... Pues, me motivó».

Los profesores comentaron que era una práctica habitual que realizaban entre compañeros, y que daban y pedían a los estudiantes. Pero, mientras un docente consiguió dar un ejemplo positivo de dar *feedback*, en otros dos casos, no parecían tener muy claro que se entendía con ello y ofrecían ejemplos de otras competencias, como preguntar o repetir conceptos, y una docente nos contó el

caso de un estudiante conflictivo que no quería trabajar con los demás y a quien se invitó a no molestar; este se consideró un buen ejemplo de dar *feedback*.

Profesores (entrevista exploratoria)

B. P. «Yo no les hago preguntas, pero ellos a mí sí; en Tecnología hablo de cosas o dispositivos o no sé qué, pues ellos, muchas veces, pues, me dicen: “pues yo en mi casa tengo este aparato que hace no sé qué”... y, bueno, la verdad es que se convierte en debate, muchas veces la clase cuando empezamos a hablar de cosas así que ellos tienen cercanas».

L. V. «Bueno, cuando... hay diferentes niveles, el más... el más conflictivo es aquel que no quiere trabajar ¿no? No quiere hacer nada ¿no? Entonces yo ya voy a lo práctico, si no quieres hacer nada, bueno, no te voy a obligar, entonces, pero, bueno, tienes que estar en tu mesa sentado, que estás muy agobiado te vas a dar una vuelta».

Los coach expertos definieron todas las competencias mencionadas anteriormente como clave del coaching y a estas añadieron la creatividad, la flexibilidad, el conocimiento de la neurociencia y la gestión de las mismas CEmo.

Coach expertos (entrevista exploratoria)

J. F. B. «Todo coach, ya trabaje en el ámbito de *life coaching* o en el deportivo, en el empresarial, o en el educativo, tiene que tener una serie de competencias clave en primer lugar. Tiene que tener, yo diría, una formación humanística de base, donde tuviera ese conocimiento de lo que es, de cómo funciona una persona en temas de gestión de emociones, de conocimientos de la neurociencia, el funcionamiento del cerebro, yo creo que eso sería fundamental».

B. V. «Flexibilidad, creatividad, equilibrio emocional, autogestión o autorregulación, automotivación en el sentido de una parte de optimismo, persistencia, autoconfianza».

3ª categoría: similitudes y diferencias entre coach y educador.

Cuando a estos expertos se les pidió **diferenciar unas competencias muy propias del coaching en el ámbito educativo**, les costó encontrar alguna en concreto, pues consideraban que eran las mismas en todos los ámbitos. La verdadera diferencia, prácticamente todos consideraron que era conocer bien el ámbito educativo. Pero, entre las competencias en este sector, destacaron la capacidad de generar «el efecto Pigmalión» hacia los estudiantes; o sea, el amor incondicional por el alumnado y nombraron nuevamente la creatividad y no juzgar, ya mencionados para describir las competencias del coaching en general.

Coach experto (entrevista exploratoria)

B. V. «No se me ocurre ahora ninguna de esas que no lo tuviera, no tuviera que tenerlas un coach... un profesor, un maestro en el ámbito educativo, creo que son las mismas y si hacemos... si hacemos un resumen, pero este resumen valdría para los dos, yo dirías que son básicas la empatía y la creatividad, y eso lo vemos, por ejemplo, en los buenos docentes, Cesar Bona, por ejemplo, decía que lo que hay que hacer es querer a los niños y ser creativos, esto de querer a los niños llámalo empatía afectiva, valoración positiva incondicional, expectativas positivas, esto mismo, esto mismo es lo que le estamos pidiendo a un coach o, por lo menos, yo le pido a un coach (*sonríe*) en cualquier ámbito, cualquier persona, cualquier profesional que

ayuda a otros, como ya lo definió Carlos Rogers y la creatividad también me parece fundamental... al final se trata de ser un Pigmalión».

L. R. «Pero, en cambio, cuando eres profe, docente-coach, tendemos a clasificar, a juzgar, a ordenar también un poco por lo... por las inercias de lo que se nos ha enseñado y aprender a eso mantenerlo neutro, que es la diferencia fundamental y en dónde se ve un buen coach educativo ¿no? yo creo que es fundamental».

Al **confrontar al docente-coach y al educador**, los coach expertos mencionaron aspectos que tenían ambos, como la pasión y la vocación por su profesión, la empatía, la asertividad y querer acompañar al alumnado en su crecimiento.

Coach experto (entrevista exploratoria)

J. F. B. «Las similitudes principales entre un coach y un docente es, yo creo, que deben ser la pasión y la vocación que tienen cada uno de ellos, porque es una profesión muy importante y un servicio a la comunidad».

A. G. «Las competencias de escuchar, de acompañar, de animar al otro para que consiga sus objetivos».

Mientras hay otros factores que los expertos consideraban que los diferenciaban, como, por ejemplo, que el **docente-coach** coconstruía el aprendizaje con el alumnado, fomentaba su protagonismo, desarrollaba sus CEmo y su integridad como persona, trabajando desde su motivación e implicación, y veía el error como fuente de aprendizaje.

Coach experto (entrevista exploratoria)

L. R. «Si tienes un rol de docente-coach, el error es fuente de aprendizaje, porque desde el error puedes trabajar la resiliencia, puedes trabajar tu gestión emocional, porque puedes trabajar la frustración, puedes trabajar tú diálogo interior, puedes trabajar muchas cosas».

L. R. «Hasta hace muy poquito, tú, si eras profe, parecía como que tenías que saberlo todo en el planeta ¿no? era así, como eres la Wikipedia andante y lo tienes que saber todo y, Dios mío, no he sabido una pregunta que me han hecho mis alumnos, ¿no? y hoy, esto ya no es así o no debería, yo entiendo que no es así y hay muchas cosas que tú aportas, porque, claro, tú eres el guía, y tú eres quien va determinando que es lo que hay que hacer, el que eres el referente, la ayuda, pero es que al final el alumnado también aporta un montón, y el aprendizaje se construye en conjunto y yo creo que eso también tiene mucho que ver con la esencia del coaching ¿no? porque al final, cuando tienes un proceso de coaching, tú también estás aprendiendo de tu coachee, por lo menos, yo lo vivo así, entonces, con el alumnado y muchísimo más...¿no?».

Por otra parte, **el educador** estaba muy enfocado al conocimiento de su asignatura, era considerado más directivo, tenía habilidades didácticas (cuando el docente-coach tenía que dar formación, también las tenía) y consideraba el error como fuente de evaluación.

Coach experto (entrevista exploratoria)

A. G. «Hay para mí, aquí, una diferencia básica que es la que más le cuesta a los profesores, que es la de no decir, la de ayudar a aprender, pero no a enseñar, aquello que decía Whitmore ¿no? Los profesores, pues, bueno, están entrenados para saber, para ser el que siempre tiene una

respuesta ¿no? Se coloca el alumno en el lugar del que no sabe y el profesor es el que sabe y, entonces, muchas veces, no le dejan ni... ni pensar, ni tomar decisiones porque la última palabra la tiene el profesor ¿no?... Es la mayor diferencia y la mayor dificultad para los profesores también, el aprender a ver al otro no como a alguien que no sabe, sino como a alguien que sabe, pero que necesita ayuda para descubrir ¿no? Aquello que sabe... más o menos...».

1ª categoría: definición de coaching (y coach) y CED.

Cuando se pidió a los entrevistados que definieran qué era el **CED**, el profesorado y el alumnado dieron varios tipos de definiciones. A los estudiantes, sobre todo, por un tema de desconocimiento, les costó mucho más dar algún tipo de definición, aunque, insistiendo un poco, llegaron a asociarla con la palabra *ayudar*. Tanto profesorado como alumnado veían el coaching como algo que podía apoyar a la docencia, a controlar la clase, a educar mejor, en general, a ayudar a solucionar los problemas del alumnado, a definir los objetivos como centro y hacia dónde ir, a conocerse mejor a uno mismo y entre los miembros del claustro, etc.

Profesores (entrevista exploratoria)

M. M. «Coaching en educación quiero pensar que es un poco la que vaya a ir enfocado, que es ayudarnos a los objetivos que nos planteamos como centro, en este caso, si fueran de la educación emocional, ayudarnos a encaminar hacia dónde queremos conseguir ¿no? Al final, como escuela que estemos, yo creo que es un acompañamiento también, que muchas veces esperamos con terapias de este tipo, o de coaching, esperamos que nos digan, qué tenemos que hacer y yo creo que es un poco saber lo que hay de materia prima ¿no? Conocerse a uno mismo, conocer al claustro profesores, para luego, pues, trabajar en este caso la educación emocional, sería...».

Alumnado (entrevista exploratoria)

«Pues ayudar a... a educar mejor ¿no? Como a... eso...».

«Ayudar a los profesores (*lo dice con tono dubitativo*)... a controlar las clases».

Aunque esto no fue el caso de todos los entrevistados. Un profesor, por ejemplo, mostró cierta desconfianza hacia el CED y su utilidad, y lo manifestó de una manera bastante abierta.

Profesor (entrevista exploratoria)

J. P. «Y yo creo que la innovación está sobrevalorada, porque en muchas ocasiones se lleva a la práctica sin tener las experiencias necesarias, porque la educación es una ciencia social y no es una ciencia experimental, por lo tanto, no podemos repetir resultados, que en Finlandia hay un método que funcione muy bien, no significa que en el sur de Italia este mismo método vaya a funcionar y...»

Los que intentaron definir el CED dijeron que es una ayuda para el alumnado y los profesores para conseguir objetivos, acompañando al estudiante de manera personalizada sin intervenir directamente, o bien, una manera de entrenar y formar en emociones.

Profesor (entrevista exploratoria)

B. P. «Acompañar e intentar influir lo mínimo en el aprendizaje de los alumnos para que ellos descubran solos».

Por otra parte, las respuestas de los coach expertos se asemejaban a esta última definición, y dijeron que el CEEd es un proceso que aplica una metodología y que tiene como objetivo la autonomía y el desarrollo del alumnado, del docente, de los miembros del equipo directivo, así como de cualquier componente de la comunidad educativa.

Coach expertos (entrevista exploratoria)

L. R. «O como coach educativo es conseguir el máximo potencial... o sea el máximo potencial... sacar a la luz el máximo potencial o de mi alumnado o de los claustros, equipos directivos, etc.».

T. G. «Potenciar que la persona sea autónoma y que sea competente en solucionar sus propias... con sus propias dificultades».

De hecho, al preguntarles a qué público iba dirigido el CEEd, los expertos comentaron que a todos los que formaban parte del ámbito de la educación, mencionados anteriormente (ver 3.6.2.). Los coach expertos consideraban que el CEEd, como proceso, pedía un cambio de rol para el docente que acompaña al alumnado, tenía que responsabilizarlo y hacerlo protagonista de su aprendizaje, potenciarlo para conseguir el máximo de él mismo. Este objetivo el CEEd lo busca con el estudiante, así como con cualquier otro miembro de la comunidad educativa.

En educación, **las principales diferencias** que destacaron los expertos entrevistados a la hora de hacer coaching se debían a la experiencia anterior que tenían los coach, su *background* de procedencia; explicaron, por ejemplo, que no era lo mismo venir del mundo de la escuela que de otro, como el organizativo.

Coach expertos (entrevista exploratoria)

J. F. B. «Yo creo que los que provienen del mundo de la empresa o de otros ámbitos y recalcan en el mundo de la educación o aquellos que dentro de la educación se han formado en coaching y practican coaching educativo, son dos mundos distintos».

T. G. «Yo creo que es básico que la persona que se dedica como coach profesional... ¿eh? hablamos como coach profesional en el ámbito educativo, tiene que conocer el mundo de la educación, tiene que saber las dificultades a las que se enfrenta un maestro cada día, tiene que conocer las dificultades que tiene un directivo para gestionar la organización del centro educativo, tiene que conocer las angustias que pasa una familia cuando siente que hay un fracaso educativo de su hijo, tiene que conocer la...».

Otro aspecto que subrayó el colectivo de los coach expertos que diferenciaba a los coach que trabajaban en el mundo de la educación del resto era también la influencia de la escuela donde se había formado el coach, así como la manera de aplicar la metodología, que, por otra parte, aunque se consideraba distinta según la escuela de formación de procedencia, tenía las mismas bases en todas, como el modelo del CAR (Whitmore, 2011): generar consciencia, responsabilizar y moverse hacia la acción.

Coach experto (entrevista exploratoria)

L. R. «Creo que más que escuelas hay un “hazlo lo mejor que puedas y tira para adelante”, hay personas que lo hayan sistematizado más, pues esto, allí tenemos el ejemplo, que son Coral y Carmen que proponen ese modelo ¿no? emocionales, cooperativo, experiencial, dinámico, bueno, pues ahí, bueno, pues, podría ser un modelo, pero, al final, en realidad, yo pienso la base es el CAR, yo tiendo a que me gustan las cosas sencillas ¿no? Entonces, al final, es consciencia, responsabilidad y acción, y a partir de ahí empezamos a trabajar».

Las experiencias personales de CEEd que nos contaron los expertos fueron de lo más variado: desde hacer coaching a grupos de padres (sobre todo, en el contexto anglosajón), al profesorado, al alumnado, así como orientación académica o tutorías grupales o individuales.

Coach expertos (entrevista exploratoria)

A. G. «Otro ámbito menos conocido, por ejemplo, he trabajado mucho con padres, a través de un programa que hay... aquí, bueno, en Londres, en Inglaterra, se llama “Peer & Gim”, un programa que tiene mucha investigación también por detrás, básicamente trabajamos con esos de coaching de grupo, son grupos de padres, generalmente, de madres, vamos a ser sinceras, que dejan a sus hijos a las nueve en el colegio y una vez por semana, durante siete semanas de nueve a once tienen ese espacio de coaching grupal, en realidad, pues, trabajamos con temas, en programas muy estructurados, cada semana hay un tema, pero el tema sirve de disparador, luego se transforma nuevamente en un proceso de coaching, en el sentido de que el facilitador no les dice a los padres lo que tienen que hacer, sino que facilita la conversación entre ellos».

L. R. «En claustro, esos procesos individuales, además, fueron voluntarios, presentamos tal y, entonces, hubo un grupo de profes que voluntariamente quiso participar en un proceso de coaching y... bueno, yo creo que ahí se consiguieron muchas cosas a nivel individual que redondearon luego en el centro».

J. F. B. «Un proyecto universitario que me mostraron cuando en uno de los viajes que hice a Latinoamérica, uno de los viajes profesionales, con una universidad... la Universidad del Valle de Guatemala, que tenían un proyecto de coaching educativo en el que el objetivo fundamental era reducir el absentismo escolar de los alumnos de primer curso de la carrera universitaria».

4ª categoría: factores de éxito para una cultura de CEEd.

Nos sorprendió y nos llamó la atención que la mitad de expertos entrevistados declararon no conocer aún ningún ejemplo de centro escolar en ámbito español donde existiera una **cultura de CEEd** como tal. Como razón nos dijeron que consideraban que aún faltaba, de entrada, reconocer el coaching como una profesión. Esto último la mayoría opinaba que hubiera sido posible en el momento que existiese una carrera o un máster acreditado, y no únicamente las asociaciones que hay en la actualidad (ver 3.1.4.4.).

Coach expertos (entrevista exploratoria)

J. F. B. «Según mi experiencia, en estos momentos no hay ningún centro escolar académico, incluso te digo, universitario y no universitario, que es... que pueda responder positivamente a la pregunta que tú me has hecho».

T. G. «No lo sé, todavía no he visto ningún centro con cultura de coaching... Sí que podría haber una maestría, digamos un máster que fuese oficial, que te sacas el título este, pero de momento no existe, entonces, todas las acreditaciones que se dan desde la AECOP, me parece que se llama,... esto está muy bien, pero esto no es profesional, esto es alguien que ha creado esto, pero no está reconocido, ¿me entiendes? no hay la figura profesional entonces».

Por otra parte, estos expertos identificaron **los factores** que era necesario que un centro tuviera para afirmar que existía una cultura de CEd. Entre ellos destacaron los siguientes:

- Realizar un cambio en la arquitectura de los edificios y de las aulas, dando protagonismo al alumnado en su aprendizaje (una de las coach expertas entrevistadas, profesora de la UVA, Universidad de Valladolid, nos hizo llegar fotos del edificio INDUVA, que mostraban un claro cambio arquitectónico en sus edificios y que facilitaba este objetivo).
- Tener más complicidad entre alumnado y profesorado, mediante una relación menos asimétrica.
- Tener más respecto entre todos los miembros de la comunidad.
- Ir todos alineados y llevar a la práctica lo que se había aprendido en una formación de CEd.

Coach expertos (entrevista exploratoria)

P. M. «Si entras en un centro y los espacios son abiertos, luminosos, coloridos, y están colonizados por los alumnos... es decir, los pasillos tienen espacio para que los chicos se sienten en el suelo, tienen cojines, tienen tableros de madera, ellos tienen un mural donde colgar su trabajo, cuando ves que este espacio pertenece a los alumnos».

L. R. «Por un lado, sería cuando hay acciones que implican a toda la comunidad educativa, y yo creo que la clave está en cuando no hay francotiradores, es decir, cuando no hay un profe o dos que hacen esto, sino que es algo que forma parte de misión, visión y valores del propio centro educativo».

Por lo tanto, al preguntarles sobre cuáles consideraban que eran los **factores de éxito para generar este tipo de cultura de CEd**, los expertos coincidieron en los siguientes y en este orden:

- Empezar formando al claustro en CEd.
- Tener el compromiso de toda la comunidad educativa de ir hacia ese cambio.
- Obtener unos primeros resultados positivos observables.

Coach expertos (entrevista exploratoria)

A. G. «Que se crea, que crean, o sea que la comunidad educativa crea en este posicionamiento, o sea, tiene que creer en ello, entonces, para llegar allí, hace falta una sensibilización... primero una postura clara del equipo directivo es fundamental si no hay una apuesta clara del equipo directivo y un equipo docente que acompañe este proyecto».

P. M. «Yo creo que lo que facilita es ver que funciona, si tú haces una experiencia piloto y ves que tus alumnos están más contentos, más motivados, que disminuyen, digamos, los conflictos relacionales entre ellos, que aprenden más, que baja la tasa de absentismo... si tú ves que eso

funciona, apuestas por ello; por eso, yo creo mucho en las experiencias piloto, porque es la única forma de demostrar que esto tiene futuro no».

Por otra parte, comentaron que si, en cambio, estos factores venían a faltar y solo había algún miembro del claustro que se resistía a ellos, y a esto se añadía la coexistencia de modelos educativos distintos, como los más tradicionales, era complejo poder llevar a implementar esta cultura de CEd.

Coach experto (entrevista exploratoria)

J. F. B. «Aquellos que puedan dificultar o debilitarlo son, por una parte, digamos, lo mismo, pero en negativo, que el equipo directivo no esté por la labor y sea simplemente un profesor o un grupo de profesores que se empeña en introducir herramientas de coaching en el aula y, por lo tanto, no va a provocar un cambio tan potente como si viniera desde, desde la... desde arriba, desde el... desde el mando, desde la dirección».

Dimensión 4: conocimientos previos y expectativas sobre el programa de CEd que se va a desarrollar para el claustro, capacidad que tienen los coach expertos, el profesorado y el alumnado entrevistado de ofrecer nociones previas sobre lo referente a programas de intervención de CEd, identificando los elementos que les gustaría se tratasen con ellos.

1ª categoría: conocimientos previos sobre un programa de CEd.

Mediante las entrevistas detectamos que los docentes de FA habían realizado una formación sobre el CEd dos años antes de empezar el trabajo de campo de nuestra investigación (durante el curso 2016-2017).

El alumnado, en cambio, no había hecho nada parecido, aunque los estudiantes de 4º que entrevistamos citaron las clases de orientación que habían empezado durante el mismo curso académico en que recogimos los datos (2018-2019), y ellos mismos encontraron similitudes entre esas clases y el coaching. De hecho, una alumna en concreto nos comentó que le parecían muy interesantes y que le hubiese gustado hacerlas con más frecuencia, en vez de cómo estaban planteadas en el momento en que la entrevistamos, pues consideraba que eran pocas horas.

Alumna (entrevista exploratoria)

«Ahora este año tenemos una clase, no sé si bien coaching, pero es orientación, entonces un profesor nos... nos explica, por ejemplo, en la primera clase, la clase de presentación, nos dijo que nos harían una... o sea esta hora estaría dedicada para orientarnos más a lo que queremos hacer de carreras y la clase anterior nos explicaron las... las, cómo va la selectividad y todas las opciones que hay... pero lo que veo malo de esta clase es que es una vez cada quince días, yo lo haría cada semana».

2ª categoría: contenidos prácticos.

Al preguntar a todos los entrevistados qué tipo de **contenido** les interesaba que se tratase en el programa de CEd dirigido al claustro, la mayoría coincidieron. Tanto alumnado como profesorado nos hablaron de **trabajar dinámicas y herramientas prácticas**, y los estudiantes añadieron que fuesen prácticas, que emocionasen. Ambos colectivos dijeron que querían que se tratasen contenidos que **ayudasen a gestionar el conflicto**, a **mejorar el ambiente del centro**,

sobre todo, de las relaciones entre alumnado y docentes, y entre el mismo claustro de profesores (este último aspecto lo aportaron en concreto los docentes).

Alumnado (entrevista exploratoria)

«Que hagan las clases aún más participativas, que incluyan a los alumnos en las clases... porque yo veo que es lo que hace que un alumno pues esté atento y no se... no se distraiga, si hay un profesor en la pizarra que se vomita teoría, pues...».

«La gestión de los problemas».

Profesores (entrevista exploratoria)

B. P. «A ver, no sé, en gestión de alumnos distorsionadores, por ejemplo».

M. M. « Pero que lo importante es demostrar que hay herramientas que están funcionando y que las tenéis y que son fáciles y las podéis aplicar en cualquier momento creo».

También mostraron interés por la **mejora de la consciencia y la gestión de las emociones** y, en general, nos dijeron que todo lo que se tratase en el programa se pudiese **aplicar a casos reales**.

Profesores (entrevista exploratoria)

P. M. «Yo creo que sería importante, no sé si correcto o no, el tema de aprender a escuchar, no sé si lo puedes incluir o no... el tema de empatizar, el tema de... de gestionar nosotros mismos para tener más calma, para poder llevar mejor las cosas, yo creo que cuanto más tranquilo estás, mejor gestionas».

M. M. «Hay que conocer cómo lo podemos hacer, yo creo que lo importante es saber de qué... ¿Cómo estamos no? ¿De qué disponemos, de herramientas? que a veces haces muchos cursos pero no nos dicen cómo lo puedes aplicar ¿vale? Vale, yo creo que a lo mejor el hecho de verlo en situaciones reales en situaciones que las puedan aplicar todos, no solo una tutoría».

Alumnado (entrevista exploratoria)

«Pues supongo que se tendría que profundizar más en esto, en emocionarnos, en ayudarnos cuando... cuando nos ves que estamos mal, o sea que no sea la típica figura que tú tienes de profesor que viene tantos días a explicarme esto, no, que lo veas ya más como un profesor en el cual, en el cual sé que me puede ayudar si tengo algún problema en clase, aunque no sea de la suya... Y también muchas... muchas veces, pues, que sepan reconocer las emociones, porque hay veces que le dices “estoy muy agobiada” y te dicen “yo no te veo agobiado” ¿sabes?».

También los coach expertos, coincidieron con estos temas y añadieron además que veían fundamental trabajar el desarrollo de las CEmo de los docentes y por ello había que empezar con **mejorar su propio auto-conocimiento**.

Coach experta (entrevista exploratoria)

P. M. «Tu propio autoconocimiento, porque igual yo me creo que soy un docente muy flexible y en realidad no lo soy, entonces estoy actuando como si lo fuera, pero mis actos no lo son,

entonces me falta esa... ese autoconocimiento porque yo no puedo cambiar nada, que no sepa que tengo que cambiar, entonces si me falla el autoconocimiento...”

Además, estos expertos consideraban interesante dejar claro antes todo **que era el CEd**, su **metodología** y su **relación e influencia positiva sobre el aprendizaje** del alumnado.

Coach expertos (entrevista exploratoria)

J. F. B. «Por una parte, que el primer gran... gran tema es qué es esto del coaching educativo y de donde proviene, es decir de dónde proviene: pasado, presente, futuro, brevemente...”

L.R. «Añadiría, mira algo que creo que es muy importante también, y yo creo que hay... unas pinceladas sobre las funciones ejecutivas... bueno, es que a mí la neurociencia me gusta mucho, pero, unas pinceladas sobre las funciones ejecutivas y cómo influyen en el rendimiento y en el aprendizaje, yo creo que son fundamentales, simples muy sencillita. Pero allí si...”

3ª categoría: cambio de rol del docente.

Este mismo colectivo insistió, además, en la necesidad de concienciar a los docentes de la importancia de su cambio de rol.

Coach expertos (entrevista exploratoria)

P. M. «El primero concienciación... el primero concienciación... de que el docente del siglo XX no funciona en el siglo XXI porque el alumno del siglo XXI no tiene absolutamente nada que ver contigo y conmigo cuando íbamos a la escuela en el siglo XX, nada que ver, nada que ver, este es el primer objetivo es la concienciación».

T. G. «Decir que el coaching es una herramienta que se puede utilizar en según qué momentos y en según qué cosas, que el cambio social está apuntando hacia un desarrollo de las competencias y una autonomía del alumnado que encaja con la metodología coaching, decir que es importante todo el tema del acompañamiento en el alumnado para la mejora de resultados, competencias, yo creo que esto es clave y hacerles entender que esta herramienta les ayudará».

Resumiendo, para contestar al subobjetivo 1.2., podemos concluir:

En cuanto a la primera dimensión, como era previsible desde un comienzo, el conocimiento sobre el constructo coaching y, en concreto, sobre el CEd fue distinto entre lo extrapolado en las entrevistas a docentes y alumnado, y lo observado con los coach expertos en este ámbito, que eran los grandes conocedores del tema.

Docentes y alumnado:

- En FA, los profesores habían oído previamente hablar tanto de coaching como de CEd, en concreto, a través de una formación que habían realizado en el mismo centro dos cursos escolares antes de realizar el trabajo de campo y se atrevieron a definir qué era. Por otra parte, el alumnado no conocía el CEd como tal, aunque algunos habían oído hablar de ello fuera del centro, en los medios de comunicación o en sus casas gracias a sus padres, o bien lo relacionaban, en un caso en concreto de una alumna, con las clases de orientación que los estudiantes de 4º habían empezado a realizar durante ese curso. Sin embargo, los estudiantes

también llegaron a definir el constructo de CEd utilizando expresiones como «ayudar a educar mejor».

- En FA, profesorado y alumnado relacionaron el coaching con un proceso de acompañamiento, y los docentes eran conscientes de que se trataba de ayudar a estudiantes y a docentes a conseguir objetivos, de manera personalizada, sin dirigir o intervenir directamente.
- En cuanto a las competencias básicas de un coach, aunque docentes y estudiantes desconocían cuáles eran, al preguntarle sobre cada una de manera directa, dando ejemplos concretos, se evidenció que, aunque estaban presentes en su manera de dar clase, tenían bastante margen de mejora.
- Enumeramos algunas de estas competencias que identificamos que se tenían que mejorar en los docentes:
 - La **capacidad de hacer preguntas**, donde se puso de manifiesto que más que ser de ayuda para la reflexión, los docentes preguntaban para aclarar y avanzar con el temario.
 - El **dar y recibir *feedback***, que en algunos casos los profesores confundían con repetir conceptos, aunque en general consideraban hacerlo. Por otra parte, según los propios alumnos no se daba y, de todos modos, consideraban que en los pocos casos en que lo recibían no les gustaba, excepto para casos puntuales, que sí los motivaba y lo consideraban algo positivo.
 - La **capacidad de escuchar**, que tanto alumnado como profesorado consideraban tener bastante elevada, aunque los estudiantes dijeron que variaba según el interés por la materia o bien el dinamismo de las clases.
 - La **capacidad de generar consciencia**, que en la mayoría de casos los docentes opinaban hacer, responsabilizando al alumnado, con cercanía, interés y motivación.

Los coach expertos:

- Los coach expertos sí llegaron a **definir con propiedad** y conocimiento tanto el coaching como qué era un coach, sus objetivos, sus ámbitos de aplicación y, en concreto, el CEd y con quién se podía aplicar.
- El coaching fue definido como «un proceso de acompañamiento colaborativo entre dos personas» y que podía hacerlo solo alguien oportunamente formado y con unas *soft skills* específicas.
- Hablaron de estas *soft skills* y destacaron unas básicas: saber generar *rapport*, concienciar, escuchar, preguntar y dar y recibir *feedback*.
- Consideraban que, aunque los coach se habían formado en escuelas distintas, la base del coaching se centraba en la mayoría de casos en el **modelo del CAR** (consciencia, acción y responsabilidad) de Whitmore (2011).
- Consideraban que **lo que realmente diferenciaba** a los coach que trabajaban en el ámbito educativo de los de otros sectores era su *background*, su procedencia profesional y si venían del sector educativo o no, más que su formación en una escuela de coaching u otra.
- El **docente-coach y el educador** tenían como **puntos en común** la vocación de servicio y la pasión por lo que hacen, mientras que, como **diferencias**, el docente-coach no dirige y el

educador es más directivo, o más bien el primero trataba el error como aprendizaje y el segundo como una evaluación.

- La mayoría de expertos entrevistados coincidieron en no haber aún visto nunca **una cultura de CEd en España** en ningún centro, pero sí se atrevieron a identificar los **factores necesarios** para que se diera una, así como los de éxito, para que se mantuviera. Destacaron el mayor protagonismo del alumnado en su proceso de aprendizaje; una relación, por lo tanto, menos asimétrica entre estudiante y docente (a esto hubiera ayudado un cambio en la arquitectura de las clases y de los edificios), así como la implicación de toda la comunidad y el ir todos los miembros alineados para implementar lo aprendido.
- Todos los entrevistados, tanto los docentes como el alumnado de FA y los coach expertos, coincidieron en **los contenidos** que debería tener el programa de CEd: facilitar herramientas y dinámicas que emocionasen en las clases, mejorar la gestión del aula, innovando en su formato, gestionando el conflicto y potenciando las relaciones en toda la comunidad educativa.

Además, docentes y coach expertos consideraron que para desarrollar las CEmo había que empezar por la formación de los docentes y por su mejor autoconocimiento.

Subobjetivo 1.3. Describir la relación que pueden tener el CEd y las CEmo de los docentes.

Para contestar a este tercer subobjetivo, se analizaron e interpretaron, mediante el análisis temático, las respuestas que obtuvimos en la F1 de las entrevistas a los cinco profesores y a los seis coach expertos. Nos parece importante mencionar que, para responder a este último subobjetivo de la F1, se hizo referencia únicamente a las respuestas del colectivo del profesorado y de los coach expertos, dado que los datos que se analizaron fueron extrapolados de unas preguntas que fueron dirigidas a estos dos colectivos más que al alumnado, a quien no se consideró que aportaría realizar ciertas cuestiones (tabla 49).

Se identificaron las siguientes **2 grandes dimensiones**: beneficios de la investigación y del CEd en la educación y el desarrollo de las CEmo y relación bidireccional entre los dos constructos: CEd y CEmo y sus respectivas categorías.

Dimensión 5: beneficios de la investigación y del CEd en la educación y el desarrollo de las CEmo. La capacidad de identificar, por parte de los coach expertos y del profesorado entrevistado, las posibles ventajas que puede aportar realizar un programa de CEd en un centro escolar para toda la comunidad educativa.

Tanto los seis coach expertos como los cinco profesores entrevistados identificaron **tres beneficios** que hubiera permitido nuestro estudio. Los hemos reagrupado en ambos casos en tres categorías, dos de las cuales coincidieron en ambos colectivos, mientras que la tercera fue distinta, con lo que se llegó a un total de **cuatro categorías identificadas** en esta primera dimensión entre los dos grupos:

- Mejora del clima escolar y de la gestión del aula.
- Desarrollo de las CEmo de los docentes y de su autoestima.
- Dotar de rigor científico al CEd y a la profesión del coach.
- Acompañamiento hacia una mayor autonomía del alumnado.

1ª categoría: mejora del clima escolar y de la gestión del aula.

Esta categoría fue una de las dos donde coincidieron los coach expertos y el profesorado. Según los coach expertos, realizar una investigación como la nuestra podía **mejorar el clima escolar** general presente en el centro, dado que, mediante la realización del programa integral de CEEd, se hubiera podido reducir los casos de conflicto; la relación alumnado-profesorado hubiera podido llegar a ser más fluida; los estudiantes tener un mejor rendimiento escolar por sentirse más escuchados, más atendidos, más empoderados y, a través de sus mismos profesores, se hubieran podido beneficiar de programas específicos de inteligencia emocional. Esta mejora de las relaciones del centro escolar, se hubiera producido gracias a la mejora de la comunicación entre los distintos miembros de la comunidad educativa, que hubiera empezado a ser más personalizada y profunda, y hubiera permitido que hubiese un mejor entendimiento entre las distintas partes.

Coach expertos (entrevista exploratoria)

L.R. «Vamos, yo creo que clarísimamente en las competencias emocionales, tanto la inter como la intra mejoran, esto vamos, yo estoy convencidísima y ¿eso en qué redundaría? Pues, eso luego redundaría en un infinito mejor clima escolar, se reducen muchísimo los casos de conflicto, la relación profesorado-alumnado es una relación mucho más fluida».

Al mismo tiempo, los profesores dijeron que realizar un programa integral de CEEd permitiría **mejorar su gestión del aula**, los conflictos y, por lo tanto, tener más calma en clase.

Profesora (entrevista exploratoria)

P. M. «Yo creo que muchísimos, yo creo que el hecho de ser más competente emocionalmente nos puede ayudar muchísimo para que haya más calma, para que haya menos conflictos, para que haya menos males entendidos, para que la gente esté más relajada. Yo creo que, si se hace bien, yo no le veo nada negativo».

La mayoría de docentes, además, consideraba que la participación a este programa hubiera tenido que ir más allá del profesorado y abarcar a toda la comunidad educativa, comenzando por el alumnado, para que mejorase su autoestima y autonomía, hasta llegar a las familias.

2ª categoría: desarrollo de las CEEmo de los docentes y de su autoestima.

Esta fue la segunda categoría donde coincidieron ambos colectivos. Según los coach expertos, realizar una investigación como la nuestra hubiera permitido **desarrollar las mismas CEEmo de los docentes**, entendiendo que la educación en estas competencias es *core* para su avance, y que los profesores tienen que recibir formación en estas para llegar a ser mejores profesores. Los coach expertos subrayaron que solo empezando con la formación de los docentes se puede cambiar el sistema educativo y que, gracias a procesos de coaching, se puede tener impacto en las CEEmo de los docentes y, como consecuencia, en el centro escolar. Gracias al desarrollo de las CEEmo de los docentes y las de los otros miembros de la comunidad educativa, se puede mejorar la gestión del conflicto en el aula y, al mismo tiempo, innovar en clase y aportarle un formato más dinámico.

Coach expertos (entrevista exploratoria)

B. V. «Han de desarrollarlas ellos mismos para ser buenos profesores, y los alumnos, aparte de que se beneficiarían, a través de los profesores, de ese desarrollo en competencias emocionales, también se beneficiarían con programas específicos, pues, con una asignatura especial de comp... inteligencia emocional... competencias emocionales, de acompañamiento a programas específicos para eso».

P. M. «Pues... mucho, porque, a ver, tenemos que cambiar el sistema educativo y el sistema educativo no lo van a cambiar las leyes, hubo buenos y malos profesores con todas las leyes de la historia de España y de cualquier otro país, el sistema educativo hay que cambiarlo desde dentro y lo cambia el docente en su aula, y lo cambian los equipos directivos, y da igual la ley, con una mala ley hay buenos docentes y con una maravillosa ley hay malos docentes».

En esta misma línea, según el profesorado, el programa integral de CEEd era **un beneficio para ellos mismos**, dado que hubiera podido mejorar su autoestima, vencer sus miedos y, por lo tanto, tener más seguridad en la relación con el alumnado, a quien podrían ayudar y entender mejor. Consideraban que había que empezar por estar bien con uno mismo para ayudar a los demás.

Profesora (entrevista exploratoria)

M. M. «A ver, yo creo que en el momento en el que tú ya te conoces cómo estás, identificas, ahora me pongo a nivel personal para luego aplicar en el aula, digo en un momento en el que tú ya eres capaz de identificar estas emociones y ver cómo estas, es el momento en el que tú puedes hacer un cambio, que también lo tienes que decidir si quieres cambiar o no, y en el momento en el que tú ya te sientes bien, esto lo puedes transmitir a los alumnos que son más pequeños que tú, más jóvenes, y que tienen que aprender cómo hacerlo igual que tú lo has descubierto con tu edad y con tus conocimientos, pues estos alumnos tienen que tener la posibilidad de tener esta... este acompañamiento, esta... ese conocimiento ¿no?».

3ª categoría: mayor rigurosidad científica al coaching y a la profesión de coach.

Por otra parte, solo los coach expertos identificaron como ulterior beneficio del estudio **dotar de mayor rigurosidad científica al coaching y a la profesión del coach**: aspecto que, como ya hemos mencionado, tanto en este como en el capítulo 3, es aún muy mejorable.

Los expertos ponen de manifiesto que el coaching actualmente no es una profesión reglada, y necesita de investigaciones como la nuestra para obtener un sustento teórico, a través de artículos científicos que lleguen a un mayor público, sobre todo académico de alto nivel. Estudios como el nuestro deberían ayudar a poner orden, aportar bibliografía y una manera de trabajar que falta en esta disciplina y que permita crear proyectos con base científica que se puedan aplicar al aula. Los coach expertos nos dijeron que era necesario y, por lo tanto, beneficioso dotar de rigor científico a los constructos como los estudiados en nuestra investigación dándole un punto de vista más académico, tal como pretendía hacer nuestro estudio.

Coach expertos (entrevista exploratoria)

J. F. B. «Que se pruebe, que se investigue empíricamente y científicamente, que se creen, dijéramos, proyectos, que luego puedan ayudarnos, aplicarlos al aula y dotarlos de una base científica, para mí son siempre, siempre bienvenidos ¿no? Y si luego, encima, podemos crear un grupo experimental y un grupo control que nos diga si esa intervención, a diferencia del control,

ha tenido éxito o no y tal. Pues, yo creo que es mucho mejor, ¿no? En el coaching educativo necesitamos la ayuda de personas como tú. Necesitamos ayuda de... del movimiento universitario y de cualquier actividad y el proyecto de investigación, que es... que su... que surja de... de su..., de sus aulas...».

A. G. «Uf (*emite un gran respiro*) ¡Muchísimos (*sonríe*)! Primero porque lo que hablamos al principio ¿no? Al no ser una... una profesión regulada, el coaching necesita muchísimo de investigaciones como esta, que den un sustento teórico ¿no? Nosotros, bueno, yo que ya hace años trabajo con GCI, que es esa organización australiana que lleva muchísima experiencia aplicando coaching en contexto muy diverso dentro de la educación, y todo el trabajo que hacemos, tiene que... tener una bas... una evidencia científica, si no hay evidencia científica, no trabajamos ¿no?».

4ª categoría: acompañamiento hacia una mayor autonomía del alumnado.

Solo el profesorado mencionó que participar en este programa integral de CEEd también le hubiera ayudado a **acompañar al alumnado para que fuera más autónomo**.

Profesor (entrevista exploratoria)

B. P. «A ver... ayudar a que sean autónomos es el objetivo principal, pero, la verdad, es que nosotros tenemos que..., yo tengo que aprender en esto o sea, en dejar, sabes no por el nervioso, oye mira tira ya, ya».

Dimensión 6: relación bidireccional entre los dos constructos: CEemo y CEEd. La capacidad de identificar, por parte de los coach expertos y del profesorado entrevistado, la relación existente entre los dos constructos de CEemo y CEEd y cómo pueden beneficiarse recíprocamente.

Pudimos identificar esta dimensión en ambos colectivos (coach expertos y profesorado). Según la mayoría de los coach expertos entrevistados, un **programa integral de CEEd hubiera podido influir en el desarrollo de las CEemo de los docentes** y del resto de la comunidad del centro.

Coach expertos (entrevista exploratoria)

T. G. «Hombre, vamos a ver, yo creo que tiene mucho sentido ¿no? Porque, por ejemplo, si hablamos de las competencias emocionales desde el modelo del GROPE ¿no? por ejemplo, que sería un modelo como otro, pero es un modelo que nos puede servir, fijate que el coaching lo que hace... que te hace tomar conciencia, te hace tomar conciencia de dónde estás y hacia dónde quieres ir y eso tiene que ver con las emociones, si estás bien contigo mismo, si no estás bien, para qué se genera esa rabia que yo tengo, para qué se genera... ¿me entiendes?».

A. G. «Digamos, cuando hablamos de competencias emocionales, hablamos más de una teoría ¿no? bueno de... de competencia emocional... inteligencia emocional; es decir, de un constructo teórico que carece, como muchos de los constructos teóricos, de una base práctica y lo que proporciona el coaching es esa parte práctica, ese procedimiento que ayuda a desarrollar esas competencias emocionales, sin entrar en el programa típico que hay en educación ¿no? desarrolla competencias emocionales de... hoy hablamos yo que sé... de la felicidad... hoy hablamos de la tristeza, eso no ayuda a desarrollar las competencias emocionales, lo que ayuda a desarrollar competencias emocionales es enfrentarte a conversaciones contigo mismo y con los demás, que pongan en juego estas competencias ¿no?».

Por otra parte, algún coach entrevistado consideró que el movimiento se producía al revés: **la IE es el punto de partida** para que el docente se conozca y pueda luego definir un plan de mejora, tal como planteaba el CEd (Entrena y Regí, 2020).

Coach expertos (entrevista exploratoria)

L. R. «Todo lo que no emociona no se aprende, o sea, sin emoción no hay aprendizaje, y como sin emoción no hay aprendizaje, pues yo creo que este tiene que ser el punto de partida para cualquier cosa que hagamos en coaching educativo, yo no me puedo poner a abordar un plan de acción o un objetivo si primero no he tenido ahí un mínimo de autoconocimiento y un coconocimiento emocional, yo, el grupo al final es la interpersonal y la intrapersonal, es trabajar las dos inteligencias... o sea que...».

Finalmente, este último aspecto que se puede leer en la cita anterior de la coach experta L. R. **fue el planteamiento que se quiso llevar a cabo en nuestro estudio**. Empezamos midiendo las CEmo del claustro mediante el test CDE-A35 (pretest), luego se realizó el programa integral de CEd, que como punto de partida fijó un objetivo de mejora sobre los resultados del pretest por parte de cada participante y, finalmente, se volvieron a medir esas CEmo a través del mismo test (postest) para comprender y observar los posibles cambios.

Como en el caso de los coach expertos, todos los docentes vieron una relación directa entre los dos constructos, pero en la mayoría de los casos consideraban que esta venía dada por el CEd que influía en el desarrollo, el descubrimiento y la mejora de las CEmo; y no al revés, excepto en un caso. El profesorado consideraba que el CEd acompañaba, reforzaba, ayudaba a que el alumnado se conociese mejor, y, además, en un caso en concreto, nos comentó una docente que el coaching les ofrecía ese apoyo emocional que a su tipo de profesión aún faltaba (por soledad y por ser a veces mal vista por la sociedad, ver 2.1.4.).

Profesora (entrevista exploratoria)

M. M. «Yo el coaching lo veo como a la par, acompañando, acompañando y sosteniendo, no sosteniendo, que no es la palabra, reforzando esas competencias emocionales. Yo, para mí, es lo que te decía al principio, las competencias las tienes que trabajar tú, trabajarlas luego con gente y aplicarlas, el coaching creo que te ayuda a descubrirlas ¿no?».

Como en las entrevistas con los coach expertos, en el caso de los docentes también hubo una profesora que consideró que la relación entre los dos constructos pasaba primero por el conocimiento de uno mismo y del otro, de sus CEmo, sino era difícil acompañar desde el CEd.

Profesora (entrevista exploratoria)

P. M. «Yo creo que si quieres acompañar a alguien, tienes que ser capaz de entender a quién acompañas, es como la vida, o sea, si decides hacer el camino con alguien, lo tienes que conocer muy bien y tienes que relacionarte muy bien, para poder conocerlo y relacionar, tienes que interactuar y tienes que saber cómo es emocionalmente, sino yo creo que es muy difícil acompañar, si no hay interacción emocional».

Resumiendo, para contestar al subobjetivo 1.3., podemos concluir:

- Tanto los coach expertos como los docentes vieron que había una clara relación entre los dos constructos: CEmo y CEd, así como unos beneficios de la investigación y del proyecto en concreto para la educación.

- Los dos colectivos coincidieron en identificar dos beneficios en nuestro estudio: una mejora del clima escolar y de la gestión del aula, y el desarrollo de las CEmo de los docentes en general; los coach expertos, además, vieron claramente como otra ventaja de la investigación el hecho de dotar de un mayor rigor científico al constructo de coaching y a la profesión de coach, y los docentes, el hecho de acompañar al alumnado para que logre una mayor autonomía.
- Por otro lado, nos resulta complejo decir cuál es el punto de partida, si el conocimiento de las CEmo o usar el CEed para que los docentes las conozcan mejor.
- El aspecto sobre el que todos los implicados coincidieron fue que había **una relación de influencia entre los dos constructos y un beneficio recíproco de uno sobre el otro.**

4.3.1.4. Primeras conclusiones

Por lo tanto, para contestar al objetivo y a la pregunta principal de la F1, que recordamos fue la siguiente:

¿Cuáles son las principales CEmo percibidas por los docentes de secundaria y su alumnado y qué relación podría tener un programa de CEed sobre estas?

Podemos concluir que:

- Una cosa es poseer estas CEmo o haberlas desarrollado y otra es ser consciente de estas y saber identificarlas y describirlas.
- Los docentes de FA saben dar una definición genérica de qué es la IE y qué son las CEmo, aunque a la hora de identificarlas o poner un ejemplo de estas se refieren únicamente a la empatía y la asertividad, por lo que hay cierta confusión entre los dos conceptos.
- El alumnado de FA, de entrada, dice no saber definir qué son las CEmo; todos los estudiantes las relacionan con pruebas de competencias y, algunos (los de 4º), con el test de inteligencia múltiples de Gardner.
- Los docentes y el alumnado de FA saben diferenciar las emociones humanas que los expertos definen como básicas (Ekman, 2013), y distinguen unas positivas y otras negativas, y saben dar ejemplos de ambas.
- Los ejemplos de emociones que da el profesorado y el alumnado de FA hacen principalmente referencia al hecho de haber experimentado la felicidad y, aunque sepan describir más situaciones donde han vivido emociones negativas, en general, no parecen poseer un extenso vocabulario sobre estas últimas.
- Los docentes y los estudiantes de FA no saben diferenciar sus CEmo, más allá de nombrar la empatía y la asertividad que, además, no saben distinguir con claridad; aunque, si se les explica su significado, saben dar ejemplos más concretos (de CE, de AE, de CS o bien de CV), en la mayoría de los casos.
- Los docentes de FA parecen necesitar una mejora de sus CEmo, sobre todo, de las que se relacionan con conductas no percibidas socialmente como positivas, como, por ejemplo, la gestión del conflicto (CS), el haber recibido un *feedback* constructivo (CS) o la gestión de un fracaso (AE).

- Los docentes de FA muestran cierto respecto a la hora de hablar sobre situaciones no percibidas como positivas, por el hecho probablemente que se sientan algo “vulnerables” en haberlas experimentado.
- El alumnado de FA también muestra claros aspectos de mejora en la gestión de sus CEmo, aunque no parece tener tanta dificultad a la hora de encontrar ejemplos para dar muestra de ello en las mismas situaciones donde, en cambio, el profesorado sí la tiene. El alumnado parece exponerse con más facilidad.
- Los coach expertos tienen claro que se entiende por coaching, qué hace un coach, cuáles son sus ámbitos de aplicación, su objetivo, qué es el CEEd, conocen las competencias que asemejan a los coach y a los educadores, así como las que los diferencian.
- Los docentes de FA también llegan a definir el concepto de coaching y de CEEd, sobre todo gracias a una formación recibida en el mismo centro dos años antes de nuestro estudio, aunque no tienen el mismo tipo de conocimiento que los coach expertos.
- El alumnado de FA, en cambio, ha oído la palabra *coaching* fuera del contexto escolar, en los medios de comunicación o por sus padres, y relacionan el CEEd con algo que puede ayudar al profesorado y al alumnado a educar mejor.
- Los docentes y el alumnado de FA no son capaces de identificar cuáles son las competencias de un coach, aunque, al pedirles nuevamente poner ejemplos concretos sobre estas, tras facilitarles una breve explicación, llegan a hacerlo.
- Los docentes presentan un margen de mejora también en el desarrollo de estas competencias del docente-coach: la capacidad de escucha, hacer preguntas para reflexionar, generar consciencia y dar *feedback*.
- Las competencias básicas que posee un coach de cualquier ámbito y, por lo tanto, también en el educativo, parecen coincidir en muchos casos con las CEmo.
- Las competencias básicas de un coach que parece que se puedan desarrollar en un educador son, sobre todo, la capacidad de relacionarse con el otro (CS), la escucha (CS), saber dar y recibir *feedback* (CS), vivir el fracaso como algo constructivo (AE), preocuparse por el otro estando presente (CE y CS), comunicarse con más profundidad y entendimiento (CS, CE y RE).
- Docentes y expertos consideran que, para mejorar estas CEmo, hay que ser conscientes de cuáles son las que cada uno tiene más desarrolladas y cuáles se tienen que potenciar, y en esto puede ser de gran ayuda un trabajo de CEEd y de autoconocimiento.
- Según los docentes de FA, un programa de CEEd tiene tres beneficios principales: una mejora de su propia autoestima y seguridad (por lo tanto, el desarrollo de su AE), el acompañamiento del alumnado desde su autonomía y la gestión del aula, de su clima y de su mejora.
- Según los coach expertos, un programa de CEEd también tiene tres beneficios principales, dos que coinciden con los identificados por el profesorado: la mejora de las relaciones en un centro y de su clima y el desarrollo de las CEmo del docente, y un tercero diferente: aportar rigurosidad científica al concepto de coaching y a su aplicabilidad al contexto de la educación.
- Todos los entrevistados parecen tener claro que existe una relación entre los dos constructos: CEmo y CEEd.

- Docentes de FA y coach expertos perciben esta relación como bidireccional, ya que, a través de un proceso de coaching, se puede mejorar el conocimiento de uno mismo y definir el objetivo que se quiere potenciar en cuanto a las CEmo, pero solo siendo conscientes de estas CEmo, conociéndose bien a uno mismo (autoconocimiento) y estando motivados por querer desarrollarlas, se puede empezar un proceso de coaching.

A continuación, en la **tabla 53** resumimos las dimensiones y las categorías identificadas mediante el análisis temático en la F1 y descritas anteriormente.

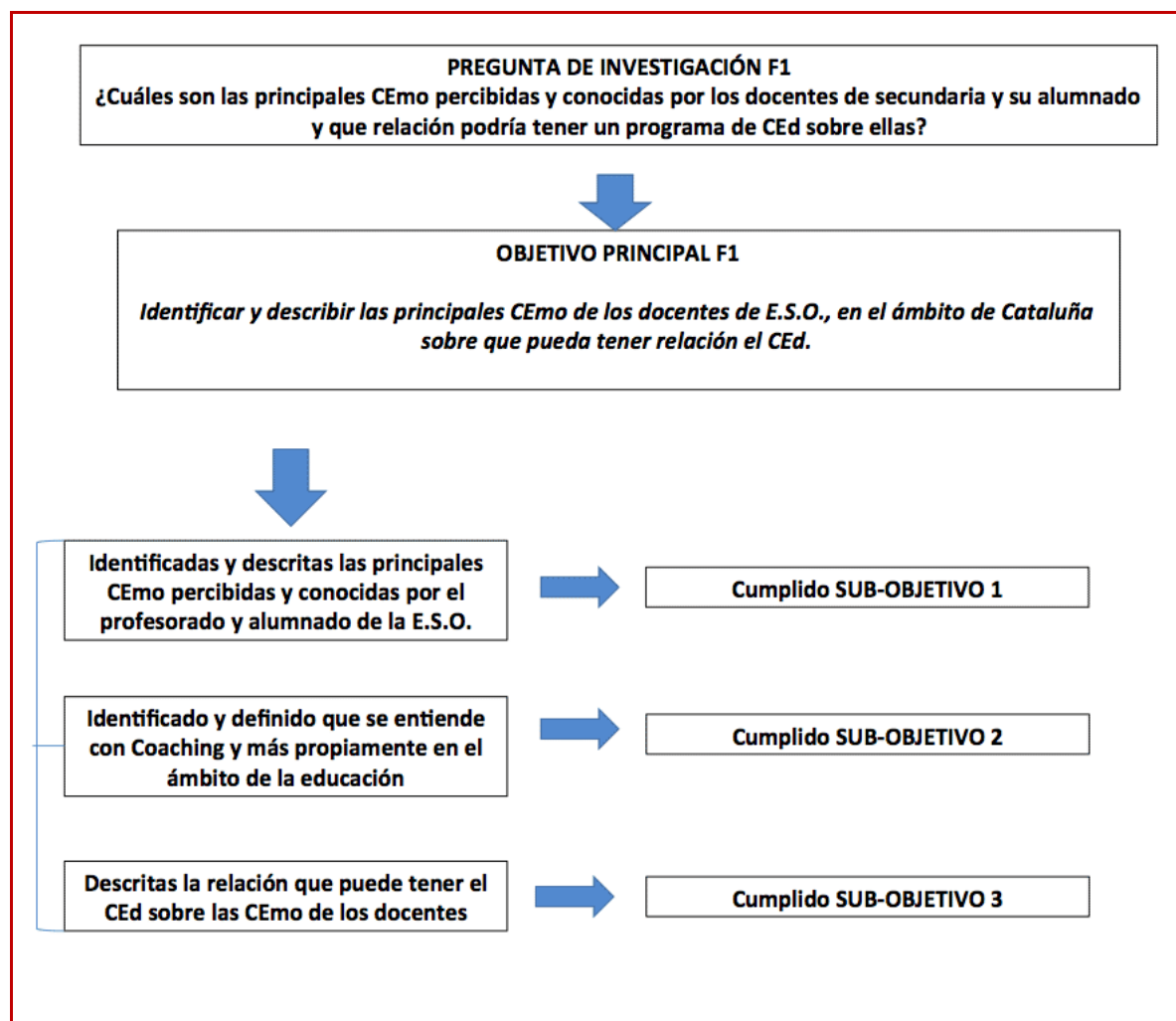
Tabla 53. F1, resumen del análisis, sus subobjetivos, dimensiones y categorías identificadas

| FASE 1-Subobjetivos | ¿Cuáles son las principales CEmo percibidas por los docentes de secundaria y su alumnado y qué relación podría tener un programa de CEd sobre estas? | |
|--|--|---|
| | Dimensiones | Categoría |
| 1.1. Identificar y describir las principales CEmo conocidas y percibidas por el profesorado de la ESO y su alumnado. | Conocimiento previo de la IE | Definición aproximada |
| | Conocimiento previo sobre las CEmo | Definición aproximada Asertividad y empatía Necesidad de desarrollo del conocimiento |
| 1.2. Identificar y definir qué se entiende por coaching y, más concretamente, en el ámbito de la educación. | Conocimiento previo sobre el coaching y el CEd | Definición de coaching (y coach) y CEd. Competencias básicas de un coach. Similitudes y diferencias entre coach y educador. Definición de CEd. Factores de éxito para una cultura de CEd. |
| | Conocimientos previos y expectativas sobre el programa de CEd que se va a desarrollar para el claustro | Conocimientos previos sobre un programa de CEd Contenidos prácticos Cambio rol del docente |
| 1.3. Describir la relación que pueden tener el CEd y las CEmo de los docentes. | Beneficios de la investigación y del CEd en la educación y el desarrollo de las CEmo | Mejora del clima escolar y de la gestión del aula. Desarrollo de las CEmo de los docentes y de su autoestima. Mayor rigurosidad científica al coaching y a la profesión de coach. Acompañamiento hacia una mayor autonomía del alumnado. |
| | Relación bidireccional entre los dos constructos: CEmo y CEd | |

Fuente: elaboración propia.

En la **figura 42** se representan los hallazgos de la F1.

Figura 42. Representación gráfica de los hallazgos de la F1



Fuente: elaboración propia.

4.3.2. Fase 2: autoperceptiva y descriptiva

Durante la F2 (figura 43), tras validar el test CDE-A35 para la medición de las CEmo mediante el piloto sobre el colectivo de investigadores del grupo PSITIC (ver 4.1.5.), se busca contestar a la segunda pregunta de nuestra investigación, que recordamos era la siguiente:

¿Cuáles son las principales variables contextuales que hay que tener en cuenta y que facilitan o dificultan la aplicación de un programa de CEd?

Por ello se ha procedido, mediante una fase autoperceptiva y descriptiva, a identificar estas variables contextuales realizando entrevistas en profundidad y *focus group* con varios miembros del centro de FA. Gracias a este proceso, se ha podido diseñar un programa de intervención integral y contextualizado e impartirlo. Al mismo tiempo se han medido los niveles de las CEmo del claustro de FA, tanto antes como después de realizar la intervención. Luego se han analizado los datos, por un lado, los cuantitativos, mediante un análisis estadístico descriptivo e inferencial, y, por otro lado, los cualitativos, mediante un análisis temático y, finalmente, se han identificado las primeras conclusiones referentes a esta segunda fase.

Figura 43. Fase 2 del proceso metodológico



Fuente: elaboración propia.

4.3.2.1. Diseño, elaboración y validación: entrevista en profundidad preformación a los directivos del centro

Para la F2 se realizaron unas entrevistas en profundidad a los cuatro miembros del ED de secundaria del centro. Concretamente, se entrevistó al director general de FA, a la directora

pedagógica de la ESO y de bachillerato, al jefe de estudios de secundaria y a la coordinadora de pastoral, con el objetivo de conocer el centro, su cultura y todos los aspectos que ayudarían a diseñar el programa de intervención formativa y, por lo tanto, a identificar elementos para facilitar así como dificultar su implantación y aplicabilidad. Se realizaron **tres tipos de entrevistas**, y las grandes dimensiones y las categorías han sido las mismas para las tres, aunque se han adaptado los indicadores y las preguntas según los distintos interlocutores.

Un **primer tipo de entrevista** fue la con el director general (DG), más detallada y genérica. Fue grabada y transcrita íntegramente (ver anexos) y tuvo una duración de algo más de una hora y media. Las **principales categorías** tratadas fueron las siguientes:

- **Contexto general del centro FA:** su historia, sus fundadores, su misión, visión y valores, su equipo directivo, sus líneas educativas, su claustro docente, el alumnado, las familias, etc.
- **Estructura organizativa:** organigrama, descripción de puestos, etc.
- **Gestión de los recursos humanos del centro:** políticas de funcionamiento, tanto con respeto al profesorado como al PAS (personal administrativo y servicios).
- **Comunicación interna:** manera de trasladar y recibir la información, etc.
- **Cultura y dinámicas grupales:** manera de impartir clases, rituales de saludo y celebraciones, forma de vestir, etc.
- **Clima:** satisfacción por los distintos aspectos laborales del centro.
- **Liderazgo y estilos de dirección:** relaciones, toma de decisiones, delegación, conducción de reuniones.
- **DAFO** del centro.
- **Formaciones:** las anteriores con el profesorado y las previstas.
- **Conocimientos previos sobre las temáticas objeto de la investigación:** formación previa, trabajos existentes, dónde y quién han sido los implicados.
- **Interés y motivación** existente sobre las temáticas que son objeto de estudio.
- **Necesidades detectadas** sobre las temáticas que son objeto de la investigación: fortalezas y carencias competenciales del claustro docente.
- **Factores concretos** que podían **ayudar** o **dificultar** la realización y la aplicabilidad de lo visto en la intervención formativa.
- **Expectativas** hacia la investigación en general y la intervención formativa en particular por parte de la dirección, del claustro, del alumnado y de sus familias.

Un **segundo tipo de entrevista**, que fue con la directora pedagógica de la ESO y de bachillerato (DP), que fue muy similar a la anterior con el DG en cuanto a las grandes dimensiones y categorías, aunque con los indicadores y las preguntas se quiso profundizar más en concreto **en el conocimiento del claustro de la ESO**. Duró dos horas y tres cuartos aproximados y se realizó el mismo día en dos momentos distintos, fue grabada y transcrita íntegramente (ver anexos).

Un **tercer y último tipo de entrevista**, que fue con el jefe de estudios (JE) y con la coordinadora de pastoral (CP), que tuvieron el mismo objetivo que las dos anteriores, aunque se obviaron las primeras cuatro categorías y nos centramos en las sucesivas, a partir de la de cultura en adelante,

dado que las primeras sobre el contexto, la estructura, la gestión de los recursos humanos y la comunicación interna fueron considerados aspectos más de contexto objetivo y se vio suficiente tratarlas con la DG y con la DP de la ESO para entender y situar el centro y su singularidad. La entrevista con el JE duró algo más de una hora y con la CP, unos cincuenta minutos aproximadamente. Ambas fueron grabadas y transcritas íntegramente (ver anexos).

A continuación, en la **tabla 54**, se muestra la correspondencia entre las dimensiones, las categorías, los indicadores y las preguntas, así como dónde se dio el caso, las fuentes de procedencia para la adaptación de la entrevista en profundidad a los directivos del centro. No se ha considerado necesario diseñar tres tablas distintas, dado que como ya hemos comentado, las dimensiones y categorías que se exploraron han sido las mismas en los tres tipos de entrevistas, aunque adaptadas a los distintos interlocutores. La más profunda fue la con la DG, seguida por la mantenida con la DP de la ESO, y por último, la realizada al JE y la CP, que fueron algo menos detalladas, debido a que ya se disponía de los datos extrapolados de las dos anteriores.

Tabla 54. F2, objetivos, dimensiones, categorías, indicadores, fuentes de adaptación para la entrevista en profundidad al equipo directivo

| Objetivos de la entrevista en profundidad | Dimensión | Categoría | Indicador | Preguntas y orden recomendado | Otro material que analizar (aparte de la entrevista) | Fuente |
|--|---|-----------------------------|---|---|---|--|
| <p>1. Conocer en profundidad el centro, su contexto, la historia, las políticas de gestión, las normativas y todos los aspectos que se consideren importantes de cara a la investigación.</p> | <p>Centro escolar (objetivo 1)</p> | <p>Contexto</p> | <ul style="list-style-type: none"> ■ Historia y fundadores ■ Misión, visión y valores ■ Proyecto educativo y líneas pedagógicas ■ Etapas educativas ■ Número de alumnos ■ Número de docentes ■ PAS ■ Número de familias | <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuándo se fundó FEDAC Amfícar y quién? (Cuéntame lo que sabes) 2. ¿Cuáles son su visión, misión y valores? 3. ¿Cuál es su proyecto educativo y cómo lo pretende lograr? 4. ¿Cuántas etapas educativas se ofrecen? 5. ¿Cuántos profesores hay actualmente en la escuela y cómo están repartidos según las etapas educativas? ¿Y cuántos del PAS? 6. ¿Cuántos alumnos y cómo están divididos por etapas? 7. ¿Qué me puedes contar sobre las familias y la relación con ellas? | <p>Análisis de vídeos, de la web, de informes, participación en reuniones de equipo, comunicaciones a docentes, alumnos, familiares, etc.</p> | |
| | <p>Centro escolar (objetivo 1)</p> | <p>Estructura</p> | <ul style="list-style-type: none"> ■ Organigrama ■ Descripciones de los puestos: roles y funciones de cada puesto | <ol style="list-style-type: none"> 8. ¿Cuál es el organigrama? 9. ¿Cuáles son los cargos, las funciones o los roles que desempeña cada uno en el centro? | <p>Análisis documentación interna, descripción de puestos de trabajo, etc.</p> | |
| | <p>Centro escolar (objetivo 1)</p> | <p>Gestión de RR. HH.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ■ Políticas de selección ■ Políticas de acogida y formación ■ Políticas de retribución ■ Políticas de evaluación | <ol style="list-style-type: none"> 10. ¿Cuál es el proceso que se sigue cuando entra un nuevo profesor en el centro?, ¿quién lo decide?, ¿cuánto se tarda? 11. Una vez que entra personal nuevo en el centro, ¿se le realiza algún tipo de acogida y en qué consiste? (¿Quién se encarga de ello?, ¿cuánto dura?) 12. ¿Cómo funciona la política retributiva del personal de la escuela? (Tanto para el profesorado como para el PAS) 13. ¿Se evalúa el desempeño del personal? Si es que sí, ¿cómo? (¿quién?, ¿a quién?, ¿cada cuánto?) | <p>Lectura y revisión de documentos, normas y procedimientos internos</p> | <p>Martínez-Otero (2003) Fernández Ballesteros (1995) Dolan et al. (2007) Web del centro escolar</p> |
| <p>2. Identificar y describir los factores contextuales del centro escolar objeto de estudio que facilitarán o dificultarán la aplicabilidad de la formación para diseñar un programa de intervención en CED a medida para el centro.</p> | <p>Centro escolar (objetivo 1)</p> | <p>Comunicación interna</p> | <ul style="list-style-type: none"> ■ Idiomas principales ■ Formas de comunicarse verbal y no verbal ■ Lenguaje usado y estilo de comunicación | <ol style="list-style-type: none"> 14. ¿Cuáles son los principales idiomas usados en el centro? (Los que se utilizan internamente y con las familias) 15. ¿Cómo os comunicáis? Tanto interna como externamente. 16. Cuéntame todas las herramientas que se suelen utilizar al respecto (RR. SS...) | <p>Observar reuniones, página web, documentación interna, etc.</p> | |
| | <p>Centro escolar (objetivo 1)</p> | <p>Clima laboral</p> | <ul style="list-style-type: none"> ■ Satisfacción de la comunidad educativa por varios aspectos: estilo de dirección, comunicación, visión y estrategia del centro, políticas de RR. HH., etc. | <ol style="list-style-type: none"> 17. Si tuviera que valorar del 1 al 10 la satisfacción del clima en general por parte de la comunidad, ¿qué nota le pondría? Argumente por qué. 18. ¿Alguna vez se ha realizado una encuesta de clima para medir el ambiente del centro?, ¿cuáles han sido los resultados? (¿Cuándo?, ¿a quién iba dirigida?, ¿qué se media?, ¿qué porcentaje de participación hubo?) 19. ¿Habrá diferencias entre los distintos colectivos con respecto a la valoración del clima (claustro de primaria, de secundaria, PAS, alumnado, familias)? ¿en qué aspectos? | <p>Observar reuniones, fiestas, eventos, asambleas, dinámicas en el aula</p> | |
| | <p>Centro escolar (objetivo 1)</p> | <p>Cultura interna</p> | <ul style="list-style-type: none"> ■ Forma de vestir ■ Forma de impartir clase ■ Rituales de saludos | <ol style="list-style-type: none"> 20. ¿Cómo soléis ir vestidos en el día a día? (¿Alguna diferencia entre los distintos colectivos?, ¿a qué se deben estas diferencias?) | <p>Observar reuniones, fiestas, eventos, asambleas,</p> | |

| Objetivos de la entrevista en profundidad | Dimensión | Categoría | Indicador | Preguntas y orden recomendado | Otro material que analizar (aparte de la entrevista) | Fuente |
|---|---------------------------------|-----------|---|--|---|--------|
| | | | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Rituales de celebraciones: fiestas y eventos ▪ Asistencias a reuniones | <p>21. ¿Cómo se imparten las clases?</p> <p>22. ¿Cuál es la disposición del mobiliario, y dónde se sientan los alumnos y dónde los profesores? (¿Quién lo decide?)</p> <p>23. ¿Qué celebraciones formales o informales se realizan a lo largo del curso escolar y cómo se celebran? (¿Quién se encarga de cada evento?, ¿hay alguna norma con respecto a las celebraciones de cumpleaños de los alumnos?, ¿hay diferencias entre las etapas educativas?, y los profesores, ¿cómo acostumbráis a celebrar los cumpleaños?)</p> <p>24. Reuniones con el claustro: ¿cómo están organizadas? (cada cuánto, duración, moderador, existencia de un orden del día, toma de decisiones, etc.)</p> <p>24a. ¿Qué otro tipo de reuniones se realizan? (colectivos, razones, frecuencia, objetivos, etc.)</p> | <p>dinámicas en el aula</p> | |
| Centro escolar (objetivo 1) | Liderazgo y dirección de equipo | | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Resolución de problemas ▪ Gestión del tiempo ▪ Toma de decisiones ▪ Conducción de reuniones ▪ Delegación | <p>25. Podría poner un ejemplo concreto de problema que hayáis tenido en el centro: aclarar quién ha sido el protagonista (el claustro, el profesorado, el alumnado, las familias), cómo se ha gestionado y cuál ha sido el resultado final.</p> <p>26. ¿Cómo soléis planificar los eventos (reuniones, exámenes, entrega de las notas)?, ¿en qué criterios os basáis?, ¿cómo se prioriza?</p> <p>27. Entre 1 y 10 ¿cuál es vuestra valoración con respecto a vuestra gestión del tiempo?, ¿y la del centro? (¿Alguna diferencia entre colectivos?)</p> <p>28. ¿Qué tipo de decisiones tiene que tomar en el día a día? Puede darme algún ejemplo concreto.</p> <p>29. ¿Quién le ayuda a gestionar sus tareas?</p> | <p>Observar reuniones, fiestas, eventos, asambleas, dinámicas en el aula</p> | |
| Centro escolar (objetivo 2) | DAFO del centro | | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Debilidades, amenazas, oportunidades y fortalezas del centro | <p>30. Si tuviera que diseñar un DAFO del centro, ¿podría identificar sus principales fortalezas y debilidades (análisis hacia adentro) amenazas y oportunidades (análisis hacia afuera)?, ¿podría ser más concreto en cuanto al claustro de profesores de la ESO?</p> | <p>No procede</p> | |
| Centro escolar (objetivo 1) | Formación previa | | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Temática de los cursos ▪ Duración y formato de la formación ▪ Formación y acreditación de los formadores ▪ Tipo de personal formado ▪ Formación facilitada por el centro o a nivel particular ▪ Valoración ▪ Aplicabilidad en lo profesional o personal | <p>31. ¿Qué tipo de formaciones se han realizado en los últimos años? Cuénteme todo lo que recuerde al respecto:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Cómo se percato de esta? ▪ ¿Cuál era el título? ▪ ¿Cuánto duraba y cómo se organizaba? ▪ ¿Quién era el formador y cuál su acreditación? ▪ ¿Quién asistió? ▪ ¿Qué le pareció la formación? ▪ ¿Pudo aplicar algo y qué en concreto? | <p>Contenido de los cursos, objetivos, material, valoraciones de los asistentes</p> | |
| Formación (objetivo 2) | Conocimiento previo | | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Manera de trabajar los constructos ya existentes (grupos de trabajo, comisiones, charlas a las familias, | <p>32. ¿Se trabajan o bien se han trabajado los temas objeto de nuestra investigación (IE, CEmo y CED) en el centro? En caso afirmativo:</p> | <p>Material interno</p> | |

CAPÍTULO 4. Trabajo de campo

| Objetivos de la entrevista en profundidad | Dimensión | Categoría | Indicador | Preguntas y orden recomendado | Otro material que analizar (aparte de la entrevista) | Fuente |
|---|--|-----------------------------|--|--|---|--------|
| | | | <ul style="list-style-type: none"> ■ tutorías, asignaturas concretas y otros formatos), para dinamizar los constructos objeto de estudio: IE, CEmo y CEEd). ■ Implicados ■ Temporalización formación y otras actividades ■ Objetivos ■ Valoración | <ul style="list-style-type: none"> ■ ¿De qué forma? ■ ¿Sabe quién lo promovió y a quién iba dirigido? ■ ¿Cuánto tiempo se le dedicó? ■ ¿Qué objetivos se persiguieron? ■ ¿Qué valoración obtuvo? | | |
| | Formación (objetivo 2) | Interés y motivación | <ul style="list-style-type: none"> ■ Mayor sensibilización sobre el tema e ideas para incrementarla ■ Interés y razones para formarse ■ Aspectos que se quieran profundizar | <p>33. ¿Qué ayudaría a incrementar el interés del centro y, en concreto, de los profesores, alumnos y familiares por el tema?</p> <p>34. ¿Cuáles deberían ser los principales objetivos en los que debería centrarse el programa para una próxima formación? (Enseñar el borrador del programa)</p> | No procede | |
| | Competencias profesorado (objetivo 2) | Fortalezas y debilidades | <ul style="list-style-type: none"> ■ Análisis de los puntos fuertes y aspectos de mejora en cuanto a competencias del profesorado ■ Análisis de fortalezas y aspectos de mejora del profesorado con respecto a sus CEmo | <p>35. Si nos centrásemos en el claustro de secundaria: ¿qué competencias destacaría actualmente como las más fuertes? Pruebe a argumentarlo. ¿Y cuáles, en cambio, diría que son las más oportunas para un plan de mejora? Pruebe a argumentarlo</p> <p>36. Si vamos a analizar las CEmo del profesorado de secundaria, ¿qué destacaría en positivo y qué os interesaría mejorar?</p> | Competencias básicas requeridas a este nivel de profesorado, y si existiese: evaluación del desempeño | |
| | Formación (objetivo 2) | Facilitadores e inhibidores | <ul style="list-style-type: none"> ■ Recursos materiales o humanos que puedan ser oportunidades o amenazas para la realización y la aplicabilidad de lo visto en la intervención formativa | <p>37. A la hora de diseñar el programa de formación que vamos a impartir para el claustro de secundaria en marzo, ¿cuáles son los principales aspectos en los que deberíamos centrarnos para que nos ayuden a que los contenidos resulten aplicables, y cuáles, por otro lado, los que podrían constituir una amenaza para su aplicabilidad?</p> | No procede | |
| | Formación (objetivo 2) | Beneficios | <ul style="list-style-type: none"> ■ Qué le gustaría observar de nuevo y, en concreto en el profesorado y, en general, en la comunidad educativa | <p>38. ¿Qué indicadores podría identificar para que, al terminar el programa de formación, pueda decir que la intervención ha cumplido con sus objetivos iniciales y que ha sido un éxito?</p> | Cuestionario de satisfacción final, resultado de la medición post del CDE-A35 | |

Fuente: elaboración propia.

4.3.2.2. Diseño, elaboración y validación: *focus group* preformación a profesorado, alumnado y familias

Para ofrecer una mayor secuencialidad, coherencia y profundidad a los datos obtenidos mediante las entrevistas descritas anteriormente (4.3.2.1.), tanto en la F2 como en la F3, se realizaron también unos FG o «grupos de discusión». En ambas fases se llevaron a cabo con docentes y alumnado y, en el caso de la F2, también con familiares de los estudiantes.

Cuando hablamos de FG, según Bisquerra (2004), se trata de una entrevista realizada a todo un grupo de personas para recopilar información relevante sobre el problema que se va a investigar y se llama FG o grupo focal, porque se centra justamente en abordar a fondo un número concreto de tópicos sobre el objeto de estudio. El **FG** es una técnica eminentemente cualitativa, mediante la cual se pretende llegar a un consenso entre los miembros del grupo acerca de temas diversos. En el caso de la evaluación de un programa, como en parte nos concierne (lo veremos más adelante en la F3), sabemos que puede servir para llegar a acuerdos entre los implicados sobre los efectos provocados por la implantación del mismo, por lo tanto, es una técnica no solo evaluativa, sino también de intervención. Entonces, el objetivo de esta herramienta es provocar debates internos entre miembros significativos, a diferencia de una encuesta que pretende obtener muchas opiniones sin preocuparse, por lo menos a priori, del grado de acuerdo entre estas. El FG es una técnica libre, dado que no corresponde a un plan de trabajo diseñado con anterioridad.

Sin embargo, tal como citan autores, como Fernández Ballesteros (1995), a la hora de organizar nuestros FG tuvimos en cuenta los siguientes aspectos:

- Que estuvieran siempre compuestos por una persona que convocase al grupo y que provocase el tema de discusión. Los integrantes, que preferiblemente hubieran tenido que ser entre cinco y diez incluido el prescriptor o moderador, en nuestro caso fueron grupos entre cuatro y ocho personas máximo (los grupos de menos de cinco se debieron a una limitación impuesta por el mismo centro) y el moderador en todos los casos fue la misma investigadora principal. Esta última dominaba las técnicas de animación, como invitar a participar, usar la escucha activa, potenciar las interacciones, buscar el consenso grupal, y sabía alejar la atención de su figura para que los integrantes del grupo fuesen los verdaderos protagonistas.
- Que la duración de los FG que se realizaron en la F2 fuera de unas dos horas como máximo. Solo en un caso se superaron por poco. Por el resto, en la F2, duraron entre una hora y una hora y cuarto. Se planteó el tema, se expusieron las opiniones y se llegó a un cierto acuerdo, aunque, como veremos más adelante, se dio sobre todo en los realizados en la F3.
- Que el criterio de selección de los participantes fuera intencional, propuesto por el ED, según las necesidades de la investigación, aunque de carácter voluntario, para tener representación de una determinada estructura del centro y de relación social entre sus miembros.
- Que en total se realizaran ocho grupos de discusión: cuatro con docentes (dos en la F2 y dos en la F3), tres con alumnos (uno en la F2 y dos en la F3) y uno con padres (en la F2).
- Que los grandes temas tratados en los FG fueran similares a los explorados en las entrevistas pre y posintervención formativa, con la ventaja de haber podido preguntar a varios sujetos a la vez, fomentado el conocimiento y la interacción entre ellos.

A continuación, se muestra para el FG de la F2 (tabla 55), la correspondencia entre dimensiones, categorías, indicadores y preguntas, y, donde se dio el caso, las fuentes de procedencia para su adaptación y a quién se aplicó. Como en el caso de las entrevistas, no se llegó a redactar un

formato final de FG, dado que el resultado se adaptó en cada caso al *feedback* recibido por los asistentes a partir de este esquema inicial de grandes dimensiones y de preguntas (ver 4.3.2.1.).

A la hora de seleccionar a las familias, fue el mismo DG quien se encargó de contactar con ellas mediante la plataforma de Clickedu,⁴³ enviando un email anteriormente preparado por la investigadora principal más una carta de presentación del proyecto (ver el 4.1.7.1.). Los criterios compartidos con la DG para la elección de las **familias** participantes fueron los siguientes:

- Que fueran padres de alumnado que durante el curso 2018-2019 cursara entre 2º y 4º de la ESO.
- Que estuviesen involucradas con el centro.
- Que fuesen participativas.
- Que supieran hacer críticas constructivas tanto con respecto al centro como con respecto a los docentes y a sus propios hijos.
- Que dispusieran de dos tardes para participar en los FG a lo largo del curso.

Tras una selección inicial de dieciocho familias por parte de la DG, finalmente se presentaron al FG seis familiares que se involucraron tanto en la F2 como en la F3 (aunque en este último caso de manera distinta, como más adelante se describirá). El FG de la F2 con estas seis familias se realizó a principios de noviembre de 2018 (el 7/11/2018), en el mismo centro de FA, a última hora de la tarde, para permitir a las familias participar tras sus ocupaciones profesionales.

Finalmente, después de que todos los participantes al FG de las familias hubiesen firmado el acuerdo de confidencialidad de datos y el consentimiento para ser grabados, el FG duró algo más de dos horas (ver la transcripción en los anexos). Desde un primer momento se creó un ambiente cómodo, tanto, que finalmente la misma investigadora tuvo que invitar a los participantes a ir cerrando el FG más de una vez.

⁴³ Clickedu: es el *software* de gestión educativa que tienen en FA y en muchos otros centros, que incluye la gestión académica, administrativa y económica en un entorno de aprendizaje virtual y que permite que profesorado, los tutores y los jefes de estudio gestionen sus asignaturas y funciones, así como el entorno de comunicación con las familias.

Tabla 55. F2, objetivos, dimensiones, categorías, indicadores, preguntas y su orden recomendado, entrevistados y fuentes de adaptación para los FG

| Objetivos del FG (F2) | Dimensión | Categoría | Indicador | Preguntas / Orden recomendado | Categoría participante al FG (docente / alumno / familias) | Fuentes |
|--|-----------------------------|---|---|--|--|--|
| <p>1. Conocer en profundidad el centro, su contexto, la historia, las políticas de gestión, las normativas y todos los aspectos que se consideren importantes de cara a la investigación.</p> | Centro escolar (objetivo 1) | Satisfacción contexto | <ul style="list-style-type: none"> Valoración de la misión, la visión y los valores Satisfacción del proyecto educativo | <p>1. ¿Cómo valoráis la visión, la misión y los valores de FEDAC Amícar? Podéis contárnosla...</p> <p>2. ¿Qué valorasteis en su momento de su proyecto educativo y qué os parece ahora? Podéis contárnoslo...</p> | Familias | |
| | Centro escolar (objetivo 1) | Comunicación interna | <ul style="list-style-type: none"> Maneras de comunicarse verbal y no verbal, utilidad y suficiencia | <p>3. ¿De qué manera se comunica el centro con vuestro colectivo?</p> | Alumnos y familias | |
| | Centro escolar (objetivo 1) | Clima laboral | <ul style="list-style-type: none"> Satisfacción del colectivo por el clima en general | <p>4. Si tuvierais que valorar del 1 al 10 vuestra satisfacción en cuanto al clima en general, ¿qué nota le pondríais? Argumentar por qué</p> <p>5. ¿Habrías diferencias en el nivel de satisfacción entre los distintos colectivos (el claustro de primaria, el de secundaria, el PAS, el alumnado, las familias), y en qué aspectos?</p> | Docentes, alumnos y familias Docentes | |
| | Centro escolar (objetivo 1) | Cultura interna | <ul style="list-style-type: none"> Manera de impartir clase Reuniones Valoración de celebraciones, fiestas y eventos | <p>6. ¿Cuál es vuestra manera de impartir las clases?, ¿la de vuestros profesores? (estilo de docencia)</p> <p>7. ¿Qué tipo de reuniones realizáis en el centro? (duración, frecuencia, objetivos...)</p> <p>8. ¿Cómo valoráis los eventos, las fiestas, las jornadas, las celebraciones que se realizan en el centro?</p> | Docentes y alumnos Docentes y alumnos y familias | |
| <p>2. Identificar y describir los factores contextuales del centro escolar objeto de estudio que facilitarían o dificultarían la aplicabilidad de la formación para diseñar un programa de intervención en CED a medida para el centro.</p> | Centro escolar (objetivo 1) | Habilidades de liderazgo y de dirección | <ul style="list-style-type: none"> Resolución de problemas Gestión del tiempo Toma de decisiones | <p>9. ¿Podéis darme uno o dos ejemplos de posibles problemas que soléis tener en el centro y aclarar quién ha sido el protagonista, cómo se ha gestionado y cuál ha sido el resultado final?</p> <p>10. Entre 1 y 10 ¿cuál sería vuestra valoración con respecto a vuestra gestión del tiempo?, ¿y la del centro?</p> <p>11. ¿Qué tipo de decisiones tenéis que gestionar en el día a día? Podéis darme uno o dos ejemplos concretos.</p> | Docentes, alumnos y familias Docentes Docentes | Martínez-Otero (2003) Fernández Ballesteros (1995) Dolan et al. (2007) web del centro escolar |
| | Centro escolar (objetivo 2) | DAFO del centro | <ul style="list-style-type: none"> Debilidades, amenazas, oportunidades y fortalezas del centro | <p>12. Si tuvierais que diseñar un DAFO del centro, ¿podríais identificar sus principales fortalezas y debilidades (análisis hacia adentro), amenazas y oportunidades (análisis hacia afuera)?, ¿podríais ser más concretos en cuanto al claustro de profesores de la ESO?</p> | Docentes, alumnos y familias | |
| <p>3. Valoración de los cursos</p> <p>4. Duración y formato de la formación</p> <p>5. Formación y acreditación de los formadores</p> <p>6. Formación facilitada por el centro o a nivel particular</p> <p>7. Valoración</p> | Centro escolar (objetivo 1) | Formación previa | <ul style="list-style-type: none"> Temática de los cursos Duración y formato de la formación Formación y acreditación de los formadores Formación facilitada por el centro o a nivel particular Valoración | <p>13. ¿Qué tipo de formaciones habéis realizado en los últimos años? Contadme lo que recordéis al respecto: cómo os percatasteis de estas, título, formador, duración, valoración, aplicabilidad...</p> <p>14. ¿Qué tipo de charlas o jornadas se han realizado para las familias en los últimos años? Contadme lo que recordéis al respecto: cómo os percatasteis de estas,</p> | Docentes Familias | |

CAPÍTULO 4. Trabajo de campo

| Objetivos del FG (F2) | Dimensión | Categoría | Indicador | Preguntas / Orden recomendado | Categoría participante al FG (docente / alumno / familias) | Fuentes |
|-----------------------|--|-----------------------------|--|--|--|---------|
| | Formación (objetivo 2) | Conocimiento previo | <ul style="list-style-type: none"> Aplicabilidad en lo profesional o personal Manera de trabajar los constructos ya existentes para dinamizar los constructos objetos de estudio (IE, CEmo y CEEd) Implicados Temporalización formación y otras actividades Objetivos Valoración | <p>título, formador, duración, valoración, aplicabilidad...</p> <p>15. ¿Se trabajan o bien se han trabajado los temas objeto de nuestra investigación (IE, CEmo y CEEd) en el centro? En caso afirmativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> De qué forma? (Grupos de trabajo, comisiones, charlas a las familias, tutorías, asignaturas concretas y otros tipos de formatos) ¿Quién lo promovió y a quién iba dirigido? ¿Cuánto tiempo se le dedicó? ¿Qué objetivos se persiguieron? ¿Qué valoración obtuvo? | Docentes, alumnos y familias | |
| | | | Formación (objetivo 2) | <p>16. ¿Qué ayudaría a incrementar el interés del centro y, en concreto, de los profesores, alumnos y familiares por el tema?</p> <p>17. ¿Cuáles deberían ser los principales objetivos en los que centraríais el programa de una futura formación?</p> | | |
| | Competencia del profesorado (objetivo 2) | Fortalezas y debilidades | <ul style="list-style-type: none"> Competencias del profesorado: Análisis de los puntos fuertes y aspectos de mejora CEmo del profesorado: análisis de fortalezas y aspectos de mejora | <p>18. Si nos centrásemos en el claustro de secundaria, ¿qué competencias destacaríais actualmente como puntos fuertes (PF)?, ¿y cuáles, en cambio, como puntos de mejora (PM)? Probar a argumentar.</p> <p>19. Si vamos a analizar las CEmo del profesorado de secundaria, ¿qué destacaríais como PF y qué como PM?</p> | Docentes, alumnos y familias | |
| | Formación (objetivo 2) | Facilitadores e Inhibidores | <ul style="list-style-type: none"> Recursos materiales o humanos que puedan ser oportunidades o amenazas para la realización y la aplicabilidad de lo visto en la intervención formativa | <p>20. A la hora de diseñar el programa de formación que vamos a impartir para el claustro de secundaria, ¿cuáles son los principales aspectos en los que deberíamos centrarnos para que nos ayuden a que los contenidos resulten aplicables, y cuáles, por otro lado, los que podrían constituir una amenaza para su aplicabilidad?</p> | Docentes, alumnos y familias | |
| | Formación (objetivo 2) | Beneficios | <ul style="list-style-type: none"> Que le gustaría observar de nuevo y, en concreto, en el profesorado y alumnos | <p>21. ¿Qué indicadores podríais identificar para que, al terminar el programa de formación, se pueda decir que la intervención ha cumplido con sus objetivos iniciales y ha sido un éxito?</p> | Docentes, alumnos y familias | |
| | | | | | | |

Fuente: elaboración propia.

4.3.2.3. Diseño, elaboración y validación: cuestionario CDE-A 35

Como hemos mencionado en nuestro marco teórico (ver 1.3.3.), el modelo de CEmo que utilizamos en nuestra investigación fue el del GROPE de la Universidad de Barcelona (UB) (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007). De entrada, nos pareció interesante usar este modelo principalmente por **tres razones**:

- En la actualidad resulta ser **el más reciente** propuesto en España, fruto de la revisión de las principales propuestas de las CEmo existentes hasta ahora en ámbito nacional (Pérez-Escoda et al., 2010).
- Es un modelo en **constante revisión** y, por lo tanto, ha pasado ya por varios procesos de validación.
- Puede medirse con un test que ya tenía la **doble versión validada**, tanto en castellano como en catalán. Al haber realizado nuestro estudio en un centro escolar de Cataluña, donde sabíamos que el idioma principal y vehicular era el catalán, nos pareció importante tener en cuenta este último aspecto. De hecho, al dar la posibilidad de elegir el idioma de suministro del test al ED de FA, prefirieron que fuera en catalán. Por lo tanto, este último fue el idioma que finalmente se contrató con Bosch y Gimpera (UB) para el test. En concreto, todos los trámites referentes al test se realizaron con la doctora Nuria Pérez-Escoda, interlocutora principal de todo el proceso de compra, suministro, corrección y generación de los informes grupales e individuales de los resultados del piloto, del pre y del postest.

Este modelo, que ya presentamos en el capítulo 1 (figura 5), recordamos que tenía cinco grandes bloques de CEmo, que se encuentran resumidos en la tabla 56.

Tabla 56. Resumen de las dimensiones y competencias del cuestionario de desarrollo emocional

| Dimensiones | Subcompetencias | Breve definición |
|--|--|--|
| Conciencia emocional | Toma conciencia de las propias emociones | Se mide la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las de los demás, así como la habilidad para captar el clima emocional de un contenido determinado. |
| | Dar nombre a las emociones | |
| | Comprensión de las emociones de los demás | |
| Regulación emocional | Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento | Se refiere a la capacidad para utilizar las emociones de manera adecuada. |
| | Expresión emocional | |
| | Capacidad para la regulación emocional | |
| | Habilidades de afrontamiento | |
| | Competencias para autogenerar emociones posibles | |
| Competencias sociales | Dominar las habilidades sociales básicas | La autonomía emocional se refiere a la capacidad para mantener buenas relaciones sociales con otras personas. |
| | Respeto por los demás | |
| | Comunicación receptiva | |
| | Comunicación expresiva | |
| | Compartir emociones | |
| | Comportamiento prosocial y cooperación | |
| | Asertividad | |
| | Prevención y solución del conflicto | |
| Capacidad de gestionar situaciones emocionales | | |

| Dimensiones | Subcompetencias | Breve definición |
|---------------------------------------|--|---|
| Autonomía emocional | Autoestima | En esta dimensión se incluye toda una serie de características relacionadas con autogestión emocional. |
| | Automotivación | |
| | Actitud positiva | |
| | Responsabilidad | |
| | Autoeficacia emocional | |
| | Análisis crítico de normas sociales | |
| | Resiliencia para afrontar situaciones adversas | |
| Competencias para la vida y bienestar | Fijar objetivos adaptativos | Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para dar solución a problemas personales, familiares, profesionales y sociales, orientados a la mejora del bienestar de la vida personal y social. |
| | Buscar ayuda y recursos | |
| | Ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida | |
| | Bienestar subjetivo | |
| | Fluir | |

Fuente: adaptación de Bisquerra y Pérez-Escoda (2007) y Torrijos y Pérez-Escoda (2014).

El cuestionario de medición fue creado y validado por el mismo GROU y decidimos usar su última versión, correspondiente al CDE-A35, de 35 ítems (figura 44). Este test es un cuestionario de autoinforme que tiene como destinatarios a adultos (personas mayores de dieciocho años) de un nivel socioeducativo medio-alto. Se construyó a partir de la versión anterior denominada CDE-A que contaba con 48 ítems (Pérez-Escoda et al., 2010). Se dispone de una versión en línea y de una en formato papel.

El CDE-A35 está formado por 35 ítems distribuidos entre las cinco dimensiones anteriormente citadas (las CEmo), de este modo:

- Conciencia emocional (CE) (8 ítems).
- Regulación emocional (RE) (8 ítems).
- Competencias sociales (CS) (5 ítems).
- Autonomía emocional (AE) (6 ítems).
- Competencias para la vida y el bienestar (CVB) (8 ítems).

Este cuestionario aporta una puntuación global de CEmo y otra para cada una de las cinco. Los resultados de la prueba permiten detectar necesidades en las cinco dimensiones y conocer el nivel de CEmo general del individuo. La entrega de un informe permite tomar consciencia de las necesidades autopercebidas de desarrollo emocional para cada una de las cinco dimensiones. Usa una escala Likert, con once opciones de respuesta de 0 a 10. Las puntuaciones oscilan entre 0 (ausencia de competencia percibida) y 10 (dominio absoluto de la competencia autopercebida). La puntuación global debe interpretarse como potencial de desarrollo, se obtiene de restar la puntuación obtenida a la puntuación máxima; es decir, si una persona obtiene una puntuación total de 7, dispone de un potencial emocional para desarrollar de 3 puntos. Por eso es interesante fijarse en las dimensiones en las que el sujeto, o el grupo del que forma parte, obtiene las puntuaciones más bajas. Este último ha sido precisamente nuestro caso, con el claustro de docentes de la ESO de FA, pues estas dimensiones coincidían con las puntuaciones más bajas a nivel de grupo y estas eran las principales sobre las que hemos querido incidir con la intervención formativa (Torrijos, 2016).

A los motivos anteriormente mencionados, añadimos las siguientes razones por las que nos pareció interesante usar concretamente este cuestionario:

- Su **enfoque integrador** que tiene en cuenta el saber, el saber hacer y el saber ser, basándose en el modelo pentagonal de CEemo de Bisquerra y Pérez-Escoda (2007), que conjuga tanto aportaciones de la IE, como la de otros fundamentos teóricos, como las inteligencias múltiples, los estudios sobre autoestima, habilidades sociales, psicología positiva, neurociencia, bienestar, etc. (Bisquerra y Mateo, 2019; Bisquerra et al., 2015a).
- Su **facilidad a la hora de administrarse y su reducido coste** de tiempo y económico, porque se suministró en línea y no supuso un gasto material o personal. Además, no requirió la presencia de la investigadora para su administración. El enlace del cuestionario se envió a los participantes por correo electrónico, se solicitó confirmación de su recepción y participación, y se adjuntaron unas instrucciones en el mismo correo electrónico para que pudiesen rellenar el cuestionario de la manera más accesible y sencilla.
- La aplicación en línea del cuestionario permitió a los participantes responder **cuando lo consideraran oportuno** (aunque se les dejó un plazo de diez días para hacerlo) y, además, el tiempo requerido para contestar fue mínimo para evitar factores de sesgo debido al cansancio de los encuestados (para rellenarlo se tardan unos diez minutos aproximadamente).
- Los resultados de la prueba permitieron a la investigadora **adaptar los contenidos de la intervención formativa** y, además, el hecho de **facilitar los resultados individualmente** a cada docente les ayudó a tomar conciencia con respecto a las necesidades de cada uno en sus cinco dimensiones, y a reflexionar sobre su potencial de desarrollo y cómo trabajarlo aprovechando más la formación.
- La prueba había sido anteriormente contrastada con respecto a su **fiabilidad, su validez y su consistencia interna** sobre una muestra de 1.537 adultos, estimada mediante el alfa de Cronbach en estudios anteriores, como el de Pérez-Escoda et al. (2010), donde ofreció un valor de 0.92 para la escala completa y superior a 0.70 para cada una de las cinco dimensiones. La correlación entre cada una de las dimensiones y la puntuación total fue significativa en todos los casos con un nivel de $p < 0.01$, que se consideró una escala adecuada para su uso en una investigación como la que nos concernía.
- Nuestros motivos han sido además confirmados por recientes estudios (Pérez-Escoda y Filella, 2019; Pérez-Escoda et al., 2021) que han permitido afirmar que el CDE-A35 es un instrumento fiable, válido, útil y novedoso para medir la inteligencia emocional, que tiene una buena fundamentación teórica basada en el modelo pentagonal del GROPE, que se adapta a la población de habla hispana y que permite evaluar las necesidades de desarrollo emocional, diseñar y evaluar programas para su mejora, sobre todo en ámbito educativo.

Como ya hemos comentado (ver 4.1.5.), el test primero se suministró a un **grupo piloto de ocho investigadores** del grupo PSITIC de la Universidad Blanquerna (FPCEE), a quien pertenecía la investigadora. El piloto se realizó entre finales de noviembre y principios de diciembre de 2018. Se contactó con los sujetos del piloto directamente por correo electrónico, primero, lo hizo el director de esta tesis doctoral, el doctor Miquel Àngel Prats, y, luego, la investigadora principal, para que pudiesen contestar, y todos lo hicieron.

Este piloto se realizó porque, aunque sabíamos que era una herramienta ya debidamente validada, se quería comprobar si el test elegido era el adecuado para nuestro estudio. En concreto, se quiso comprobar la manera de suministrarlo (al ser en línea), el formato y la calidad de los datos recibidos, el tipo de informe grupal e individual generado y cómo se podían explotar sus resultados una vez aplicado al grupo principal de la intervención en el pre y postest. De hecho, gracias a este piloto pudimos llegar a unas interesantes conclusiones de cara a emplear el mismo test con el claustro docente. Seguidamente al piloto, el CDE-A35 se suministró al claustro de secundaria tanto antes de realizar el programa de intervención formativa (pretest) como al terminarlo (postest).

Anexo 1: Instrumentos de evaluación

| | | | | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 4. Me siento herido fácilmente cuando los otros critican mi conducta o trabajo | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 5. Sé ponerme en el lugar de los otros para comprenderlos bien | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 6. Tengo la sensación de aprovechar bien mi tiempo libre | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 7. Me resulta fácil darme cuenta de cómo se sienten los otros | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 8. Conozco bien mis emociones | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 9. A menudo pienso cosas agradables sobre mí mismo | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 10. Cuando resuelvo un problema pienso cosas como: Magnífico!, Lo he conseguido!, He sido capaz de...!, etc. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 11. Sé poner nombre a las emociones que experimento | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 12. Para sentirme bien necesito que los otros vean con buenos ojos lo que digo y hago | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 13. Noto si los otros están de mal o buen humor | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 14. Tengo a menudo peleas o conflictos con otras personas próximas a mí | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 15. Me siento una persona feliz | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 16. Hablar con otras personas poco conocidas me resulta difícil, hablo poco y siento nerviosismo | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 17. Me cuesta defender opiniones diferentes a la de las otras personas | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 18. Cuando mi estado de ánimo no es demasiado bueno intento hacer actividades que me resulten agradables | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 19. A menudo me siento triste sin saber el motivo | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 20. A menudo me dejo llevar por la rabia y actúo bruscamente | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 21. Tengo claro para qué quiero seguir viviendo | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 22. Por la noche empiezo a pensar y me cuesta mucho dormirme | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 23. Estoy descontento conmigo mismo | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 24. Hablar delante de muchas personas me resulta realmente difícil. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 25. Algunas veces me planteo seriamente si vale la pena vivir | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 26. Me bloqueo cuando tengo que resolver conflictos | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 27. Me cuesta expresar sentimientos cuando hablo con mis amigos | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 28. No sé qué responder cuando me hacen un elogio o me dicen cosas agradables sobre mí | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 29. Me desanimo cuando algo me sale mal | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 30. Sé como generar ocasiones para experimentar emociones agradables/positivas | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 31. Me pongo nervioso/a con mucha facilidad y me altero | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 32. Me resulta difícil saber como se sienten los otros | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 33. Puedo describir fácilmente mis sentimientos | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 34. Soy capaz de mantener el buen humor aunque hablen mal de mí. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 35. Me preocupa mucho que los otros descubran que no se hacer alguna cosa. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |

Muchas Gracias por tu colaboración

Pérez – Escoda, N. - Alegre A. – Bisqueria, R. GROP) 160928



Uso limitado previa autorización solicitada a nperezescod@ub.edu
Reconocimiento - No Comercial - SinObraDerivada (by-nc-nd): No se permite un uso comercial de la obra original ni la generación de obras derivadas.

Fuente: GROP, Pérez-Escoda y Alegre, 2018.

4.3.2.4. Diseño, elaboración y validación: programa integral de CEd

A continuación, vamos describiremos el proceso que se siguió para elaborar el que fue el programa integral de CEd y que se usó durante el trabajo de campo; en primer lugar, explicaremos cuál fue el punto de partida, el borrador inicial y, en segundo lugar, el que fue el resultado final de la intervención, dividido en dos partes, la primera dirigida al claustro completo y la segunda solo al grupo piloto.

4.3.2.4.1. Primera propuesta del programa de intervención formativa de CEd

En un primer momento, tras las sugerencias de los jueces expertos que validaron el manual de herramientas, se diseñó un borrador para el programa de CEd con la idea de presentarlo durante las primeras entrevistas de la F1 a los docentes y a los coach, así como en las entrevistas y *focus* de la F2 al ED y al profesorado y tener su *feedback* inicial.

Como se puede observar (tabla 57), de entrada, se trataba de un programa de diez horas de duración, en formato presencial, de dos horas por sesión, por un total de cinco encuentros, que se realizarían del 11 de marzo al 13 de mayo de 2019 en el centro escolar FA con todo el claustro de profesores de secundaria. Esta versión quería ser un borrador que, durante estas primeras entrevistas y *focus* de la F1 y de la F2, fuera sujeto a debate para llegar a su diseño definitivo. En este último se recogerían las aportaciones y modificaciones más interesantes para que, finalmente, el programa fuera lo más contextualizado posible a las necesidades del centro de FA.

Tabla 57. Borrador del programa de intervención para el claustro de FA, objetivos y temáticas principales

Entre los objetivos específicos cabe destacar:

- Formar al profesorado en herramientas propias del CEd para que pudiesen aportar una transformación al sistema educativo.
- Generar un proceso de autoconocimiento y autodesarrollo personal del docente.
- Potenciar la inteligencia emocional en el aula, generando dinámicas que se pudiesen realizar y pudiesen ser herramientas más de la práctica docente.
- Promover una cultura del cambio que pudiese llevarse a cabo en el aula como práctica habitual de la docencia.

Grandes bloques de contenidos:

1ª sesión:

- Nuevo rol del profesorado.
- Introducción al coaching: diferencia entre coaching y *mentoring* (tutorías).
- Inteligencia emocional para docentes: sus bases.

2ª sesión:

- Inteligencia emocional para docentes: sus bases.
- Metodología del coaching: modelo GROW y establecimiento de objetivos.

3ª sesión:

- Competencias de un docente-coach: empatía, escucha, preguntas poderosas, *feedback*.

4ª sesión:

- Algunas de las principales herramientas del coaching educativo.
- Resolución de conflictos desde el coaching: el rol de la asertividad.

5ª sesión:

- Transferencia de conocimiento y buenas prácticas.

Fuente: elaboración propia.

Principalmente, con el contenido de este borrador se buscaba fomentar el desarrollo y la mejora de las competencias, actitudes y habilidades, concretamente las emocionales, de cualquier profesional de la docencia que, mediante un aprendizaje eficaz, pudiera obtener el máximo rendimiento de su trabajo y una mayor capacidad de liderazgo con su alumnado y con otros profesionales de la comunidad.

4.3.2.4.2. *Propuesta definitiva del programa integral de CEd*

Finalmente, tras realizar las entrevistas y los FG de la F1 y de la F2 y hacer un primer análisis de las preguntas referentes a explorar el posible contenido de la intervención, se llegó a diseñar un programa de CEd dividido en dos partes, que hemos definido como tal, dado que incluye tanto una formación en herramientas de coaching para todo el claustro, como un proceso de coaching individual y un acompañamiento entre pares para el grupo piloto.

1ª parte: programa de intervención de CEd dirigido a todo el claustro de la ESO (15,5 h)

Una primera parte, dirigida al claustro completo de profesores de la ESO de FA, de 15,5 horas, impartida por la misma investigadora, coach profesional, mediante la ayuda de otra coach como facilitadora, experta en contextos educativos con profesores de secundaria. La metodología utilizada fue totalmente práctica y vivencial, alternando contenido teórico con dinámicas y ejercicios prácticos que los docentes pudieran aplicar directamente en sus aulas.

En la [tabla 58](#) se puede observar con más detalle esta primera parte de programa, sus principales objetivos, su duración, cómo se repartieron las sesiones, la temática de cada una, su temporalización, y el método usado y el equipo de facilitadoras. Al programa inicial de diez horas divididas en cinco sesiones, finalmente se añadió una sesión presencial colectiva. Además, los docentes tuvieron que realizar un trabajo final, valorado en unas tres horas y media totales, que cada asistente tenía que entregar antes de la última sesión de mayo.

Este trabajo final consistió en la preparación y edición de un vídeo de dos minutos de duración como máximo, que, quien quisiera podía compartir con el resto de participantes en una carpeta de Google Drive. Esta carpeta se creó una semana antes de empezar el programa y se dio acceso a todos los docentes y al equipo de investigación al completo. El objetivo de su creación fue no solo el de recoger estos vídeos finales de aprendizaje, sino también subir el material al término de cada sesión y cualquier documento de apoyo para compartir con el grupo, como, por ejemplo, la bibliografía sugerida al término del programa. La idea de esta carpeta surgió tras analizar las entrevistas y los FG de la F1 y de la F2, donde entre las variables identificadas que podían facilitar la acogida y la aplicabilidad de un programa como el nuestro, se detectó como muy importante el hecho de poder ofrecer documentación y bibliografía a los docentes. Como muestra de ello, aquí reportamos algunas citas de las entrevistas en profundidad con el ED, así como de los FG con las familias, ambos realizados en la F2.

J.E. (Entrevista Profundidad)

«No sé si habrá algo escrito, ¿nos darás algo también...?».

«Vale, esto también sería bueno».

«Algo de... Algunos apuntes o... o alguna página que tú sepas, algo de referencia».

«Sí, sí, bibliografía, algo de referencia para que nosotros en un momento dado podamos...».

«Vale, para que la gente podamos echar mano... a la gente le gusta mucho todo esto, se compran libros».

Padre (FG)

«Yo creo que es importante y, sobre todo, vinculado al poco tiempo que va a durar la formación, el material de soporte, un material de soporte, yo recuerdo una formación que me hicieron hará unos doce años, y todavía me acuerdo, no se me olvida, que nos dieron como un *kit*, una caja de herramientas, donde habían unas pequeñas píldoras, de trucos, y más para ellos, que van a tener poco tiempo y que, además, la audiencia que después van a tener es una audiencia que está poco, yo creo que hay que facilitarles el trabajo, darles todas unas herramientas que les permita, pues... desarrollar todo lo que, todo lo que se dé durante la formación».

En el caso de que no se quisiera compartir el contenido de este vídeo final con todo el claustro, igualmente se tenía que enviar a la investigadora principal antes del término de la última sesión presencial en grupo mediante correo electrónico privado.

Finalmente, se compartieron seis vídeos de aprendizaje final en esta carpeta de Google Drive y todos los que tuvieron acceso a esta los vieron, mientras que los trece restantes (solo hubo una profesora que avisó antes que no tendría tiempo para hacer el vídeo) se enviaron a la investigadora principal, tal como se había indicado, en privado. Fue esta última quien se encargó de dar *feedback* sobre el vídeo personal e individualmente a cada docente, siempre mediante correo electrónico, dado que en la última sesión presencial no hubo tiempo de hacerlo, y, además, no se consideró oportuno, porque la mayoría de docentes eligió no compartirlo con el resto.

Tabla 58. Objetivos, temáticas, contenidos, temporalización y metodología del programa de CEed para todo el claustro (1ª parte)

| a) Objetivos de la formación: para todo el claustro de la ESO: 15,5 h | | | |
|--|---|---------------------------|--|
| Objetivos principales: Contextualizar la necesidad del cambio; definir qué es el coaching aplicado al mundo de la educación , para qué es útil, en qué momentos es bueno usarlo; profundizar en el concepto del aprendizaje , cómo aprendemos y del impacto del CEed sobre esto; ofrecer una clara metodología de coaching aplicada al mundo de la educación y al aula: modelo SER MÁS ; profundizar en el autoconocimiento del propio profesor ; ofrecer herramientas de coaching para la mejora profesional y personal del profesorado y aplicarlas en el aula. | | | |
| Objetivos secundarios: Potenciar una actitud positiva (dentro y fuera del aula); identificar la dinámica del grupo clase y saber gestionar la diferencia que hay entre los alumnos; disfrutar del trabajo en equipo viviéndolo como una experiencia agradable. | | | |
| Bloques temáticos de cada sesión | Contenidos de cada sesión | Temporalización | Facilitadoras y metodología |
| 1ª sesión. Generando contexto | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Introducción al coaching en educación ▪ Inteligencia emocional y nuestras competencias emocionales ▪ Introducción a las herramientas del coaching ▪ Cómo aprende nuestro cerebro y las funciones ejecutivas ▪ Un reto para este curso | 18 de marzo de 2019 (2 h) | Dos coach profesionales (la investigadora principal y una segunda coach). La metodología utilizada durante todas las sesiones ha sido totalmente práctica y vivencial; se ha alternado un breve contenido teórico con dinámicas y ejercicios prácticos que los docentes pudieran aplicar directamente en sus aulas. |
| 2ª sesión. Fundamentos de coaching I: el modelo SER | <ul style="list-style-type: none"> ▪ El modelo SER MÁS ▪ Herramientas del modelo SER: conecta y sintoniza, escucha y reencuadra | 25 de marzo de 2019 (2 h) | |
| 3ª sesión. Fundamentos de coaching II: el modelo MÁS | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Herramientas del modelo MÁS: metas, acciones y sostener | 8 de abril de 2019 (2 h) | |
| 4ª sesión. Mejorando nuestra convivencia dentro y fuera del aula | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Necesidades de pertenencia y metas erróneas ▪ Gestión del conflicto ▪ Profesores ayudando a profesores | 29 de abril de 2019 (2 h) | |
| 5ª sesión. Potenciando nuestros lazos | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Potenciando conexiones ▪ Construyendo puentes entre nosotros ▪ Cooperación y trabajo en equipo ▪ Por dónde empezar el cambio ▪ Compromisos y aprendizaje | 13 de abril de 2019 (2 h) | |

| | | | |
|--|--|---|--|
| 6ª sesión (extra). Cerrando y empezando | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Compartir nuestros principales aprendizajes ▪ Sostenernos en el proceso ▪ Celebrando y disfrutando | 29 de mayo de 2019 (2 h) | |
| Vídeo final de dos minutos | Mi reto: ¿Cuál ha sido mi reto y qué he aprendido? | Fecha máxima 20 de mayo de 2019 (3,5 h) | |

Fuente: elaboración propia.

2ª parte: programa de intervención de CEEd dirigido solo al grupo piloto (9,5 h)

La segunda parte del programa consistió en 9,5 horas dirigidas solo al grupo piloto de docentes, seis personas, correspondiente al 25% del claustro, dos de los cuales eran miembros del ED y del claustro de la ESO (tabla 59). Los integrantes fueron seleccionados por el ED basándose en unos criterios específicos, entre estos: su disponibilidad, su motivación, su interés para profundizar, así como ser representativos en género, antigüedad, etc. (ver 4.3.2.5., el grupo piloto).

La decisión de añadir una segunda parte al programa de formación en CEEd, que originariamente iba a ser solo de diez horas y dirigido a todo el claustro, se tomó a raíz de analizar los datos cualitativos extraídos de las entrevistas y de los FG de la F1 y de la F2, pues, los investigadores se dieron cuenta de que un programa de solo diez horas, que además no trabajase un proceso individual de coaching con sus asistentes de manera más personalizada e individual, hubiese quedado muy incompleto y hubiera sido muy difícil observar una percepción de cambio en los asistentes sobre sus CEEd.

Además, se comparó el estudio con otros similares, y todos presentaban un número de horas superior a los que en un principio habíamos planteado en nuestro programa (Obiols, 2005; Pérez-Escoda et al., 2013; Torrijos, 2016; García Navarro, 2017; Giner y Pérez, 2017; Gutiérrez-Lestón et al., 2018; Pérez-Escoda et al., 2019).

Nos parece oportuno comentar que la decisión original de realizar un programa de solo diez horas de formación no fue de los investigadores y se debió exclusivamente al hecho de que, a la hora de establecer el calendario de la intervención durante las reuniones iniciales que se mantuvieron con el ED durante el curso académico 2017-2018, esta fue la cantidad que inicialmente se pudo asignar al programa. Hay que tener en cuenta que la escuela cada año destina un total de treinta horas de formación continua al profesorado y diez horas eran las que, en el momento de realizar estas primeras reuniones, quedaban aún libres de asignación para el siguiente curso. Finalmente, apoyándose en los resultados de las primeras fases, los investigadores pudieron argumentar con más consistencia frente al ED la escasez de horas iniciales que se iban a destinar al programa y ampliar tanto la formación grupal, añadiendo una sexta sesión, así como, y sobre todo, proponer y que fuera aceptada la idea de profundizar con más horas en una segunda parte, aunque fuera solo con un grupo piloto reducido.

Por lo tanto, se decidió realizar esta segunda parte solo con el 25% del claustro, con la idea de llevar a cabo una experiencia piloto, por un lado, porque se intuía que no todos los docentes tendrían la disponibilidad para realizar más horas de formación de las previstas por la normativa, y, por otro lado, por no disponer de recursos necesarios por parte del equipo de investigadores para poder llegar al claustro completo con esta segunda parte del programa.

En la tabla 59 es posible observar con más detalle esta segunda parte del programa, sus principales objetivos, su duración, cómo se repartieron las sesiones, la temática de cada una, su temporalización, y los métodos usados y el equipo de facilitadoras, que, en este caso, volvieron a ser la misma investigadora principal más una tercera coach profesional, también experta en trabajar con escuelas y en contextos educativos.

Tabla 59. Objetivos, temáticas, contenidos, temporalización y metodología del programa de CEd para el grupo piloto (2ª parte)

| b) Objetivos de la formación / proceso de coaching individual / acompañamiento entre pares: solo para el grupo piloto: 9,5 h | | | |
|--|--|---|---|
| Profundizar sobre en el proceso de cambio personal mediante el coaching; formar para responsabilizarnos de introducir y fomentar el cambio hacia una cultura de coaching en educación en el centro; generar un espacio de confianza donde nos sintamos cómodos para aprender y compartir. | | | |
| Bloques temáticos de cada sesión | Contenidos de cada sesión | Temporalización | Facilitadoras y metodología |
| 1. Sesiones de coaching individuales | Una sesión de coaching individual presencial + entre una y tres sesiones de seguimiento presenciales y en línea | Del 19 de marzo de 2019 al 12 de abril de 2019 (4 h+) | Dos coach profesionales (la investigadora principal y una tercera coach). |
| 2. Sesión. Creando nuestro minigrupo | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Alianza ▪ Repaso del modelo SER MÁS ▪ Asignación de coach-coachee ▪ Minis Sesiones compartidas y <i>feedback</i> | 24 de abril de 2019 (2 h) | La metodología utilizada durante todas las sesiones ha sido totalmente práctica y vivencial; se han alternado sesiones de coaching individuales (presenciales y en línea) con otras grupales. |
| 3. Sesiones de coaching entre pares | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tres minis Sesiones de coaching entre pares y soporte presencial y en línea | Del 25 de abril de 2019 al 20 de mayo de 2019 (1,5 h) | Cada docente del grupo piloto ha sido coach y coachee al mismo tiempo. |
| 4. Sesión. Compartiendo nuestras buenas prácticas | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Exposición de mi aprendizaje como coach ▪ Diseño de un plan de acción para transmitir una cultura de CEd en nuestro centro ▪ Nuestra balanza emocional ▪ Cerramos | 22 de mayo de 2019 (2 h) | |

Fuente: elaboración propia.

Influencia de la disciplina positiva en nuestro programa de CEd

Para el diseño del programa final, sobre todo a la hora de elegir las dinámicas y las prácticas en las sesiones grupales de la parte a) y de la b) de la intervención, el equipo de investigación decidió apoyarse en la teoría de la **disciplina positiva** (DP), debido a la estrecha relación de esta con la filosofía del CEd.

Sin la intención de detenernos más de lo debido en la DP, consideramos importante ofrecer una breve explicación de la filosofía que está detrás de esta teoría para entender por qué se decidió apoyarse en esta para diseñar nuestro programa.

La DP se apoya en el trabajo de Alfred Adler y su alumno Rudolf Dreikurs (1897-1972), ambos psiquiatras vieneses. Tras la guerra, Adler inició una serie de clínicas de orientación infantil para enseñar a padres y a profesores métodos más efectivos para trabajar con jóvenes usando unos principios de dignidad y respeto. Adler consideraba que los niños necesitaban orden y al mismo tiempo libertad para crecer como ciudadanos responsables que contribuyesen en su comunidad. De aquí su lema *Firm & Kind* (firme y amable).

Fue el primero en presentar la educación como una acción colaborativa entre padres, profesores, psicopedagogos y profesionales de la educación. Aunque es cierto que su teoría fue desarrollada hace casi un siglo, la misma neurociencia (ver 1.4.4.), en la actualidad, apoya su filosofía en que se basó en una cuidadosa observación del comportamiento humano. Su discípulo el Dr. Dreikurs llevó sus técnicas posteriormente a Estados Unidos.

En la **tabla 60** se muestra la diferencia entre la visión del comportamiento humano de la escuela común y el enfoque de Adler, luego adoptado por la DP.

Tabla 60. Dos escuelas de pensamiento sobre el comportamiento humano

| | Práctica dominante y tradicional en las escuelas estadounidenses | El enfoque democrático (enfocado en soluciones) |
|--|--|---|
| Teoría basada en: | Práctica común, Pavlov, Thordinke, Skinner. | Adler, Dreikurs, Glasser, Nelsen, Lott, Dinkmeyer, Albert. |
| La conducta motivada por: | Las personas responden a las recompensas y los castigos en su medio ambiente. | Las personas buscan un sentido de pertenencia (conexión) e importancia (significado) en su contexto social. |
| Influenciamos más en la conducta de otros: | En el momento de responder a una conducta específica. | En una relación continua basada en el respeto mutuo. |
| Las herramientas más poderosas para los adultos son: | Control, recompensas y castigos. | Empatía, entendimiento de la perspectiva del alumno, estímulo, resolución de problemas en colaboración, cumplimiento amable y firme. |
| Respeto es: | Obediencia y cumplimiento, en donde la relación se basa en mantener la dignidad y el respeto del adulto. | Mutuo, en relaciones donde cada persona tiene el mismo derecho a ser tratado con la misma dignidad y respeto. |
| Respuesta apropiada a una conducta inapropiada: | Censura, tiempo fuera y castigo. | Señalando el comportamiento sin avergonzar ni culpar, identificando la creencia detrás del comportamiento, concentrándose en las soluciones y cumpliendo. |
| Respuesta apropiada a una conducta peligrosa y destructiva: | Censura, tiempo fuera y castigo. | Mantener la seguridad de todos haciendo al alumno responsable de sus actos, seguido de una solución, siguiendo y manteniendo acuerdos claros. |
| El aprendizaje del alumno se maximiza cuando: | El adulto controla eficazmente la conducta del alumno. | El alumno siente que pertenece y que es importante dentro del aula. |

Fuente: Guía para líderes de DP en la escuela y el salón de clase: recursos y actividades (La Sala et al., s. f.).

Después de los ochenta su trabajo tomó forma gracias a la labor de personas como Jane Nelson y Lynn Lott, que escribieron un manual para padres titulado precisamente *Disciplina positiva*, que después de treinta y cinco años se ha difundido por EE. UU., América Latina y Europa gracias a la creación de un programa de certificación. En España, la primera promoción de certificados fue en Madrid, en 2013, y en 2015 se creó una asociación sin ánimo de lucro, la Asociación Disciplina Positiva España,⁴⁴ que tenía y tiene como objetivo fomentar y apoyar la difusión de este proyecto educativo para mejorar las relaciones de padres, profesores, hijos, el ambiente escolar en general y los resultados académicos. La misma investigadora principal, así como el resto del equipo de coach y facilitadoras que participaron en la intervención, estaban certificadas en DP antes de empezar la intervención.

Resumimos a continuación los **cinco criterios para una disciplina eficaz** elaborados por Jane Nelsen (La Sala et al., s. f.):

- 1. Ayudar a los niños a sentirse conectados** (pertenencia e importancia).
- 2. Es mutuamente respetuosa y alentadora** (amable y firme al mismo tiempo).
- 3. Es eficaz a largo plazo** (considera lo que el niño piensa, siente y aprende sobre sí mismo y su mundo y qué hacer para prosperar y sobrevivir en un futuro).
- 4. Enseña importantes habilidades sociales y para la vida** (respeto, preocuparse por los demás, resolución de problemas y cooperación, habilidades para ayudar en la escuela, en el hogar o en comunidades más grandes).

⁴⁴ Consultar la página web: <https://disciplinapositivaespana.com/que-es-disciplina-positiva/>

5. Invita a los niños a descubrir cuánto de capaces son (**alienta a usar de forma constructiva el poder personal y la autonomía**).

Sirva esta breve introducción a la DP, que como podemos observar se basa en unos criterios muy similares a los descritos en el capítulo 3 referentes a los principios básicos de CEI, para entender que sus actividades y prácticas nos resultasen de gran utilidad a la hora de definir las dinámicas de nuestro programa de intervención.

4.3.2.5. Proceso de aplicación de incidencias

Como hicimos en el punto 4.3.1.2. referente a las incidencias encontradas en la F1, en este apartado se describen las cuestiones y las incidencias más destacadas que se dieron en la F2, así como los momentos y las gestiones más significativas para llevarla a cabo.

4.3.2.5.1. FG con los docentes

Para la elección de los docentes que participaron en los FG de la F2 se siguieron los mismos criterios tenidos en cuenta para la selección de los profesores para las entrevistas individuales de la F1. Finalmente participaron a los FG un total de seis profesores que se tuvieron que dividir en dos grupos, puesto que, por razones logísticas, no se pudieron ausentar más de tres profesores a la vez de las clases porque, como ya hemos mencionado, se tuvieron que llevar a cabo durante el horario escolar.

4.3.2.5.2. Entrevista en profundidad con la coordinadora de pastoral (CP)

Durante la misma F2, al realizar las entrevistas en profundidad con el DG de FA, se tomó la decisión de añadir una nueva entrevista con otro de los miembros del ED, que en un principio no había sido prevista. Se entrevistó a la coordinadora de pastoral (CP), que había entrado en el cargo justo durante el curso escolar en que se realizó el trabajo de campo y, probablemente por eso, no se había tenido en cuenta en el momento de presentar la investigación durante el verano anterior. Pero, al reunirse con el DG, el JE, el alumnado y los profesores en la F1, quedó muy claro que era importante involucrar la percepción de este cargo en la investigación, tanto antes como después de realizar el programa de formación, puesto que, como ya hemos explicado en el punto 4.2.1., su función principal era la de coordinar proyectos tanto de infantil y de primaria, como de secundaria, que estaban estrictamente relacionados con la mejora de la convivencia entre profesorado y alumnado del centro, por lo tanto, una función totalmente vinculada con los dos constructos que se estaban trabajando en nuestro estudio.

Uno de estos proyectos, como hemos comentado, era la asignatura que en las escuelas FEDAC llaman *tutopía*, que quiere ser un enfoque más actual de la más conocida religión, renovando su antiguo concepto, con la incorporación de temas de educación emocional e interioridad para unificar valores. Además, la misma CP tenía una formación muy afín a nuestro estudio, al haber realizado un máster de Educación Emocional justo en la UB –que, recordamos, es el centro de donde procede el test de medición de las CEmo utilizado para nuestro estudio.

La entrevista con la CP se llevó a cabo durante el mismo mes en que se realizaron las otras con el resto de miembros del ED, en el centro de FA y tuvo una duración de unos cincuenta y un minutos. Además, la investigadora ya conocía personalmente a la CP con quien había coincidido dos años atrás en el curso que ella misma había impartido al claustro de primaria e infantil y del cual la CP formaba parte en su momento. Por lo tanto, fue muy fácil contactar con ella e involucrarla en el estudio; y ella en todo momento mostró un gran interés por participar y colaborar.

Sea este un ejemplo del enfoque eminentemente cualitativo de nuestro estudio que nos permitió, gracias al análisis de sus fases anteriores, añadir elementos nuevos en el trabajo de campo que, aunque modificaron su diseño inicial, lo hicieron aportando, complementando y adaptándose mejor al fenómeno estudiado.

4.3.2.5.3. Idiomas del trabajo de campo

Nos parece importante comentar que, excepto el cuestionario CDE-A35 para medir las CEmo que era en catalán, todas las otras herramientas usadas durante el proyecto, así como los materiales generados por el programa de formación fueron redactados en castellano, porque la investigadora principal (de nacionalidad italiana) conoce mejor este idioma. Por otra parte, como la investigadora entiende bien el catalán, se dejó la opción de que los participantes contestasen y se expresasen durante todas las fases de la investigación en el idioma con el que se sintieran más cómodos.

Esto último pasó en el caso de algunos FG, como el que se mantuvo con las familias, pues hubo una madre que prefirió expresarse durante toda su duración en catalán, lo que creó un cierto efecto contagio en el resto de participantes, en concreto, en otras dos madres, que también acabaron expresándose en catalán en varios momentos del mismo FG. Esto comportó que, a la hora de transcribir los datos, la misma investigadora necesitase de la ayuda de una persona experta en catalán escrito para revisar su transcripción literal (ver anexos).

Otro caso similar se dio en uno de los FG con los docentes, donde, en varias ocasiones, los participantes contestaron en catalán (ver anexos). En el resto de situaciones, tanto en las entrevistas como en los FG, o bien en la formación, en los procesos de coaching individuales y en los distintos momentos de la investigación, en cambio, se usó el castellano como idioma, excepto, en casos puntuales, en algunas expresiones que salieron de manera espontánea a la hora de intervenir debido, seguramente, al hecho de que la mayoría de participantes era totalmente bilingüe.

Durante las primeras dos fases de la investigación, como el equipo investigador entendía perfectamente el contenido de las entrevistas y de los FG, no le dio la mayor importancia al uso indistinto de los dos idiomas, pero, a medida que el trabajo de campo avanzaba, el hecho de generar una dificultad a la hora de transcribir la información que no fuese en castellano, concienció a la investigadora principal, de cara a la F3, de ser más escrupulosa con los participantes y les pidió usar preferentemente el castellano durante los momentos de la investigación que se grabasen, a menos que los sujetos se sintiesen muy limitados al hacerlo.

Por otra parte, no se quiso insistir y condicionar en el uso del castellano, sobre todo en los casos en que se detectaba que no permitirlo podía ser un impedimento a la hora de expresarse, y se dio prioridad a que los interlocutores se sintieran cómodos a la hora de contestar, aspecto que, además, ayudaba a generar un buen clima.

4.3.2.5.4. La encuesta pre y posformación para los docentes

La decisión de introducir una encuesta en la F2 y en la F3 para los profesores que no habían sido entrevistados ni habían participado en los FG, aunque sí iban a ser formados en el programa de CEEd, se tomó a finales de noviembre de 2018 porque en un primer diseño del plan de investigación no era algo que se hubiese contemplado. En concreto esto ocurrió tras una reunión de seguimiento entre la investigadora principal y el ED (con el DG de FA y la DP de la ESO) al comentarles que, tras entrevistarnos con trece de los veintitrés docentes del claustro, se estaba valorando realizar un par de FG o pasar unas preguntas a los diez profesores restantes para que los miembros del claustro que no había intervenido en la F1 y en la F2 no se sintiesen excluidos de la construcción del programa y que este aspecto pudiese repercutir en su participación.

Finalmente, como desde el punto de vista de la investigación, con las entrevistas y los FG realizados, ya se tenía suficiente información para diseñar el contenido de la intervención, se dejó decidir cómo proceder al mismo ED, que optó por que se pasara de manera rápida una encuesta a estos docentes. Esta fue considerada menos invasiva y daba lugar a que contestara realmente solo quien estuviera interesado en hacerla. Se dejó claro que, en el caso de que hubiese habido alguien que hubiera querido profundizar sus respuestas y vernos personalmente, no hubiera habido ningún inconveniente en hacerlo. Así que finalmente se decidió añadir esta herramienta al diseño original de la investigación, apoyándose en los siguientes argumentos:

1. Teniendo en cuenta que se quería diseñar un **programa contextualizado**, parecía importante pedir la **visión de todo el colectivo** a quien iba dirigida la formación. En un primer momento, no se había contemplado porque nos habían hablado de un claustro originariamente más grande (casi de treinta personas), pero, finalmente, fue algo más reducido (veintitrés, incluidos dos miembros del ED) y nos pareció posible llegar a todos o, por lo menos, interesante darles la oportunidad de hacerlo si así lo querían.
2. Como segunda justificación, muy relacionada con la primera, quisimos tener en cuenta uno de los cuatro principios psicopedagógicos de la formación, en concreto, el de la **implicación**, o sea, que antes de realizar un programa es importante implicar a todos los asistentes en sus contenidos, expectativas, etc. para que puedan involucrarse más.
3. En tercer lugar y derivado de las dos anteriores, como hemos comentado al describir el proceso metodológico que seguimos en nuestra investigación, sabíamos que en **un estudio cualitativo** como el nuestro las fases se sobreponían una con otra y se retroalimentaban, así que las entrevistas y los FG anteriores nos ayudaron a redefinir y reajustar la estructura previa del diseño e introdujimos el cuestionario que de entrada no estaba previsto.
4. Finalmente, la decisión de la encuesta y no de un FG o de una entrevista se debió a que, como ya hemos mencionado, ya se disponía de una importante cantidad de datos registrados mediante los FG y las entrevistas anteriores, y se quiso implicar a los diez miembros del claustro restantes centrando su atención únicamente en preguntas concretas referentes a la intervención. Para **no ser tan invasivos y dejar que individualmente** cada uno decidiera cómo expresarse por escrito, el ED, junto con la investigadora principal, consideraron que el cuestionario sería la mejor opción.

Con estos cuatro puntos consideramos suficientemente fundamentada la decisión de este cambio con respecto a las herramientas originalmente validadas por los jueces expertos.

El cuestionario se elaboró partiendo de las mismas preguntas usadas para los FG de la F2 con los docentes (*tabla 55*), aunque mucho más focalizado en las cuestiones que exploraban el contenido que debía tener el futuro programa de CEEd (ver anexos, F2). Finalmente, tras la validación de la nueva herramienta por parte del ED, la encuesta se envió por correo electrónico a los diez docentes y se dejó un plazo de quince días para que la contestaran; solo recibimos dos respuestas. Al ser algo que se había añadido al diseño original, se decidió no insistir una vez terminado el plazo y nos quedamos con estas dos respuestas, que añadimos a nuestro análisis de datos de la F2.

4.3.2.5.5. *El grupo piloto*

Las razones que llevaron a crear una segunda parte del programa de CEEd dirigido únicamente a un grupo piloto de docentes se han comentado en el punto 4.3.2.4. Esta segunda parte dio la posibilidad de aplicar la metodología del CEEd en su integridad, compaginando la formación prevista para todo el claustro (las diez horas iniciales), con un proceso de coaching individual, aunque fuese solo dirigido a un grupo reducido, y otras sesiones que, aunque grupales, al contar con un grupo más pequeño fueron más cercanas y personalizadas.

Cuando el ED entendió y aceptó la propuesta, ofrecimos seleccionar a unas cuatro personas para este grupo y les propusimos que fueran los tutores de 1º a 4º de la ESO. Pero el mismo ED dudó de que este fuera el único criterio de selección porque, por un lado, algunos tutores ya habían recibido mucha formación y otros que no tenían claro si continuarían en el cargo; por otro lado, les parecía una gran oportunidad para los profesores con potencial o que a lo mejor estaban atravesando un periodo más complicado de su carrera, con problemas de autoestima o seguridad. Además, aunque en un primero momento la idea era que participasen solo cuatro personas a este grupo piloto, finalmente fueron seis porque los investigadores consideraron importante llegar por lo menos al 25% del claustro completo.

Así que finalmente, después de que el equipo de investigación y el ED lo valoraran, se decidió que para la **selección de este grupo piloto** sus componentes tenían que responder a los siguientes criterios generales:

- Representar como mínimo el 25% de todo el claustro de docentes de la ESO del centro de FA (veintitrés personas en total); por eso, la selección de seis personas.
- Representar tanto al género femenino como al masculino en partes proporcionales con respecto al claustro total; por eso formaron parte del grupo piloto cuatro mujeres y dos hombres (en total, en el claustro, había seis hombres y diecisiete mujeres).
- Ser una muestra representativa del claustro de docentes, con mayor y menor antigüedad en el mismo centro.
- Representar al ED para que pudiera experimentar en primera persona el programa al completo y así ayudar en un segundo momento a su difusión al resto del claustro.
- Representar al profesorado presente a la hora de realizar el trabajo de campo y que diese clase al mismo tiempo en las tres líneas de 1º, 2º y 3º de la ESO.
- Representar a parte del profesorado que fuese tutor de 4º de la ESO o lo hubiese sido recientemente.
- Representar a docentes que hubiesen mostrado interés y motivación por este tipo de intervenciones formativas y crecimiento personal y profesional, comprometidos con el centro y que pudiesen ayudar en la difusión de una cultura de CEd al resto del claustro.

Finalmente, el ED eligió íntegramente a estas seis personas que reunían los requisitos; se les hizo firmar una carta (ver anexos, F2) que justificaba esta decisión y su responsabilidad en esta, en el caso de que hubiese la necesidad de aclararlo con el resto del claustro más adelante, aunque no hubo necesidad. Por otra parte, a continuación enumeramos **las razones más específicas** que el ED tuvo en cuenta a la hora de elegir a estas seis personas para componer el grupo piloto:

- Docente 1 (M. L.): daba clase a 1º, 2º y 3º de la ESO de dos materias distintas, Biología y Matemáticas. Era una docente que llevaba poco más de un año en el centro y en el momento de realizar el trabajo de campo era, además, coordinadora de Matemáticas. El ED consideraba que era una persona muy discreta y estaba interesada en temas de crecimiento personal y profesional, aunque no había cursado ninguna formación al respecto.
- Docente 2 (L. V.): daba también clase a 1º, 2º y 3º de la ESO de Plástica y arte. Profesional que el ED consideraba muy discreta y educada, también llevaba poco tiempo en el centro y estaba muy interesada en todo lo que era mejora, cambio y desarrollo personal y profesional.
- Docente 3 (A. T.): tutora de 4º de ESO de Ciencias Naturales. El ED también la consideraba una persona muy discreta; en el momento de la investigación, estaba realizando una tesis

doctoral y era muy sensible a todos estos temas, por lo que estaba interesada en participar en la mejora del centro y su desarrollo.

- Docente 4 (A. M. S.): daba clase a 4º de la ESO de Religión y había sido tutor de 4º. Se identificaba con el porcentaje masculino que se necesitaba para representar al claustro en la investigación y desde un primer momento mostró interés por participar en el estudio, y en formaciones de crecimiento personal y profesional, que ya había realizado en pasado.
- Docente 5 (D. F.): era docente de Inglés, de 1º a 3º de la ESO, y JE de la ESO y bachillerato. Había sido seleccionado por representar también el porcentaje de género masculino que se necesitaba, por formar parte del ED y por llevar varios años trabajando en el centro. Además, se lo consideraba una persona totalmente comprometida con la escuela y con cualquier mejora que se quisiera llevar a cabo en esta.
- Docente 6 (N. G.): también formaba parte del ED, como DP e impartía clases de Biología en bachillerato. Además, había sido tutora de 4º de la ESO durante mucho tiempo y llevaba casi toda su carrera profesional en el mismo centro de FA. Ella misma estaba siendo la principal interlocutora entre la escuela y la universidad, y se mostró entre las principales implicadas en todas las fases de nuestro proyecto.

Una vez se hubo decidido quién formaría parte del grupo piloto, la investigadora principal y la DP del centro se reunieron individualmente a principios de febrero 2019 con cada uno para comunicarles la noticia que todos aceptaron de manera muy positiva.

Por otra parte, nos parece importante destacar que, en el caso de una persona en concreto, al saber quién iba a componer el resto del colectivo, mencionó con sinceridad sus reservas sobre sus expectativas en cuanto al programa y sobre el hecho de que el minigrupo (así fue nombrado de manera más informal entre sus integrantes) que se había seleccionado pudiera llegar a cumplirlas. Se valoró su aportación y los investigadores decidieron reunirse con esa persona pasados unos días tras esta primera reunión para aclarar y redimensionar sus expectativas hacia un programa que no dejaba de ser limitado en horas y para pedirle *feedback* sobre cuanto fuese percibiendo tanto en el programa con el claustro completo como con el grupo reducido. El docente entendió el mensaje y aceptó muy positivamente nuestra propuesta.

A principios de marzo 2019, los coach asignados a este grupo piloto (dos profesionales para cada tres docentes) contactaron vía correo electrónico con cada profesor para informarlos de cómo iba a funcionar este programa específico con ellos, así como para agendar la primera y, en un principio, única sesión presencial de coaching individual prevista con cada uno. Una docente de este colectivo manifestó enseguida querer realizar más de una sesión presencial individual y, tras valorarlo, el equipo de coach decidió contestarle que, si se trataba solo de una segunda sesión, no había problema, pero se decidió marcarla como incidencia y se dejó claro al minigrupo que las sesiones estaban marcadas y pautadas y no se podían generar agravios comparativos, aunque tratándose de un piloto, también erábamos conscientes de que era necesario medir el impacto inicial y ser flexibles. Por ello, finalmente, los tres docentes que tuvieron como coach a la investigadora principal realizaron entre tres y cuatro sesiones de más aparte de la primera sesión, todas también presenciales e individuales, como la primera, con el objetivo de realizar un seguimiento del plan de acción definido durante la primera sesión.⁴⁵

Para llevarlas a cabo se aprovecharon las mismas fechas durante las cuales se realizó la formación con el claustro completo y cuando la investigadora visitaba el centro, y tuvieron una duración de entre media hora y una hora cada una. A estas se añadió el contacto mediante correo electrónico

⁴⁵ Esto se pudo hacer gracias al hecho de que la investigadora principal era la coach asignada para estos docentes, así que, al ser la responsable de este estudio, decidió dedicar más tiempo a su grupo, aspecto que, por otro lado, no se pudo pedir a las otras dos coach involucradas porque habían participado de manera totalmente voluntaria y ya habían dedicado varias horas a la investigación.

entre coach y coachee durante todo el proceso y entre sesión y sesión, con envíos de informes y *feedback* sobre estos. Este último aspecto era algo que sí se pactó desde un principio a la hora de diseñar el programa para este grupo piloto.

Por otra parte, los tres profesores que tuvieron como coach asignada a una segunda profesional, que de manera totalmente desinteresada participó en esta parte de la investigación (para más detalles ver el siguiente apartado), realizaron todos una sesión individual y presencial, y el resto de encuentros de seguimiento se llevaron a cabo en línea, sobre todo, por teléfono o correo electrónico, excepto en el caso de una coachee, la que había manifestado su interés en realizar más sesiones, con quien se realizó otra sesión presencial aprovechando que la coach iba al centro para facilitar una de las dos sesiones grupales con el grupo piloto. Por lo tanto, en el caso de los coachees asignados a esta segunda profesional, se respetó lo pactado en un primer momento en el diseño, sobre todo porque, al tratarse del tiempo de una coach que de manera totalmente desinteresada participaba en la investigación, fuimos muy escrupulosos en que se siguiera lo convenido desde un principio.

Tanto durante el desarrollo de la F2 como más adelante veremos, en las entrevistas y los FG llevados a cabo en la F3, el seguimiento de estos profesores del grupo piloto que realizaron más sesiones presenciales pensamos que pudo tener que ver con su percepción y con la de algunos de sus compañeros, de un mayor avance en el reto que se habían propuesto al comienzo del proceso. Como muestra, reportamos un fragmento de un correo electrónico que una de las profesoras que formaban parte de este grupo que recibió más seguimiento presencial envió a la investigadora principal, en este caso, su coach, al terminar su tercera sesión, el 14 de mayo de 2019:

Hola, XX,

De la sesión de ayer me llevo el hecho de sentirme mucho más fuerte y segura de mí misma, aunque creo que todavía me queda trabajo y que todavía puedo seguir mejorando, solo que ahora con un paso más firme y seguro.

Por otro lado, decirte que creo que estoy aplicando muchas cosas en el aula que antes no hacía. Me estáis dando muchas herramientas. Esto creo que no te lo he comentado en cuanto a las sesiones grupales. Igual le diría algo de una manera a un alumno y cambio y se lo digo en forma de pregunta. La verdad que cambia mucho... ¡Gracias por todo!

M. L.

En el caso de esta profesora, aunque como se comentará más adelante en el análisis y la interpretación de los resultados de la F3, no se observó una mejora significativa del total de sus CE_{emo} (resultados del postest); sí se detectó en el análisis cualitativo, tanto en la percepción de la misma docente, como en la de sus compañeros, una mejora importante de su gestión emocional dentro y fuera del aula al finalizar el proceso.

Las dos sesiones grupales que se llevaron a cabo con el grupo piloto trascurrieron sin particulares incidencias, excepto por dos aspectos:

- El primero fue que la misma DP que había querido formar parte de este colectivo, finalmente, por razones de agenda, no pudo asistir ni a todas las sesiones grupales del grupo reducido, ni a las del claustro completo y consideramos que, una vez aceptado estar dentro del programa, hubiera tenido que ser la prioridad y hubiéramos tenido que ser más claros con esto en el momento inicial de diseñar la alianza.
- El segundo fue el hecho de que una de las dos sesiones grupales del minigrupo duró bastante más de lo previsto por la gran participación de todos sus miembros y el clima realmente cómodo que se generó, tanto entre los integrantes, como de estos con las dos facilitadoras.

Cabe destacar el *feedback* que la profesional que dos años atrás había facilitado un programa con este mismo colectivo nos dio al terminar esta segunda sesión, y es que consideró, y así lo expresó al grupo, que percibió un gran cambio en los participantes en cuanto a su desarrollo competencial.

Por último, queremos destacar como ulterior incidencia referente a la creación de este grupo piloto y al programa diseñado que, en un principio, se planteó a cada docente del colectivo realizar tres sesiones de coaching entre pares (tabla 59) y, al término de cada una, los docentes-coach tenían que haber redactado un informe y enviarlo a su coach supervisor correspondiente para que le diera *feedback* por correo electrónico antes de su siguiente sesión. Finalmente, solo hubo una docente que consiguió realizar las tres sesiones pactadas con su compañero coachee, el resto realizó dos, por lo que se redactaron solo dos de los tres informes inicialmente solicitados (ver anexos F2). El equipo investigador decidió no insistir porque el periodo en que se tuvo que realizar esta tercera y última sesión coincidió con el cierre del curso escolar, finales de mayo de 2019, época de mucho trabajo por los docentes. Este aspecto se tuvo en cuenta a la hora de diseñar el formato del programa, pero no se pudo evitar, por no disponer de más tiempo.

4.3.2.5.6. El equipo de investigación de la F2

Al añadir un programa para el grupo piloto se consideró incorporar al equipo de investigación a dos nuevas profesionales, diferenciando unos roles claros, para que pudieran apoyar en el diseño de los dos programas y en su implementación.

A lo largo de la F1 y de la F2, nos dimos cuenta de que un programa de CEd, para que no se quedara solo en una formación de herramientas de coaching de unas pocas horas, necesitaba de ese acompañamiento individual, más personalizado, cercano, profundo y extenso en duración, que fue precisamente el que se llevó a cabo con el grupo piloto. Por lo tanto, de ahí la necesidad de incorporar a más personas al equipo.

En otras palabras, podríamos decir que, gracias a las entrevistas y los FG de la F2, llegamos a observar que un programa de CEd no podía y no puede ser *prêt-à-porter*,⁴⁶ es decir, no es algo «listo para llevar», sino más bien, siguiendo con el mismo estilo de metáfora, algo mucho más customizado, a medida, **de alta costura**. No podía haber una formación ya confeccionada. El CEd funcionará siempre y cuando antes haya habido un diagnóstico previo del contexto, de sus necesidades, si se ha trabajado de manera individual y con más tiempo con personas muy seleccionadas.

Este último aspecto viene a ser una de las limitaciones que hemos detectado en estos tipos de programa, dado que para nuestro estudio pudimos contar con el ofrecimiento de colaboradores que lo hicieron por el mero hecho de participar en el trabajo y aprender de ello; pero, si lo extrapolamos del contexto académico, esta viene a ser **una necesidad con un impacto económico más elevado** que los presupuestos de los que habitualmente disponen los centros escolares. Podemos decir que en la educación hay que invertir y que el día que tengamos dos profesores en un aula, será la innovación real; pero somos conscientes de que esto es algo que sale del alcance de nuestro estudio.

De ahí, otra observación que extrapolamos en esta fase fue que **no es posible hacer un abordaje en solitario** para diseñar, preparar e implementar este tipo de intervención; por eso, la idea de contar con dos profesionales más y diferenciar sus roles. Por un lado, una de las personas que participó (A. C.) tuvo el rol de codiseñadora del programa dirigido a todo el claustro y de

⁴⁶ *Prêt-à-porter* es una expresión francesa que se atribuye a Pierre Cardin; empezó a usarse en 1950 con la idea de democratizar el acceso a la moda. El *prêt-à-porter* hace referencia a prendas de ropa que se producen en serie, con materiales más económicos que los que se usan en la alta costura (*haute couture*) y que están listas para llevar (Pérez y Gardey, 2019).

cofacilitadora⁴⁷ en cinco de las seis sesiones que finalmente se realizaron, y compartió ambos roles junto con la investigadora principal. Se trató de una psicóloga de formación, con un máster en recursos humanos, certificada en DP, con formación en coaching y con experiencia en realizar programas de intervención con profesores, padres y varios miembros de la comunidad educativa. Por otro lado, una segunda persona (J. V.), con el rol de codiseñadora y cofacilitadora del programa con el grupo piloto, y como coach que acompañaba de manera individualizada a la mitad de las personas de este colectivo reducido. Esta persona también tenía una formación similar a la anterior: psicóloga, docente, formadora con una larga trayectoria profesional en el sector educativo tanto con los ED, como con el profesorado y el alumnado y, además, coach con mucha experiencia en procesos similares; por ello, la decisión de asignarle este rol en concreto. Además, como ya hemos mencionado, J. V. ya conocía al colectivo de nuestro centro escolar porque dos años antes había realizado un programa de formación con el mismo colectivo de docentes de secundaria. Como su experiencia no había sido del todo positiva, debido a que algunos participantes no habían sido muy receptivos con respecto a los contenidos, para evitar sesgos por parte de los profesores, se decidió involucrarla solo en el programa piloto, trabajar con personas muy concretas, que, de entrada, tenían más interés en participar.

Como ulterior observación a la que llegamos en esta fase fue **que un programa de CEd no es solo una formación de X horas**, sino más bien **una intervención de acompañamiento** para pocas personas, debidamente seleccionadas, que luego podrán acompañar y formar a otras y crear una verdadera cultura de CEd –como en la F1 se había ido extrapolando de las entrevistas con los coach expertos.

Finamente, la última valoración a la que se llegó en esta fase es que, para validar un programa integral como el nuestro, **es necesario involucrar en su diseño a un equipo de más profesionales**; es decir, no se puede limitar solo a una investigadora, la implicación de más personas en el equipo es imprescindible. Por todo ello, nos parece suficientemente justificada la necesidad de ampliar el equipo de trabajo para esta fase y, nuevamente, fue gracias al tipo de enfoque eminentemente cualitativo de nuestra investigación que, aunque partiendo de un diseño previo, gracias a la continua revisión de los datos de las fases anteriores, se pudieron añadir nuevos elementos y ajustar cada vez más nuestra planificación inicial.

4.3.2.5.7. *El programa de CED para el claustro completo*

En cuanto al programa completo dirigido a todo el claustro, aparte de añadir una sexta sesión a la planificación original para realizar unas conclusiones de la intervención, no se manifestaron particulares incidencias, excepto algunas muy puntuales en la tercera, cuarta y quinta sesión.

En el caso de la tercera sesión, la del 8 de abril, por unas circunstancias puntuales, se perdió casi media hora de clase porque el DG quiso realizar una comunicación a todo el claustro aprovechando que en nuestra formación estaba al completo. El contenido de ese comunicado resultó ser algo duro, lo que impactó en el ánimo de los docentes, así que, además de tener que reajustar el programa por disponer de menos tiempo también se decidió realizar una actividad que ayudase a superar el estado de ánimo con que se habían quedado los profesores tras la comunicación del DG. Afortunadamente, este reajuste logró su objetivo y la sesión acabó con energías renovadas por parte de los participantes.

En el caso de la cuarta y quinta sesión, el equipo de facilitadoras se vio nuevamente obligado a reajustar el contenido inicialmente diseñado porque la participación de los asistentes fue más elevada, aspecto que provocó que no se pudieran realizar todas las dinámicas previstas. Por ello,

⁴⁷ Facilitador: la persona que se ocupa de conducir el proceso de un proyecto, que permite el aprendizaje gracias a que cada uno evoluciona según sus intereses y necesidades, que deja espacio a los demás para construir este aprendizaje, que media en posibles conflictos y lanza preguntas para generar dudas y hacer reflexionar garantizando que todo el grupo tenga las herramientas y los modelos necesarios para avanzar y funcionar correctamente (Masferrer, 2019).

se decidió recortarlo y centrarse en los contenidos que más interesaron a los docentes. Esta mayor implicación de los profesores, una vez superado al ecuador del programa, se interpretó, por un lado, por el tipo de contenido, algo más participativo de estas mismas sesiones (tabla 58) y, por otro lado, porque a estas alturas de la intervención se consideraba haber conseguido generar un clima que facilitaba y propiciaba la participación de todo el claustro en general.

4.3.2.6. Análisis e interpretación de los resultados

A continuación, como en el caso anterior de la F1, describiremos los principales resultados del análisis y la interpretación de los datos obtenidos en la F2.

4.3.2.6.1. Las principales variables contextuales que facilitan o dificultan la aplicación de un programa de CEd

Recordamos el objetivo principal de la F2:

Identificar y describir las principales variables contextuales del centro que pueden facilitar o dificultar la aplicabilidad de un programa de intervención formativa en CEd.

De ahí, la **pregunta** que dio comienzo a esta F2:

Pr. 2 ¿Cuáles son las principales variables contextuales que hay que tener en cuenta y que facilitan o dificultan la aplicación de un programa de CEd?

Y los subobjetivos para contestar a esta segunda cuestión fueron los siguientes:

- 2.1. Identificar y describir el nivel de CEmo de los docentes participantes en el estudio mediante la puntuación obtenida en un test que las mide (CDE-A35, pretest).
- 2.2. Identificar y describir las principales variables contextuales que pueden facilitar la aplicabilidad de un programa de CEd en un centro escolar.
- 2.3. Identificar y describir las principales variables contextuales que pueden dificultar la aplicabilidad de un programa de CEd en un centro escolar.

A continuación, contestaremos a cada una de estos subobjetivos, así como a la pregunta inicial de la F2, describiendo los principales resultados tanto del análisis cuantitativo del pretest referente al subobjetivo 2.1., como del análisis temático realizado para los subobjetivos 2.2. y 2.3.

4.3.2.6.2. Análisis cuantitativo: análisis estadístico

Subobjetivo 2.1. Identificar y describir el nivel de CEmo de los docentes participantes en el estudio mediante la puntuación obtenida en un test que las mide (CDE-A35, pretest)

Análisis del piloto con los investigadores del grupo PSITIC

A finales de noviembre de 2018 (el 30 de noviembre) se envió el enlace por correo electrónico a los investigadores del grupo PSITIC de Blanquerna para que pudiesen contestar al test CDE-A35 y se dejó diez días para llevarlo a cabo, cosa que todos hicieron, aunque, en un caso concreto, tuvimos que enviar algún recordatorio al llegar a la fecha límite establecida. Tras realizar el test, los participantes tuvieron que confirmar por correo electrónico a la investigadora principal que se había hecho y especificar en el mismo su número de DNI para que se pudiesen recuperar sus

resultados individuales, dado que, para preservar el anonimato, el informe se diferenciaba solo por el número de DNI de cada participante. Una semana después de haber comunicado a la doctora Núria Pérez-Escoda de la UB que podían proceder a analizar los resultados del piloto, el 16 de diciembre recibimos tanto el informe grupal, como los ocho individuales.

Como muestra de los principales resultados del piloto realizado con este colectivo podemos observar la **tabla 61**. Decidimos no entrar a analizar ningún dato en concreto porque, como explicamos en el punto 4.3.2.3., las razones de realizar este piloto fueron principalmente testear la manera de suministrar el test, así como el formato de su informe y la manera de entregarlo.

Tabla 61. Medición CEmo, resultados del piloto con el grupo PSITIC

| DNI | Participantes | Conciencia emocional | Regulación emocional | Competencia social | Autonomía | Competencias de vida | Total |
|-----------|-----------------|----------------------|----------------------|--------------------|-------------|----------------------|-------------|
| 391***55M | 1 | 8,88 | 8,12 | 9,50 | 7,50 | 6,60 | 8,29 |
| 476***14L | 2 | 9,25 | 9,00 | 8,62 | 5,00 | 6,60 | 7,94 |
| 381***15Y | 3 | 8,50 | 7,25 | 8,50 | 5,17 | 5,40 | 7,20 |
| 779***87K | 4 | 7,62 | 8,38 | 9,00 | 5,17 | 6,00 | 7,46 |
| 394***71L | 5 | 8,50 | 4,50 | 7,88 | 4,00 | 5,00 | 6,17 |
| 0 | 6 | 5,75 | 5,75 | 7,75 | 7,17 | 6,20 | 6,51 |
| 372***04Y | 7 | 8,25 | 7,75 | 7,25 | 7,25 | 9,20 | 7,89 |
| 373***41S | 8 | 7,38 | 5,75 | 6,00 | 2,67 | 6,40 | 5,74 |
| | Promedio | 8,02 | 7,06 | 8,06 | 5,49 | 6,43 | 7,15 |

Fuente: elaboración propia.

Llevar a cabo este piloto nos fue de gran utilidad para tomar decisiones sobre la realización de nuestro pre y postest con el claustro de secundaria. Estas fueron **las principales conclusiones** que pudimos extrapolar:

- El **informe** que inicialmente se entregaba individualmente sobre los resultados de la medición de la CEmo **era algo escaso** para que el participante pudiera interpretarlo y analizarlo solo, pues se trataba de una única hoja con sus puntuaciones medias en cada una de las cinco CEmo y la media sobre el total de las competencias. Por lo tanto, se decidió que, de cara al informe que se entregaría tanto a este grupo piloto como en el pre y en el postest al claustro de los docentes de FA, se combinaría la información de este informe individual con la proporcionada en el grupal, donde constaba la definición de cada competencia y se daba más información sobre su interpretación.
- Como se medían competencias muy personales y su autopercepción, antes de empezar el programa **preocupaba cómo se podría verificar que se habían desarrollado gracias a la realización del programa formativo** más allá de la siguiente medición post. Por ello, tras este piloto, se planteó la idea –que finalmente se llevó a cabo– de que durante la primera sesión formativa se entregase a cada docente los resultados de su informe individual y trabajase, mientras estaba realizando el programa, en un plan para mejorar sus CEmo. Al finalizar la intervención, cada profesor tuvo que entregar un vídeo de dos minutos de duración como máximo en el que, tras haber decidido qué CEmo mejoraría y haber definido un plan de acción para lograrlo, cada uno explicó qué había hecho durante la formación para desarrollar sus CEmo y hasta dónde había podido llegar según su propia percepción.
- Otro aspecto que surgió gracias a este piloto como idea que se incorporó en el estudio fue que, en las sesiones individuales que se harían con el grupo reducido, **los coachees docentes tendrían que haber analizado previamente su informe** con los resultados del pretest y llegar con alguna idea sobre qué les interesaba profundizar en sus procesos de coaching y en qué CEmo en concreto centrarse.

Identificar y describir el nivel de CEmo de los docentes participantes mediante el pretest que las medía (CDE-A35)

Tal como se había hecho con el piloto, a finales de enero de 2019 (el 25 de enero), se envió a todo el claustro de secundaria (un total de veintitrés profesores) un enlace por correo electrónico para realizar el cuestionario en línea del **pretest** CDE-A35 sobre las CEmo. En este caso, también se dejó diez días para contestar y hubo que enviar varios recordatorios a los participantes porque en la fecha límite aún había seis docentes que no lo habían respondido. Finalmente, gracias a la mediación del JE, conseguimos que todos los docentes contestasen y cerramos el pretest con dos días de retraso. El proceso fue el mismo que el descrito anteriormente para el piloto: para recuperar el informe individual, cada participante debía comunicar a la investigadora principal su DNI por correo electrónico.

Después de cuatro días, tras haber informado a la doctora Núria Pérez-Escoda de la UB que podía proceder a analizar los resultados del pretest, recibimos el informe grupal y los individuales. Se obtuvieron los siguientes resultados (**tabla 62**).

Tabla 62. Medición CEmo, resultados pretest claustro FA

| DNI | Participantes | Conciencia emocional | Regulación emocional | Autonomía emocional | Competencia social | Competencias de vida | Total |
|-----------|-----------------|----------------------|----------------------|---------------------|--------------------|----------------------|-------------|
| 461***87S | 1 | 7,62 | 7,00 | 3,17 | 5,00 | 6,00 | 5,97 |
| 77.***62R | 2 | 7,75 | 6,38 | 3,33 | 6,80 | 7,88 | 6,57 |
| 532***39W | 3 | 5,88 | 5,88 | 4,83 | 6,20 | 8,12 | 6,26 |
| 463***74G | 4 | 7,75 | 8,62 | 7,33 | 5,60 | 9,12 | 7,89 |
| 350***45J | 5 | 7,88 | 5,88 | 6,17 | 8,80 | 8,62 | 7,43 |
| 435***43v | 6 | 10,00 | 3,88 | 2,67 | 5,60 | 7,88 | 6,23 |
| 476***11E | 7 | 6,75 | 7,00 | 3,83 | 4,20 | 7,00 | 6,00 |
| 435***16E | 8 | 7,25 | 6,75 | 4,00 | 3,40 | 6,50 | 5,86 |
| 436***39w | 9 | 8,75 | 7,50 | 7,67 | 9,00 | 8,75 | 8,31 |
| 373***14t | 10 | 6,75 | 4,25 | 3,00 | 6,60 | 7,25 | 5,63 |
| 524***59D | 11 | 7,25 | 8,25 | 6,50 | 4,80 | 8,75 | 7,34 |
| 351***63L | 12 | 7,25 | 7,38 | 6,83 | 7,60 | 7,62 | 7,34 |
| 466***05M | 13 | 5,62 | 5,75 | 3,33 | 4,80 | 7,75 | 5,63 |
| 410***53R | 14 | 7,62 | 6,88 | 6,00 | 5,40 | 9,00 | 7,17 |
| 467***47H | 15 | 7,62 | 7,62 | 4,33 | 7,60 | 7,62 | 7,06 |
| 435***38V | 16 | 8,00 | 7,50 | 6,00 | 7,40 | 9,50 | 7,80 |
| 180***98T | 17 | 8,50 | 7,75 | 4,00 | 7,20 | 7,88 | 7,23 |
| 542***12x | 18 | 8,75 | 7,25 | 7,17 | 8,20 | 8,25 | 7,94 |
| 435***73B | 19 | 8,00 | 5,12 | 4,17 | 7,00 | 8,25 | 6,60 |
| 434***975 | 20 | 8,75 | 6,38 | 5,17 | 8,80 | 8,00 | 7,43 |
| 463***75G | 21 | 6,88 | 4,88 | 4,00 | 3,60 | 7,00 | 5,49 |
| 408***03F | 22 | 6,88 | 6,50 | 3,83 | 5,60 | 7,25 | 6,17 |
| 380***32Z | 23 | 9,12 | 7,75 | 6,33 | 8,60 | 9,00 | 8,23 |
| | Promedio | 7,68 | 6,62 | 4,94 | 6,43 | 7,96 | 6,85 |

Fuente: elaboración propia.

A continuación, describimos las principales conclusiones que se pueden observar en la **tabla 62**, mediante unos estadísticos descriptivos sencillos (el promedio para cada CEmo según cada participante y según todos ellos, y el promedio para el total de CEmo para cada participante y para el claustro al completo:

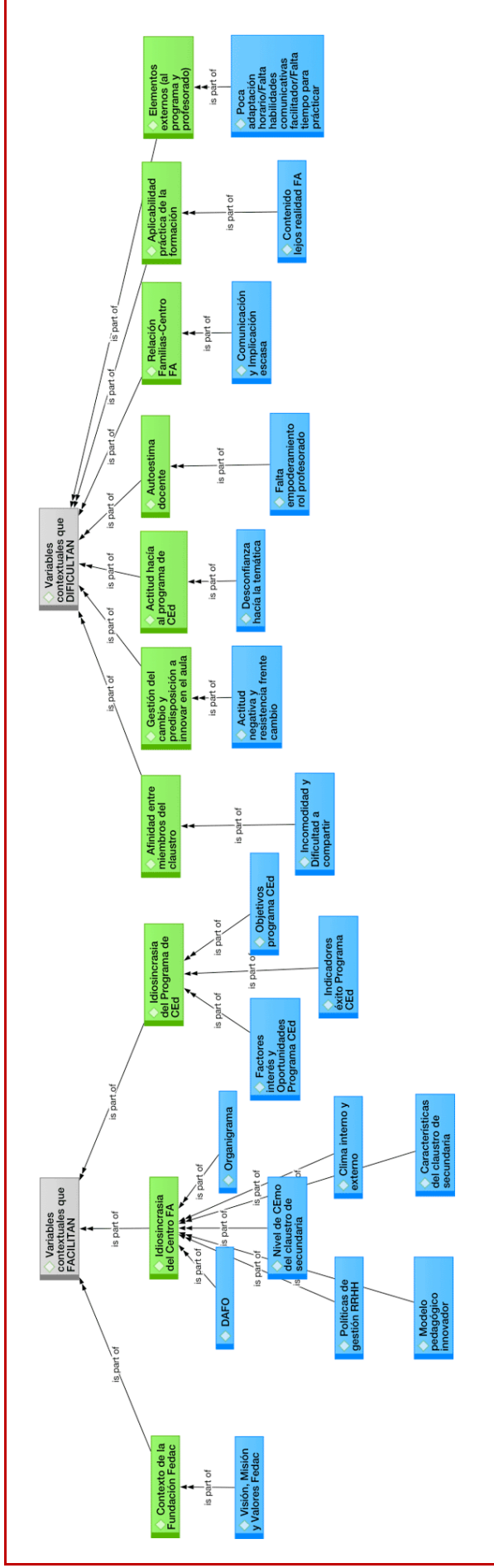
- Por lo que respecta a las competencias CEmo totales, la puntuación obtenida fue un **promedio de 6,85** (recordamos que era sobre una escala Likert de 0 a 10).
- En cuanto a las puntuaciones individuales de cada competencia, **el promedio fue** de 7,68 en el caso de la consciencia emocional (CE); de 6,62, en el caso de la regulación emocional (RE); de **4,94, en el caso de la autonomía emocional (AE)**; de 6,43, en el caso de la competencia social (CS) y de **7,96, en el caso de la competencia de la vida (CV)**. Por lo tanto, recordando que se trataba de un test de autoinforme, de percepciones individuales de cada sujeto que realizaba el cuestionario, se observó sobre todo en la AE que su promedio no tenía unos niveles mínimos de suficiencia, pues obtuvo **un valor medio inferior a 5**; mientras que la CV tenía un valor medio bastante elevado, casi cercano a 8. El resto de competencias se situaba entre un 6 alto (la RE y las CS) y más de un 7,5 (en el caso de la CE).
- Estos resultados grupales se presentaron durante la primera sesión de formación (el 18 de marzo de 2019) a todo el claustro de secundaria de FA y también se entregaron los informes individuales a cada participante y se les propuso un trabajo durante la realización de todo el programa que consistía en que cada docente estableciera un objetivo de mejora en sus CEmo sobre la base de su informe, cuyo resultado se tendría que expresar en ese vídeo de dos minutos como máximo que ya hemos mencionado y que tenían que entregar antes de la última sesión en mayo, mediante la carpeta creada en Google Drive específicamente para esta tarea.

Los resultados del postest, aunque correspondan a la F2, serán presentados y analizados en la F3 (ver 4.3.3.5.), dado que se obtuvieron al terminar el programa y, seguidamente, fueron usados para comparar el pre y el postest, que es precisamente el primer subobjetivo de la F3.

4.3.2.6.3. Análisis cuantitativo: análisis temático

Vamos a describir los principales resultados del análisis temático de la F2 donde, como ya hemos mencionado, se identificaron **diez grandes dimensiones** y sus respectivas categorías (**figura 45**).

Figura 45. F2, mapa de dimensiones y categorías finales



Fuente: elaboración propia (mediante uso del ATLAS.ti, versión 8.4.4).

Subobjetivo 2.2. Identificar y describir las principales variables contextuales que pueden facilitar la aplicabilidad de un programa de CEd en un centro escolar.

Para contestar a este segundo subobjetivo se identificaron las siguientes tres grandes dimensiones: contexto de la Fundación FEDAC, idiosincrasia del centro FA e idiosincrasia del programa de CEd, y sus respectivas categorías, que recordamos fueron extrapoladas del análisis temático de las cuatro entrevistas en profundidad realizadas con el ED y de los dos FG con los docentes, el FG con el alumnado y el FG con las familias.

Dimensión 1: contexto de la Fundación (FEDAC). El conocimiento de la cultura que define a la Fundación FEDAC gracias a la experiencia del equipo directivo y, en concreto, de los que son su visión, su misión y sus valores.

1ª categoría: visión, misión y valores de FEDAC.

Entrevistas en profundidad con la DG y la DP

En el punto 4.2.1., al hablar del contexto de FEDAC, sus orígenes y su estructura, ya se ha hecho referencia a la visión, la misión y los valores de la fundación. A esto, queremos añadir la última definición de su **visión**, que se originó justo unos pocos meses antes de empezar nuestra inmersión en el centro (julio de 2018). Aquí se reporta la traducción de la versión en catalán y que pudimos extrapolar de una de las citas durante la entrevista en profundidad realizada con la DP en la F2: «Ayer me **acompañaste a descubrir mis talentos**, hoy **construyo mis sueños con pasión**».

ED (entrevista en profundidad)

N. G. «Te lo digo en catalán, porque es como lo tenemos: “*ahir em vas acompanyar a desvetllar els meus talents, avui construeixo els meus somnis amb passió*”. Esta es un poco la visión de futuro que queremos calar en la gente, los alumnos, en todo el mundo, dando especial importancia a las palabras *talento, sueño y pasión*».

Esta es una de las principales razones por las que elegimos como estudio de caso un centro como el de FA, pues ya solo con su visión facilitaba que se apostara por un programa de formación en CEd y que este se pudiera aplicar en su centro. El programa de CEd que se diseñó, precisamente, pretendía acompañar a cualquier miembro de la comunidad educativa de FA a lograr sus retos, y por lo tanto, sus sueños, gracias a un mejor conocimiento de sus fortalezas y de sus talentos, desde la autonomía y la responsabilidad, construyendo cada protagonista su futuro, desde una actitud positiva, voluntaria y motivada, por lo tanto, con pasión.

En el 4.2.1. ya introdujimos también la definición de **misión** de FEDAC y subrayamos que facilitaba la implementación de nuestro programa de CEd. El DG nos describió las escuelas FEDAC como colegios que cumplieran con las tres C: cristianas, catalanas y colaborativas, entendiendo con este último que fuesen colaborativas con su entorno más próximo. El programa de CEd en todo momento se consideraba basado justamente en la cooperación entre los distintos implicados y la coconstrucción del aprendizaje del alumnado.

ED (entrevista en profundidad)

N. E. «Hay tres aspectos básicos que no podemos olvidar y que deben estar presentes en todo momento a pesar de esta evolución ¿no? Uno es el tema de ser escuela cristiana, en la otra es el

hecho de ser escuela catalana y en la tercera... el tercero es ser escuela colaborativa con nuestro entorno más inmediato y más lejano ¿no? Las tres C que llamamos, o sea, son los pilares básicos, diríamos, sobre las que sustentamos nuestra misión principal como educadores, ¿de acuerdo? Esta raíz cristiana ¿no? No podemos prescindir de ella, aunque pongamos ordenadores en las aulas, aunque hagamos proyectos APS... Bueno, todo lo que hacemos en los centros debe tener esa base de raíz cristiana que ostenta ¿no? que ya tenía... que tenemos una tradición de Dominicas y que ser la parte del árbol que muchas veces no se ve, pero que ha de estar presente constantemente en toda... en toda actividad, en las aulas, en los pasillos, en las atenciones a las familias, en cualquier manifestación de cualquier educador que trabajamos en la escuela de la Fundación.»

Como consecuencia de su visión y su misión, también **los valores** de FEDAC contribuían a facilitar la aplicabilidad de nuestro programa en el centro de FA. Recordamos que los cuatro pilares en que se basan sus valores y que comparten los veinticuatro centros de la Fundación (ver 4.2.1.) son el **carácter**, y entre sus retos llama la atención el de *sherpa*, que viene a ser justo el de coach que acompaña a los jóvenes en sus proyectos, en su desarrollo y en su aprendizaje; la **educación**, entre sus retos se menciona justo el aprendizaje; la **comunidad**, entre sus retos se destacan la red y el compartir; y el **entorno**, entre sus retos se menciona la apertura.

ED (entrevista en profundidad)

N. E. «A nivel de valores tenemos muchísimos, pero, sobre todo, ahora tenemos veinticuatro retos que están distribuidos en cuatro grandes pilares, ¿no? Los cuatro grandes pilares... son *comunitat, caràcter, entorn* y *educació* ¿vale? Estos son, digamos, los cuatro pilares de nuestro *projecte: Educar avui per demà* y, bueno, están totalmente cohesionados o son inclusivos de los veinticuatro *reptes*, por ejemplo, en el ámbito, en el pilar de *caràcter*, hay un *repte* que es el de *sherpa*, el que quizá es más el sinónimo de coaching, ¿no? Por ejemplo, el de *acompanyament*, tenemos el de *cercle*, relacionado con el pilar de *comunitat* ¿no? El de *ser cercle* o de *fer xarxa*, o *el bé comú*, no tanto a nivel económico, sino en cualquier cosa, no pensar solo en ti, tu propia escuela, sea la que más tire o la que menos tiene, sino pensar, bueno, las veinticuatro, de alguna manera, coexistimos y a lo mejor las dos, o tres, o cuatro más potentes a nivel económico podrían pensar, sostienen o alimentan a las otras, pero nosotros también nos retroalimentamos de las otras veinte, que a lo mejor tiran menos, no sé. Yo creo que el concepto de *bé comú* a mí, personalmente, de los veinticuatro *reptes* es otro que me gusta mucho. Yo qué sé... Después, a nivel de educación, el pilar de *educació*, pues, valoramos mucho el hecho de *aprenem* (aprender) porque ese es el objetivo, no debería al colegio aprender o el de la *feina ben feta*, porque a veces puedes hacer las cosas, pero pasando de puntillas, vendiéndote también el alma y sin tener, pues, unos principios, unos valores o puedes sostener esta, esta fase de educación como *feina ben feta*, ¿no?... *Escola oberta* también *m'agrada*... a mí me gusta esto porque en el entorno *som oberts*. Yo creo que FEDAC realmente no es de boquilla que sea una escuela abierta, sino que está abierta al mundo, a los cambios y se está adaptando, yo diría, hasta con entusiasmo a todos los cambios que se están dando en la sociedad, o sea se los plantea de verdad, ¿no?»

Pudimos, además, observar una importante correspondencia entre el tipo de cultura que se quería fomentar en los centros de FEDAC, **una cultura TEAL**, y las bases de un programa de coaching, dado que esta cultura se centraba en que los colegios tuviesen una estructura cada vez más horizontal, donde hubiese menos jerarquía y una mayor autogestión de cada experto desde su dominio, algo muy similar a uno de los principios del CEEd, que pone al alumnado en el centro y como protagonista de su aprendizaje sin depender tanto de lo que le dice ser o hacer su profesor.

ED (entrevista en profundidad)

N. G. «La cultura TEAL, por ejemplo, este año fuimos en... a Muntanya, todos los equipos directivos, los directores generales, las pedagógicas, los *cap d'estudi* de las veinticuatro escuelas, dos días o tres días, dos noches, para comentar hacia dónde queremos ir en cuanto a cultura organizativa de centro, ¿no? Intentamos pasar, pues de una..., una organización más jerárquica, a mucho más horizontal, intentando potenciar realmente pues que la gente se pueda autogestionar o que desde los equipos directivos se pueda delegar, porque realmente tienes gente de confianza que te puede tirar adelante proyectos que tú no tienes que estar continuamente, pues tirando tú del carro».

N. E. «Bueno, esto es ahora Claudia, porque de un par de años para aquí yo estoy insistiendo mucho en que debemos ir hacia una cultura TEAL, bueno, y ya llevamos haciendo pruebas de dos años para acá y al claustro yo los he machacado personalmente mucho en este sentido, no podemos ser una manada de lobos como hemos sido hasta ahora, en las... lo cual todo depende del lobo principal que va delante de cuatro lobos que son de su manada y la manada va detrás ¡no! Yo creo que tenemos un claustro lo suficientemente poderoso, con talentos, y demás, para ir aplicando este tipo de cultura ya en el centro y sí que es cierto que hemos hecho algunas pruebas así bajo... bajo mano, que después les ha explicado y que nos han salido bien».

Dimensión 2: idiosincrasia del centro (FA). Las características que definen y distinguen el centro de FA de los otros de la Fundación FEDAC y, en concreto, de elementos, como su organigrama, las políticas de gestión de personas, su clima interno y externo, su modelo pedagógico, sus debilidades y fortalezas, las características propias del profesorado de secundaria y su nivel de CEmo, y todo esto según la percepción de la comunidad educativa y varios agentes implicados en esta.

1ª categoría: organigrama.

Entrevistas en profundidad con la DG y la DP

Sabemos que FA es uno de los veinticuatro centros de FEDAC, en concreto, uno de los dos más grandes por tamaño y número de estudiantes, dado que abarca desde P3 hasta 2º de bachillerato (solo había dos centros de los veinticuatro que tenían bachillerato en el momento de realizar nuestro trabajo de campo) y un total de 813 alumnos (este dato hacía referencia al curso académico durante el cual se realizó nuestra recogida de datos, 2018-2019), repartidos entre infantil, primaria y secundaria.

ED (entrevista en profundidad)

N. E. «813 (alumnos)... Esto, tenemos la ratio actualmente llena, por lo tanto, es fácil el cálculo aproximado, cientos... 158 en infantil, tendríamos en primaria... 50... 302-303, tendríamos en secundaria, la ratio de 30, unos 240... 240, $60 \times 4 = 240$ y el resto sería ya bachiller... alumno arriba, alumno abajo».

Al alumnado se añadía un claustro de unos setenta profesores (veintiséis de los cuales estaban en la ESO y bachillerato) y cinco en el personal del PAS.

ED (entrevista en profundidad)

N. E. «Sí, tenemos un claustro en estos momentos de 70 personas, repartidas numéricamente pues en... infantil tenemos las 6 tutorías y 2-3 especialistas, primaria las 12 tutorías, 5 especialistas, secundaria las 8 tutorías y 4 especialistas y bachillerato 4 tutorías y demás... sí que hay... hay personas que cohabitan en cierta manera su trabajo profesional en dos etapas, por ejemplo, primaria y secundaria pues tenemos en común profesora de Inglés, Música, y después hay personas que transversalmente trabajan, por ejemplo Y., que [...] es la coordinadora pedagógica y psicopedagógica del centro, abarca todas las secciones, bachillerato y secundaria también, hay personas que cohabitan en la dos etapas.

Personal administrativo tenemos una secretaria, tenemos un administrador, tenemos dos recepcionistas, tenemos un... una persona de mantenimiento y ya está.

[...] Tema comedor, lo tenemos subcontratado a una empresa, la gestión económica es del centro, pero es una empresa que nos da el servicio, nosotros le hacemos el cobro a la familia y demás... en cocina hay ahora mismo 3... 4 o 5 personas más 12/14 monitoras».

El **organigrama** hacia el cual querían ir las escuelas de FEDAC y también FA era otro factor que, como hemos mencionado (4.2.1.), era de interés para nuestro programa de CEd, el de la ya arriba citada cultura TEAL, aunque aún persistía una estructura tradicional, con una Dirección General de la que colgaban las direcciones pedagógicas, los jefes de estudio, los coordinadores y el claustro.

ED (entrevista en profundidad)

N. E. «Esquemáticamente habría un director general y de aquí saldrían una dirección pedagógica de infantil y primaria y una dirección pedagógica de ESO y bachillerato ¿de acuerdo? que son ayudados por *cap d'estudis* en cada una de las zonas, ¿vale? y aquí también debemos sumar a una persona que tenemos en el equipo directivo ya hace varios años en todos los colegios FEDAC, que es la coordinadora de pastoral, E. E. ¿vale? Básicamente esto es el equipo directivo de un centro FEDAC, ¿vale? Aquí podemos añadir, como venimos de una tradición en la cual las hermanas han estado en el equipo directivo, algunos centros que hay buen *feeling* entre comunidad y colegio, una hermana dominica, pero voluntariamente sin voz ni voto ¿eh?... Aquí tenemos la gran suerte que las hermanas... hay muy buen *feeling*... [...] bueno esto es ahora [...] bueno, después, claro, evidentemente, el claustro... [...] claustro con coordinación... coordinación, ya sabes, de infantil... En estos momentos, la primaria la tenemos dividida, no en tres ciclos, sino en dos, coincidamos que primer segundo y tercero deben ser un único ciclo, por lo tanto, ciclo... ciclo... ciclos grandes... ciclo... ciclos medianos, ciclos pequeños, ¿vale? Tenemos que cambiar la denominación y en ESO y en bachillerato, pues, ya sabes, una coordinación de ESO, coordinaciones de primer ciclo y coordinación de segundo ciclo, más coordinadora de bachillerato ¿vale? básicamente es así».

Las escuelas FEDAC estaban en pleno proceso de cambio hacia esta cultura TEAL, donde ya no tenía que existir esta jerarquía y dependencia, y habría una mayor autogestión y autonomía, cada cargo desde su área de conocimiento.

ED (entrevista en profundidad)

N. E. «Por lo tanto, bueno, vamos a ir hacia esa cultura TEAL de futuro que no es un mes ni un año ni dos, pero que culturalmente creo que nos puede ir muy bien en ese sentido ¿no? Que cada gente lidere esos talentos y empiece a trabajar... hasta a las familias, este año, se les ha explicado este tema también en la reunión, vamos a ir hacia aquí y lo mismo que pido al claustro que tal, os

pido a vosotros... vamos ya a empezar a olvidar un esquema piramidal total, en el cual yo te digo básicamente todo, dependía de que un día alguien se levantara con el pie derecho y pies izquierdo, se le encienda la bombilla y esto sí, esto no... yo creo que no... yo creo que no».

2ª categoría: DAFO.

Entrevistas en profundidad con el ED y FG con docentes, alumnado y familias

Al analizar con detalle el **DAFO** (debilidades, fortalezas, oportunidades y amenazas) del centro de FA, los sujetos, tanto en las entrevistas individuales como en los FG, destacaron aspectos positivos y otros que lo eran menos. Todos estos igualmente se consideraron de apoyo y facilitadores para la aplicabilidad de un programa de CEd, bien porque ya existían, o bien porque hacían falta y fueron señalados como ausentes.

Por un lado, como **puntos fuertes**, el alumnado destacó la cercanía y la accesibilidad de sus docentes, así como el tipo de actividades que realizaban en las aulas para conocerse mejor y ayudarlos a gestionar sus problemas.

Alumnado (FG)

Y. «También hay algunos profesores que realmente son, o sea, que estás con ellos y es que te sientes como si fueran de tu familia, por decirlo de alguna manera, porque son tan cercanos, son tan buenos».

L. «También el equipo directivo, pues, también, por ejemplo, el año pasado, pues, se rompió una pelota para jugar a fútbol en el patio, vino la N. y nos dijo si queríamos otra, nos dio otra, que transmite mucha cercanía».

Y. «Algunas actividades que hacen para que nosotros seamos como más cercanos o arreglamos con nosotros mismos algunos problemas que tenemos, que nos ayuden o algo».

Los docentes y el ED destacaron los valores de las personas que trabajaban en el centro y su capacidad para transmitirlos, aspectos todos muy en línea con las que ya han sido comentadas como competencias de un coach. Además, mencionaron la capacidad de trabajar, la profesionalidad de cada uno en su campo, la adaptabilidad y la voluntad.

Profesorado (FG)

M. L. «Ya... yo diría los valores, no sé, a mí me gustan».

E. C. «Como se trabajan los valores».

M. L. «Sí».

E. C. «Yo es una cosa que más me gustó de este centro cuando vine, cuando empezaba, como ella, con veinte y... y que no lo viví como alumna, por ejemplo, de otro ¿no? cuando yo iba, pero aquí».

M. L. «La eucaristía, las clases, sí que es verdad que el primero y segundo de ahora son y tercero están diferentes, pero, bueno, no sé, en general, los alumnos lo que decís, que tienen... los veo... unos valores buenos».

Profesorado (FG)

A. G. «Yo como positivo también creo que todos son superprofesionales en su materia, yo creo que claustro de profesores... hay muy buenos profesionales en todas las... en todos los ámbitos».

ED (entrevista en profundidad)

E. E. «Creo que hay mucha competencia a nivel profesional ¿no? quizás formaciones... bueno de lo suyo, lo que imparten...».

Por otro lado, como **debilidades**, el alumnado señaló una cierta falta de capacidad a la hora de gestionar el conflicto en el aula.

Alumnado (FG)

S. «Bueno, los... lo que habíamos dicho antes de que hay profesores que no hacen nada cuando algunos alumnos se portan mal».

Y. «Que puede explicar muy bien, pero después no saben llevar a los alumnos».

L. «No saben llevar una clase, hay algunos profesores...».

Las familias destacaron como puntos de mejora la falta de personalización en el acompañamiento que realizaban los docentes con los estudiantes, o la necesidad de una mejora en la gestión de los trabajos en equipo, así como en ayudar al alumnado a planificarse.

Familias (FG)

N. F. (madre) «El colegio a veces veo que si va bien, ya está bien, pero aparte es, pero una chica que saca todo notables y excelentes, o un niño que saca todo excelentes, por qué les vas a pedir más, no precisamente si lo ves que está, que sin demasiado esfuerzo, saca buenas notas, quiere decir que puede dar más de sí; por lo tanto, hay que estimularlo en ese dar más de sí, entonces, yo creo que allí sí que, no sé si es que a lo mejor no está suficientemente personalizado, o es difícil, pero yo creo que se debería...».

Y los mismos docentes (aunque no en todos los casos) y el ED hablaron de cierta actitud negativa por parte del mismo claustro, una falta de compañerismo, así como la necesidad de una mayor implicación y de más tiempo para compartir.

Profesorado (FG)

M. L. «Yo, quizá, no sé, a veces... es que recuerdo el año pasado justamente, no sé en cuanto a la unidad, el compañerismo que... no sé, a veces piensas, bueno que sí que es verdad que a veces tienes que ser tú no la que lo hagas y la que... a ver, sí que sé que, claro, tengo poca experiencia y pienso que es normal que igual necesito más ayuda, pero, por ejemplo, no sé el año pasado recuerdo que repartí las notas de mi primer examen, eso es un ejemplo para... [...] y me acuerdo que un niño se lo tomó fatal, fatal, fatal. Y dio la casualidad de que vino la tutora y... bueno creo que me preguntó qué pasaba. Digo: “mira es que le he dado al examen y, claro, le ha ido mal” y dice: “ah, bueno es que está acostumbrado a buenas notas y ahora, bueno no

habrá tenido y tal"... pero en ese momento igual me hubiese gustado que me hubiera ayudado a hablar con él o decirme, pues, mira haz esto, esto... [...] pero, en cambio, la noté muy fría, no sé».

A. G. «Yo, como punto negativo, digo que veo muchas actitudes negativas que se contagian, que todo está mal, que todo es y, claro, eso no me parece una cosa positiva, ¿no? no es una ventaja».

ED (entrevista en profundidad)

D. F. «El otro día tuvimos una reunión de padres con los tutores y un tutor en concreto me dijo: *“aquesta hora que fem de més suposo que me la descomptaràs, no?”* una hora más con los padres, ¿no?... y dic...bueno, ja veurem... ja veurem y no dije nada más, ya hablaré en otro momento, muy así de oficina, ¿no? todo això, cuando tenemos que cubrir una plaza, cuando hay gente que, venga,... se lo decimos, cuidado que esto no es una oficina, a veces nos tenemos que quedar hasta más tarde, tiene que haber la vocación también como docente».

Como **oportunidades**, las familias buscaban un mayor diálogo entre ellas y la escuela.

Familias (FG)

C. O. (madre): *«Jo sí que, per part de l'escola, veig la voluntat d'establir un pont de diàleg, família i escola, jo per mi no hi ha prou resposta, o sigui jo, per part de l'escola, veig certa frustració en aquest sentit, intents que no han... i dius, ostras, al final imagino que les famílies fan el que fan, cadascú fa el que li sembla, i l'escola tira pel dret...».*

Traducción en castellano: «Yo sí que, por parte de la escuela, veo la voluntad de establecer un puente de diálogo, familia y escuela, yo por mí no hay suficiente respuesta, o sea yo, por parte de la escuela, veo cierta frustración en este sentido, intentos que no han... y dices, ostras, al final imagino que las familias hacen lo que hacen, cada uno hace lo que le parece, y la escuela tira adelante...».

Los profesores citaron su diversidad como claustro, que podía ayudar a tener una mayor variedad de opciones a la hora de tomar decisiones y consideraba estas diferencias de opiniones o perspectivas como aportaciones complementarias, y veía el conocimiento como una construcción social que genera una sinergia que favorece a todos los implicados (Blanco, 2020). Pero, esta variedad, contrariamente a cuanto menciona Blanco (2020), se veía al mismo tiempo como una **amenaza** de cara afuera, dado que se podía detectar como una falta de unidad y una mayor lentitud a la hora de decidir.

Profesorado (FG)

M. S. «Yo creo que somos un claustro amplio y muy variopinto, que es a la vez una amenaza y una oportunidad, porque...».

M. D. «Estaba justo pensando eso».

M. S. «Bueno, claro, porque nos enriquecemos muchísimo, porque tenemos maneras diferentes de ver las cosas [...] las clases, de tratarnos entre nosotros [...] de relacionarnos con las familias y es bueno y malo a la vez, porque, claro, nos puede ocasionar problemas, porque parece que no

hay a la vez una línea igual, pero, por otro lado, también te da más perspectivas para poder solucionar las cosas porque hay más ¿no? mentes abiertas, viendo, pues, bueno, diferentes aspectos que a lo mejor uno no ha tenido en cuenta y otro sí».

Como otra amenaza, el mismo claustro añadió que esta actitud negativa, citada anteriormente como una debilidad por parte de algunos de ellos o del alumnado, podía influir negativamente hacia afuera y, además, hablaron del sufrimiento que experimentaban cada año a la hora de abrir matrículas, de no poder llegar a llenarlas, sobre todo, en el caso de bachillerato.

Profesorado (FG)

M. D. «Yo pensaba más en la amenaza, en el elefante en la habitación (*nos reímos*) que es... las matrículas».

M. S. «Ya».

M. D. «Vivimos una época que esta es la amenaza del centro, sobre todo en el bachillerato, este año lo hemos liado muy bien, pero vete tú a saber qué pasa cada año... entonces es una amenaza todos los años».

Cabe destacar que los estudiantes, en cambio, no identificaron ningún aspecto como amenaza u oportunidad. Concluimos que esto se debía a que, a pesar de explicarles qué se entendía con cada uno de estos conceptos y facilitarles algún ejemplo, al no estar familiarizados con esta terminología no consiguieron entender y profundizar en estos puntos.

3ª categoría: clima interno y externo.

En cuanto al **clima de FA**, este fue otro aspecto que, tras su análisis, facilitó la implementación y aplicabilidad de un programa de CEd, dado que se detectaron aspectos de mejora que ayudaron a que el centro estuviera más implicado en la formación. A través de las entrevistas y de los FG, se diferenciaron dos tipos de clima: uno **más interno** y otro **más externo**.

Con respecto al primero, **al clima interno**, con este se entendía el ambiente generado por las relaciones entre sus componentes, como entre los docentes, los estudiantes, el ED, etc. Las actividades más religiosas, así como las más lúdicas que se organizaban, ayudaban a fomentarlo y mantenerlo y las encuestas que se realizaban anualmente en línea mediante Google Form ponían en evidencia que, en general, se valoraba más positivamente el clima con el alumnado, con los otros miembros del PAS o con el personal del comedor, donde las puntuaciones solían ser muy elevadas, que el que existía dentro del mismo claustro, aunque este también se considerara bueno.

ED (entrevista en profundidad)

D. F. «Desde que somos FEDAC... yo notaba que había más clima de profesores, el profesorado mucho más unido... eh, hacíamos... las navidades íbamos todos a comer, o sea, mucha más unión, desde que se implantó FEDAC, la unión, ¿ya sabes? ¿Te han explicado? [...] las veinticuatro escuelas, veía que... “yo hago mis horas y no hago más”, por ejemplo ¿no? ¿Por qué? ¿Tengo que hacer esto y esto... voy a comer? Pues, qué rollo, ahora tengo que comer con este, este. No voy, ¿eh? ¿Por qué? Porque D. me está apretando, porque tenemos que hacer los objetivos que nos piden desde FEDAC, todo esto nos lo piden desde allá... N... tenemos que hacer más proyectos, ¿te han hablado de los proyectos? Porque la jefa de FEDAC...

necesitamos hacer más proyectos... pero no solo de FEDAC, es en general, entonces, la educación está cambiando».

N. G. «Si pienso, en general, entre las personas que trabajan en el comedor, que me dan la comida cada día, pues para mí son estupendísimas... ¿vale? porque cocinan superbién, son supermajas. En algunos aspectos diría un diez, digo un ocho haciendo una media, pero si me haces discernir entre alumnos, a mí, si me preguntas por mis alumnos, te lo he dicho antes, subiendo la escalera, para mí los alumnos de este colegio son estupendos».

Profesorado (FG)

M. S. «Yo subiría con los alumnos en general [...], mayoritariamente... a no ser que tenga una pequeña clase que pueda ser más conflictiva».

Profesorado (FG)

M. R. «Es que yo voy a decir entre el 7 y el 8».

E. C. «Es que hay cosas que te suben mucho y hay cosas que te bajan más, entonces, una cosa a medias ¿no?».

M. R. «Es que para mí, eh, no tenemos la excelencia, porque a nivel de claustro falta más unir... más conocimiento, más fraternidad creo yo, para mí falta esto, la... lo que sería más... más relación».

Fue justo con respeto a este último punto (el ambiente en el claustro) donde se detectaron posibles mejoras, dado que pareció **faltar más unión**, sobre todo, en el clima de secundaria. De todos modos, en general, el alumnado fue el colectivo más crítico a la hora de valorar el clima y, sobre todo, hacia los otros grupos de estudiantes. Hicieron referencia al ambiente presente en otras clases (durante el curso 2018-2019, hubo dos clases de 3º de la ESO que se presentaron como grupos bastante conflictivos, es decir, que tenían un clima algo difícil por la presencia de un grupo de estudiantes más disruptivos).

Alumnado (FG)

L. «En clase muy bien, solo que hay otras clases que no son tan buenas y a veces van, para mí, un poco con aires de subditos y, pues, pues, parece como que no sé qué, nos tengamos que arrodillar ante la gente o algo. [...] es que da hasta un poco, a ver...».

E. «Como que son... se creen superiores».

L. «Hay clases que se creen superiores [...] no las dos clases de 2º de la ESO bien ahora... [...], pero son otras clases, otros cursos».

En cuanto al segundo, el **clima más externo**, con este se entendía el ambiente con las personas presentes fuera de la vida diaria del centro y que igualmente estaban implicadas con la comunidad, como, por ejemplo, las familias del alumnado. El ED destacó el trato con las familias como una de las marcas tradicionales del colegio, y estos mismos eventos que se realizaban para los estudiantes, tanto los de carácter religioso como los más lúdicos o solidarios, estaban todos abiertos a sus padres también.

ED (entrevista en profundidad)

N. E. «¡Sí! Bueno, es uno de los... yo creo que cada institución tenemos ciertas marcas que nos definen bien y una de las marcas tradicionales de FEDAC Amílcar es el vínculo con las familias, la atención, el vínculo y demás y, en las diferentes encuestas que vamos haciendo periódicamente a las familias sobre la valoración que nos hacen como centro educativo, uno de los ítems que estas familias destacan, precisamente, es esta atención continua que tenemos, atención en el sentido de que en cualquier momento pueden acceder a la recepción del centro y encontrarán a alguien del equipo directivo».

N. G. «Por ejemplo, Sant Jordi, anticipan... se hace el túnel del terror en primaria. Llevamos... este año, será el segundo año que mis compañeras de primaria, las profesoras, lo... lo montan. Pues las familias vienen y participan y lo disfrutan. Nuestra gran fiesta del Pare Coll, del día de nuestro fundador ¿no? algunas eucaristías que se hacen de... para compartir ¿no? con padres que pueden asistir. Bueno, hay alguna cursa... Muchas cosas... muchas cosas aquí».

Las mismas familias, en las encuestas anuales en línea, así como en el FG, valoraron también muy positivamente este clima con el centro. Sin embargo, como aspectos de mejora, hablaron de la **necesidad de personalizar más el trato con el alumnado**, así como la **gestión de la diversidad**, dos elementos fuertemente vinculados. Consideramos que ambos factores estaban muy en línea con lo que se podía trabajar en un programa de CEd.

Familias (FG)

S. C. (padre) «El primer número que me ha venido a la cabeza es un 8 [...] y te digo por qué, le hubiera dado más, pero a veces se me quejan un poco las niñas, yo tengo dos aquí, que, ostras, hay algunos compañeros de clase, ostras, que están poco por la labor, que entorpecen más que otra cosa ¿no? entonces luchar contra ellos seguro que es muy difícil por parte de los profesores, por parte de los compañeros, y es lo único que, si no le hubiera dado más que un notable... pero esta queja que me transmiten ellas, pues es la que tengo yo».

M. M. (madre) «Sí, falta un poquito más de visión de en qué etapa estamos, qué edad tienen, qué problemas presentan y está muy bien que funcionen, pero vamos a ver por... que carencia tienen y allí creo que no están a la altura de momento, de momento».

4ª categoría: características del claustro de secundaria.

El análisis de las **fortalezas y de las debilidades del claustro de secundaria** fue otro de los factores que, sin duda, ayudó a que se pudiera introducir y aplicar un programa de CEd, tanto para potenciar ciertos talentos ya existentes como para mejorar su ausencia o su poca presencia. Sin embargo, al preguntar a las personas entrevistadas, hubo mucha diversidad en sus respuestas y resultó complejo generalizar. En ciertos casos, aspectos que algunos identificaron como puntos fuertes, otros los consideraron como puntos de mejora. Esto último se observó no solo entre colectivos distintos, también en el mismo.

El alumnado destacó como **competencias positivas** del claustro de secundaria la cercanía, el entusiasmo y la capacidad de dar *feedback* de sus docentes.

Alumnado (FG)

L. «Una cosa, hay algunas profesoras que no son tutoras nuestras, pero sí que, por ejemplo, les pasa como al T., que se preocupan más por ti o sea, por ejemplo, la M., pues, es una profesora que a veces no, cómo que no sabe dirigir la clase... pero, en cambio, ¿no? tiene otra cosa buena que es que sabe relacionarse con los alumnos ¿sabes? sabe decirte lo bueno y lo malo... al menos conmigo».

Y. «Sí, también, por ejemplo, el J. también hace las clases muy, muy amenas... o sea, ya nos es poner ejemplo, no es, o sea, al explicarlo es como que se le ve a él tan entusiasmado es que te lo transmite y, además, que también es muy cercano a ti también».

El ED destacó la iniciativa, su experiencia en la profesión y el talento de cada uno en su área, así como la responsabilidad.

ED (entrevista en profundidad)

N. E. «Son gente con experiencia, con muchos años en el campo educativo, incluso, a veces, demasiado trillados y...».

El claustro coincidió en aspectos identificados por el ED y, además, añadió la profesionalidad y el esfuerzo.

Profesores (FG)

M. R. «La fortaleza profesionalidad... profesionalidad, voluntad, espíritu de trabajo».

En cambio, como **competencias de mejora**, tanto las familias como el ED, hablaron de una necesidad de mejorar el liderazgo, su propia autoestima, el respeto de la autoridad en el aula, la comunicación con las familias y la implicación de estas mismas con el centro.

ED (entrevista en profundidad)

N. E. «No vas a entrar en los motivos, pero percibo que son un claustro y, en algún momento me lo han verbalizado, en algún caso, es un claustro pues desilusionado, bueno, tengo que... puedo sacar mis consecuencias ¿no? Pero, en estos momentos, creo que es un claustro que sí, que no, que no se siente valorado, no se siente valorado.

No se siente valorado quizá porque las flores... bueno, las flores siempre van hacia el mismo lado, ¿no? Hacía primero e infantil, hombre también se lo han ganen muchas veces, ¿no? Uno de los aspectos a mejorar son un claustro poco participativo, las cosas generales del centro [...] y también es un claustro, en muchas ocasiones, con poco nivel comunicativo hacia las familias».

Familias (FG)

N. F. (madre) «Pero sí que hay un desconocimiento y la falta de comunicación, que ahora me acabo de dar cuenta de que estamos en noviembre y yo todavía no he recibido ningún Clickedu [...] de la tutora de mi hija... o sea, la tutora de mi hija, la oficial, se ve que está de baja por maternidad, que tampoco me acuerdo como se llama, no lo sé, tal vez C.».

El claustro consideró que debería mejorar justamente su clima interno, como ya hemos mencionado al hablar de los aspectos de mejora del centro en general y del clima en particular. También volvieron a evidenciar una necesidad de mejorar su actitud, que tenía que ser más positiva, así como su comunicación, coincidiendo con la visión de las familias y del ED.

Profesores (FG)

M. D. «De que las informaciones no fluyen o fluyen poco».

A. G. «O fluyen en determinados foros».

M. D. «A veces es fruto del día a día y de la improvisación del momento, hay que hacer algo, a veces no...».

A. G. «Sí, yo también muchas veces me he quejado que la comunicación no funciona, pero ya viene de largo ¡eh! no es ahora, es un tema que... que ya viene de antaño la comunicación... [...] si yo creo que todos».

M. S. «Horizontal y vertical».

Con el alumnado costó aún más generalizar, dado que algunos volvieron a comentar como aspecto de mejora el saber dar *feedback* de los profesores, punto que, por otra parte, otros identificaron como una fortaleza, dando muestra, por lo tanto, de que, según el estudiante y el profesor en concreto, cambiaba totalmente su percepción. En algunos casos se identificaron el favoritismo que mostraban algunos docentes hacia estudiantes concretos (hablaron, por ejemplo, de profesores que ya conocían a algunos alumnos de años anteriores, por el hecho de estar divididos en grupos, como en Matemáticas), o dar un *feedback* negativo frente a otros compañeros.

Alumnado (FG)

L. «Pues hay algunos profesores que, a veces, pues, para mí es como que intentan dejar mal a los alumnos, es mi percepción, o sea, yo creo que en realidad no, pero sin querer lo hacen, porque hay a veces que meten algunos zascas que no es adecuado decirlo ahí delante de todo el mundo, a lo mejor te pueden sentar mal y no... no quieres que lo diga delante de todo el mundo ¿sabes?».

Todos los aspectos encontrados, tanto los positivos como, sobre todo, los de mejora, se pudieron trabajar en nuestro programa de CEEd.

5ª categoría: nivel de CE_{mo} del claustro de secundaria.

El análisis de las que eran **las CE_{mo} de este claustro de secundaria** también fue otro de los aspectos que ayudó a diseñar y llevar a cabo un programa integral como el nuestro. Es cierto que volvió a ser complejo generalizar unas respuestas únicas, que variaron mucho según el colectivo que participó en la F2.

El alumnado, como **CE_{mo} positivas** de sus docentes, volvió a destacar la cercanía y el interés que mostraban hacia ellos (CS). El ED subrayó su capacidad de autogestionarse (AE), su empatía (CE), y el estar con los demás (CS).

ED (entrevista en profundidad)

D. F. «Competencia emocional positiva, sí que se preocupan. Nos preocupamos bastante por... por los demás, o sea, cuando tú ves que alguien está triste o enfadado, sí que hay un... la gente se vuelca... se vuelca bastante a los demás ¿no? se preocupan ¿no? porque estás así o si te puede ayudar incluso a solucionar, ¿no? un conflicto. Bueno, prevención y solución de conflictos (*esta leyendo la hoja con el modelo que le he dado de CEmo*). Es otra *també*».

Y los mismos profesores coincidieron con el ED y destacaron nuevamente su empatía (CE) y ser buenos compañeros (CS).

Profesores (FG)

M. S. «Yo creo que positivo... cierta empatía yo creo que hay... existe».

A. G. «Yo iba a decir esto... sí, pero depende de los individuos».

M. S. «Sí, depende de las personas».

A. G. «Porque hay algunos que son sumamente empáticos y otros que no lo son en absoluto».

M. S. «Pues, claro,... nunca está de más, esto está claro, pero yo creo que en general intentamos ponernos en el lugar del otro... intentamos...».

A. G. «Yo iba a decir... yo me mojo y el tema era este...».

M. S. «Intentamos».

A. G. «Iba a decir la empatía».

Por otra parte, como **CEmo a mejorar**, el alumnado comentó necesitar más empatía (CE), así como que el profesorado diera *feedback* constructivo (CS) porque explicaron que, a veces, lo hacían delante del resto de la clase y no se percibía como positivo.

Alumnado (FG)

L. «Falta que se pongan en nuestra piel, que empaticen con nosotros».

E. «Que piensen que ellos también han sido alumnos».

El ED y el claustro coincidieron en que los docentes debían potenciar su autoestima, su actitud positiva y su motivación (AE), su comunicación en general (CS), su empatía (CE), que, aunque identificaron que era una fortaleza, en algunos casos seguía siendo un eje de mejora. También mencionaron la necesidad de potenciar su compromiso con la institución y el diálogo con los compañeros fuera del trabajo (CV).

ED (entrevista en profundidad)

E. E. «Yo creo que son personas que sí que se saben autogestionar, pero también se quedan en una parte muy muy individual ¿no? de... pero, bueno, si relacionamos esto con el que en algunos casos se ven como desmotivaciones, entonces, quizá, allí estaría un poco bajo esta parte

de me vuelvo a empoderar, bueno empoderar no (*se ríe*) porque están empoderado cada uno en sus clases, sino a remotivar ¿no?

[...] entre ellos se llevan bien, correctamente, pero se podrían mejorar estas estrategias de me pongo en el lugar del otro, me conecto con los demás, ayudo a no solamente los que son de mi círculo, sino a los demás. ¿no? Es bueno entre ellos quizá crear más... más climas de... de convivencia, de relax, de no solamente en el trabajo».

El claustro en concreto mencionó también que debían de ser menos sensibles y aceptar más la diversidad.

Profesorado (FG)

E. C. «Pero yo creo que potenciar más el pensamiento más positivo, quizás [...], que se tiende a malpensar... se juzga demasiado ligeramente, pienso, creo, ¿eh?».

M. R. «La sinceridad, por ejemplo, nosotros con E. nos queremos mucho, pero también hemos tenido nuestras cosas».

E. C. «Sí, sí, sí... hemos tenido...».

M. R. «Y nos hemos dado... y nos hemos dado nuestro tiempo y hemos hablado y, en cambio, ahora ves que no todo el mundo quiere volver a darse esa nueva oportunidad».

Las familias no se pronunciaron en este aspecto, dado que dejaron claro no conocer al claustro de secundaria más allá de a los que ejercían de tutores. Además, en algunos casos, como cuando se realizó el FG con las familias aún principio de curso ni siquiera habían tenido la oportunidad de conocer a los tutores, así que les resultaba muy complejo pronunciarse sobre las CEmo de los docentes.

Por lo tanto, observamos que no fue posible generalizar unas únicas respuestas y que, según el colectivo, algunas CEmo fueron consideradas como fortalezas del claustro de secundaria y otras como eje de mejora. Para simplificar la variedad de respuestas obtenidas, en la **tabla 63** resumimos la percepción de las CEmo del claustro según el colectivo involucrado.

Tabla 63. F2, Resumen de la percepción de las CEmo del claustro de secundaria, según colectivo y herramienta de recogida de datos

| CEmo específica | 5 CEmo | CEmo positiva | CEmo de mejora | Colectivo | Herramienta |
|----------------------------------|--------|---------------|----------------|-----------|--------------------------------|
| Comunicación | CS | | X | ED, P | Entrevista en profundidad y FG |
| Dar <i>feedback</i> constructivo | CS | | X | A | FG |
| Cercanía | CS | X | | A | FG |
| Interés | CS | X | | A | FG |
| Autogestión | AE | X | | ED | Entrevista en profundidad |
| Empatía | CE | X (ED) | X (A, ED, P) | ED, P, A | Entrevista en profundidad y FG |
| Compromiso institución | CV | | X | ED, P | Entrevista en profundidad y FG |
| Diálogo con los demás | CV | | X | ED, P | Entrevista en profundidad y FG |
| Menor sensibilidad | RE | | X | P | FG |
| Aceptación de la diversidad | CV | | X | P | FG |

| CEmo específica | 5 CEmo | CEmo positiva | CEmo de mejora | Colectivo | Herramienta |
|------------------|-----------|---------------|----------------|-----------|-------------------------------|
| Autoestima | AE | | X | ED, P | Entrevista en profundida y FG |
| Actitud positiva | AE | | X | ED, P | Entrevista en profundida y FG |
| Motivación | AE | | X | ED, P | Entrevista en profundida y FG |

Fuente: elaboración propia.

Mediante este análisis se observó, además, que con el programa de CED se podrían mejorar **otras habilidades** que necesitaban ser potenciadas en el claustro más allá de las CEmo.

Entre estas cabe destacar, la toma de decisiones (desde decidir cómo realizar y qué tratar en una clase, a la gestión del conflicto y de la diversidad en el aula), la solución de problemas (de carácter muy parecido a los mencionados anteriormente para la toma de decisiones), la gestión del tiempo. En este último aspecto, tanto el ED como el claustro consideró que tenía que mejorar y valorarse con un aprobado muy justo, excepto en el caso de un par de docentes que consideraban que, por otras experiencias mantenidas a lo largo de sus vidas, sí habían finalmente aprendido a gestionar bien su tiempo, así como otros dos profesores que, en cambio, ni llegaron a ponerse un aprobado e identificaron en esta competencia una clara necesidad de mejora.

ED (entrevista en profundidad)

N. E. «Un 5. ¿Sabes el problema? El problema es que hay uno de los siete hábitos que hemos trabajado, del Covey, que hicimos el curso, yo he hecho la formación hace unos cuatro años y hay unos de los hábitos que es de tría... elegir primero, lo primero ¿no? [...] ese, este paso, este paso cuesta en una entidad como un centro, cuesta muchísimo ¿vale? Priorizar...».

Profesorado (FG)

A. G. «Yo también me pondría un 5, no suspenderme, pero un 5, tampoco soy muy eficiente en este sentido porque a lo mejor, no sé, como profesora de lengua a mí se me acumulan las correcciones, me cuesta cuando además un alumno, pues, es bueno en el dominio de la lengua es más fácil pero, cuando tiene dificultades, es... es más arduo, ¿no? estar allí intentando... no sé, yo voy acumulando, hago exámenes, hago redacciones, hago trabajos y no soy capaz de planificar e ir al día en gestionar el tema».

6ª categoría: modelo pedagógico innovador.

El hecho de que FA apostara por un **modelo pedagógico innovador** quedaba reflejado en el tipo de formación que había realizado el claustro durante los últimos años. Muestra de ello son el trabajo cooperativo, el aprendizaje por proyecto, el mismo CED (dos cursos antes de nuestro estudio), además de temas de relajación, *mindfulness* o gamificación, entre otros.

Como metodología, FA y FEDAC en general, durante estos últimos años habían apostado claramente por la formación en nuevas metodologías y en particular por el trabajo por proyectos, que venía a ser también uno de los aspectos más presentes en el día a día del colegio. Al hablar de trabajo por proyecto se entendía el hecho de tener que realizar proyectos interdisciplinares, en los que los profesores tuviesen que compartir, preguntar a los otros compañeros sobre sus áreas, ser generosos y salir de la cultura del «esto es mío». Como ejemplo de proyectos destacables de FEDAC citamos algunos ya mencionados: *avuidemà* y el de Tutopia e interioridad, o el de

LeaderInMe (LEM). Este último correspondía a formar al ED, a algunas personas del personal PAS y a algún tutor en un programa que tenía sus orígenes en una empresa americana con la que FEDAC tenía la exclusividad como única institución en Cataluña. Tras recibir esta formación, los tutores tenían el encargo de transmitirla a su alumnado. Se había empezado formando a los estudiantes de 3º de primaria y de 1º de la ESO y era una formación que dotaba a quien la recibía de herramientas muy relacionadas con nuestro programa de CED.

ED (entrevista en profundidad)

N. G. «Por ejemplo, el proyecto este de líder en mí, es un proyecto del *7 hàbits* y FEDAC es la única institución en Cataluña y en el resto de España que ha contactado con esta empresa americana para dar formación tanto a sus equipos directivos como ya a algunos de los tutores. Ha empezado por 3º de primaria y 1º de la ESO para hacer este curso».

Se observó que había factores como el nivel y la edad de los estudiantes, o bien el tipo de asignatura en sí y el contenido en concreto de la clase, la disposición del mobiliario o el mismo grupo clase y las preferencias del profesor, que ayudaban a que se pudiera implementar esta innovación en el centro y, en cambio, en su ausencia, lo dificultaban.

ED (entrevista en profundidad)

N. E. «Yo es de las cosas que más me enfado con las directoras pedagógicas porque hay ciertas cosas que yo creo que ser en estos momentos ya de aplicación general en el centro escolar, no porque yo diga, se me enciende a mí la luz, sino porque llevamos dando formación en trabajo cooperativo, por ejemplo, muchos años, llevamos dando formación en nuevas metodologías en portfolio, en rúbricas y demás, entonces vas pasando por las aulas y vas viendo que no... que hay gente que sí, pero, por ejemplo, en primaria es que es tan básico el hecho de estructuralmente ver una clase en colaborativo o en... o en funcional de hace diez años que realmente dices oye... secundaria, el año pasado me puse muy borde porque continuaba viendo los pupitres en forma tal... este año le dije a N.: “por favor, habla con el claustro y demás y vamos a hacer un intento” y se ha hecho un intento, pero, bueno, aun así, todavía nos encontramos gente que encuentra en el aula una distribución de colaborativo y te cambia el aula, ¿no? Y bueno, pues, quizás haya que insistir más».

Mediante las entrevistas y los FG llegamos a concluir que el claustro de infantil y de primaria parecía más dado a innovar y, en cambio, cuanto más subía el nivel del alumnado y más se acercaba a la selectividad, menos espacio dedicaba el profesorado a experimentar con nuevos métodos en el aula.

7ª categoría: políticas de gestión de los RR. HH.

El análisis de la gran mayoría de las **políticas de gestión de recursos humanos de FA** también nos dejó bastante claro que había espacio para realizar y aplicar un programa como el de nuestro estudio.

En cuanto **al análisis de cada puesto** presente en FEDAC, había posiciones muy claras, como la de la coordinadora de pastoral o del mismo tutor (ver su descripción en el punto 4.2.1.), que se podrían ver muy reforzadas por una formación en CED.

ED (entrevista en profundidad)

E. E. «Ahora mismo se está iniciando un proyecto en tutoría, el cual incluye tutoría, religión, cultura religiosa, interioridad y educación emocional; es un proyecto propio de la FEDAC, bueno, una línea pedagógica en la que quieren acercar la figura de pastoral, digamos la parte cristiana religiosa, con la dirección pedagógica, enfocado a también abarcar todo lo que es la parte emocional y de interioridad, es decir, darle una... renovar... renovar lo que era el concepto de religión y unificar valores, todo en global sí, y además de eso también gestiono todo lo que son dinámicas y convivencias para... para los alumnos, sobre todo, en ESO y bachillerato, porque la parte de tutoría se les queda más corta, no, y entonces pues se da un espacio para esto desde... desde pastoral».

En cuanto a la **formación**, ya se ha comentado que se apostó por ella, por su continuidad y por contenidos innovadores, y se diferenció:

1. Una formación fuera del horario laboral, que se realizaba a lo largo del curso a partir de las cinco de la tarde y era un total de treinta horas anuales.

ED (entrevista en profundidad)

N. E. «Mira, de las treinta horas que dedicamos de formación que normalmente son bastantes más en los últimos dos o tres años tenemos un sistema es que nosotros, como equipo directivo, proponemos unas veinte horas de formación y las otras diez damos la oportunidad de que cada persona presente un proyecto, bueno, un proyecto, una propuesta ¿vale? Entonces, en el equipo directivo, discutimos si esta propuesta va a tener aplicación en el aula, va a ser positiva para el centro, si es así, hasta financiamos esa... entonces tenemos dos tipos de formaciones como te comentaba las institucionales y ahí sí que va el 100% del profesorado».

2. Otra formación dentro del horario laboral, que se realizaba en julio, cuando las clases habían acabado, durante cuatro días enteros, para profesores con una antigüedad superior a dos años en FEDAC.

ED (entrevista en profundidad)

N. E. «Después a nivel de FEDAC de fundación de los veinticuatro centros tenemos otro tipo de formaciones cada año, que van dentro de horario lectivo, por lo tanto, no contaría las treinta horas, sino contarían como currículum de la FEDAC, pero que es de obligado cumplimiento, ¿bien? Tenemos una formación que es la *acollida* 1, tenemos otra que es la *acollida* 2, el que ha hecho la *acollida* 1, va a la 2, el que ha hecho la 2 va la 3 y la 4... tenemos 4 *acollidas*, vale cada año...».

En ambos casos, las temáticas eran muy similares a las tratadas en el programa de CEEd, así que vimos en este ulterior aspecto otra razón de interés hacia el argumento de nuestra investigación.

En cuanto al **proceso de acogida** de nuevos docentes, a cada profesional nuevo se le solía asignar un mentor, aunque fuera de manera informal, que lo acompañase hasta que se integrara en el centro.

ED (entrevista en profundidad)

N. G. «Pues busco un momento... donde lo invito que venga a hablar conmigo y le digo mira: “te sitúo”, le sitúo... desde luego, diciendo, “la coordinadora de tu ciclo es tal, tu compañera o tu tutora de las clases que tú vas a impartir son fulanito y menganita. *Cap d’estudi* es

menganito... Luego yo estoy aquí para cuando quieras o tengas un problema, una duda, no te cortes. Ven, pregunta... hay, bueno, como unas pautas de cómo funcionamos, de cómo"... (C. C.: *¿Qué le dejáis alguna documentación?*). Sí... sí, es fácil. Es un documento Word. No muy extenso».

También existía una cultura de **dar y recibir *feedback* sobre el desempeño** de los docentes y del ED en FA, a través de las encuestas en línea que rellenaban cada año alumnado, docentes y familias.

ED (entrevista en profundidad)

N. G. «La primera es la evaluación del alumnado hacia los docentes, esto se hace a partir de 3º de primaria, precisamente hoy, y esto es un proceso que llevan a cabo los *cap d'estudis* y el director general, en todas las... en todos los colegios FEDAC *¿vale?* En el último trimestre se pasan los cuestionarios a los alumnos, todo informatizado, desde 3º de primaria hasta 2º de bachillerato, en el cual se le hacen a los alumnos diferentes preguntas sobre, no solo sobre su tutor y tutora, sino sobre todos los docentes con nombre y apellidos que pasan por el aula, bien... y al... a inicios del curso siguiente, es decir, ahora, los *cap d'estudi* van a hacer un retorno de esta información personalmente, individualmente, a cada profesor *¿de acuerdo?*».

En cuanto a la **política de selección**, observamos que el perfil del docente FEDAC coincidía en muchas competencias con las de un docente-coach y tenía que poseer varias CEmo:

ED (entrevista en profundidad)

N. G. «Pues, un perfil FEDAC es una persona con unos valores, los que se están alineados con lo que nosotros somos, y con unas, unas maneras, de ser o de actuar, en general yo te diría que con unas buenas maneras».

Y por lo que respecta la **comunicación**, existía toda una serie de reuniones: desde las del ED, de todo el claustro, con las familias, de evaluación y preevaluación, de comisiones específicas, así como las que convocaba FEDAC anualmente o por cargo, que dejaban también bastante claro que se apostaba por un proceso de comunicación bidireccional, fluido, transparente e intenso, que necesitaba de unas claras competencias sociales para llevarse a cabo de la manera más apropiada y provechosa.

En concreto, mediante las entrevistas y los FG con los profesores, se identificaron varios tipos de reuniones que tenían unos objetivos distintos:

- Las reuniones con todo el **claustro completo**, desde infantil a bachillerato. En teoría eran tres al año, una por trimestre, pero en los últimos años se habían realizado más, aunque de entrada no estuviesen todas marcadas en el calendario. Se aprovechaban los miércoles, porque era el día de permanencia de los profesores, hasta se había llegado a doblar o más la cifra de reuniones prevista anualmente y se habían llegado a hacer unas siete o nueve en total con el objetivo de informar a todo el claustro sobre los proyectos nuevos, los problemas comunes, etc., sobre todo, para compartir temas que afectasen a todos.
- Las **reuniones del ED**, que se realizaban los jueves, de dos horas, de tres y cuarto a cinco y cuarto de la tarde; el DG hacía un acta al terminar que se pasaba a todo el ED y, si era de suficiente importancia, a todo el claustro.

- Las **reuniones por comisiones** (por ejemplo: la de mediación, la de orientación, etc.) formadas por equipos mixtos de profesores de varios ciclos.
- Las reuniones de **evaluaciones y preevaluaciones**, una cada trimestre antes de que saliesen las notas, así como las **reuniones por temáticas**, para comentar cómo iba un grupo clase. Estas eran muy valoradas por los profesores, porque ayudaban a compartir información y saber si había problemáticas comunes, ver cómo se comportaba el alumnado, buscar soluciones compartidas para la mejora, etc.
- Las **reuniones en FEDAC central**, como los *Avatar days*, o los de los profesores de los veinticuatro centros que realizaban la misma asignatura y que se reunían cada mes, según la materia que impartían, para compartir.
- Las **reuniones entre las familias y los tutores**, mínimo una vez al año, y cuando había casos problemáticos, tres o cuatro veces al año.
- Las **formaciones para el claustro**, que se solían hacer los lunes por la tarde, en la formación continuada, fuera de horario lectivo.
- La **participación en actos**, como el día de la escuela (en mayo), el de puertas abiertas (en febrero-marzo), que solían ser los sábados y participaban todos.

ED (entrevista en profundidad)

N. E. «Tenemos tres claustros oficiales por normativa al año, pero, el claustro suele reunirse globalmente, bueno, llevamos un par de años que lo reunimos con bastante asiduidad ¿de acuerdo?, cuando hay algún tema importante o hay que hablar de cultura TEAL o del *projetxe* avuixdemà; todo esto, pues, reunimos al claustro en el salón de actos; en fin, que no son reuniones formales o preparadas previamente en calendario, pero sí que los miércoles, que es el día de permanencia que se quedan, ese día puede ser que hay algo marcado, pero que a nivel de equipo directivo decía “oye, pues interesa vernos con el claustro por X motivos”, entonces esto nos puede, nos puede pasar siete, ocho, nueve veces en el curso».

Profesorado (FG)

A. G. «Y luego alguna festividad que también nos invitan a participar que también es en sábado».

M. S. «De sábado».

A. G. «El día de la escuela».

A. G. «El día de puertas abiertas también nos preguntan qué profesores podemos colaborar para cuando vienen a visitar las familias nuevas el centro y, la verdad, es que la gente responde muy bien, porque casi estamos todos [...] en mayo».

Dimensión 3: idiosincrasia del programa de CEd. Los elementos que definen un programa de intervención en CEd, centrándonos en concreto en qué pretende conseguir, así como en los factores determinantes que generan interés hacia este y que pueden propiciar su éxito y continuidad, según la visión de varios de los integrantes de la comunidad educativa.

1ª categoría: objetivos del programa.

Así como en la F1 los entrevistados, tanto docentes como alumnado, habían dejado claro que ya se habían trabajado previamente en el centro de FA los constructos de la investigación: CE_{Mo} y CE_d, también se había observado diferencias significativas entre la etapa de infantil y primaria y la de secundaria, en cambio, en la F2, todos los entrevistados coincidieron en sus percepciones.

Recordamos que, en la F1 se vio que la IE y las CE_{Mo}, en infantil y primaria, se habían trabajado directamente en el aula; en cambio, en secundaria, de manera diluida, se habían tocado en tutorías y en tutoría, mientras el CE_d no había ido más allá que una formación para el profesorado, que, además, no había sido del todo exitosa, sobre todo porque había personas que eran reacias. Todos los implicados de la F2 plantearon que el programa de CE_d debía tener como objetivos unos muy similares a los que todos los participantes de la F1 ya habían mencionado. Entre estos, se destacaron los siguientes:

- **Aplicabilidad en el aula y, más allá de esta, en toda la comunidad educativa:** que la formación fuera aplicable en el aula y en toda la comunidad educativa, hasta llegar a las familias; que todos supiesen de qué se hablaba a la hora de referirse a coaching, y que se pudiera aplicar lo aprendido en el programa fuera del aula.
- **Concienciación del profesorado:** que esta formación, que era algo vital para el buen funcionamiento del aula, les ayudara a recordar que son un ejemplo para su alumnado, a motivarse y emprender un pequeño cambio siempre que quisieran.
- **Gestión del conflicto:** que ayudase al profesorado a gestionar las emociones negativas en clase, los estudiantes disruptivos y conflictivos.
- **Gestión del grupo y al mismo tiempo de las diferencias:** que ayudase al profesorado a gestionar la clase como un grupo, pero, al mismo tiempo, saber diferenciar y tratar las individualidades (por ejemplo, los extremos, como mencionaron las familias en su FG).
- **Facilitar herramientas prácticas para su uso en el aula:** que ofreciese a los docentes recursos y nuevas ideas.
- **Fortalecer los vínculos de unión entre el claustro:** que generase más unión entre los docentes, que hubiese más cohesión, que ayudara a definir una estrategia común, que facilitase el hacer red entre ellos, que fomentase el trabajo en equipo.
- **El desarrollo de las CE_{Mo} de los docentes** (las propias de un coach y las CE_{Mo}): como, por ejemplo, que mejorase su autoestima y su autoconfianza, que desarrollasen una mayor empatía hacia el estudiante y los compañeros, así como una escucha empática sin prejuicios y la gestión de la negatividad, y que potenciasen una actitud positiva y la comunicación con el alumnado.

ED (entrevista en profundidad)

E. E. «Quizá mejorar la parte esta de la autoconfianza, autoestima... de, de uno mismo y conectado con el equipo, a hacer equipo quizá, crear más... sí, más red para que funcione».

N. E. «La segunda cosa, el segundo objetivo yo creo que es muy claro ¿no? Hemos de marcar la estrategia común en la cual Pepito no vaya a su bola y Juanita a la suya, sino que Pepito y Juanita pongan cada uno lo suyo para poder hacer una cosa y que sea común en todo el centro».

E. E. «Y también supongo que llenarles un poco de recursos, porque a veces faltan».

2ª categoría: factores de interés y oportunidades del programa.

Cuando se les preguntó en concreto sobre **los factores** que podían aumentar el interés por el programa para que el diseño de la formación se pudiera ajustar al máximo al contexto de FA, se detectaron una serie de aspectos, la mayoría de los cuales coincidió con otra pregunta que quiso indagar sobre las **oportunidades para el desarrollo del programa** y, al mismo tiempo, con una tercera sobre lo que fueron considerados **los indicadores de éxito**, o sea, si la formación había cumplido con las expectativas iniciales que tenía el centro.

Haber observado esta coincidencia entre los tres elementos nos pareció coherente, sobre todo, en el caso de los factores que podían aumentar el interés y los que indicaban que se habían cumplido los objetivos iniciales, que consideramos que en gran parte debían coincidir. Esto nos hizo ver que preguntar sobre los tres factores de manera separada (factores que podían aumentar el interés, oportunidades e indicadores de éxito), más allá de tener un cierto efecto de control sobre la pregunta, no nos aportaba ningún valor añadido.

Entre estos **factores de interés** que coincidieron con las oportunidades de desarrollo del programa, se identificaron:

- Hacer participar al claustro en el programa.
- Dotar de herramientas al profesorado para gestionar el aula, dinamizarla y ayudarlos en la gestión del conflicto.
- Fortalecer la unión del claustro.
- Facilitar tiempo al claustro para aplicar lo aprendido en la formación.
- Implicar al ED en el programa para que dé ejemplo.
- Aprovechar recursos que ya existieran.
- Facilitar bibliografía y apuntes a los profesores.
- Reforzar la autoestima del profesorado.
- Informar de cuanto se iba a hacer y se había hecho, una vez terminado, a toda la comunidad, para potenciar el interés por el tema.

A la hora de diferenciar lo que destacó cada uno de los colectivos entrevistados como **oportunidad** pudimos identificar lo siguiente:

- El profesorado, en los FG, consideró que los aspectos que facilitaban la aplicabilidad del contenido de la formación eran esencialmente:
 - Hacer actividades para generar más unión entre ellos, aunque manifestaron que preferían que estas no conllevaran tener que abrirse si uno no quería.
 - Usar casos reales de la escuela para hacer *role-play*.
 - Dividir al claustro en grupos más pequeños para que les fuera más fácil involucrarse.
 - Implicar a los profesores en las clases.

- Dar una formación práctica y concreta, con soluciones.
- Tener la predisposición y la actitud positiva del profesorado, elemento sin el cual hubiera sido difícil que se aplicara el contenido de la formación.

Profesorado (FG)

M. D. «Evidentemente, siempre ayuda partir de situaciones concretas, si es posible situaciones que incluso hayan sucedido en el centro, que te hayan explicado, tirar de allí, sin personalizar obviamente, tirar de allí siempre, claro, engancha».

- El ED, en sus entrevistas en profundidad, consideró que las oportunidades para que la formación impartida se aplicara en el centro tenían que haber sido las siguientes:
 - Tener el refuerzo positivo de que, quien entre al claustro, tenga ganas de participar en la formación.
 - Facilitar tiempo por parte del ED para aplicar lo aprendido.
 - Realizar un acompañamiento, aunque fuera trimestral, por parte de las facilitadoras externas para hacer un seguimiento de lo que se había implementado.
 - Facilitar bibliografía y apuntes durante el curso.
 - Hacer participar al claustro durante la formación.
 - Dar ejemplos reales y soluciones concretas.
 - Facilitar herramientas y dinámicas.

ED (entrevista en profundidad)

E. E. «O sea hacerles conscientes de que esto va ayudar, yo creo, y quizás que... equipo directivo cuando se hagan los calendarios y la cesión de horas, poder dedicar unas horitas a ellos, a que puedan gestionar esto... que no sé si empezará ahora y podrá tener... a lo mejor, un acompañamiento, por tu parte, que yo creo que es supernecesario, porque a veces se queda allí, ¿no? Es decir, una vez al trimestre, vengo, estoy en una sesión...».

- El alumnado, en los FG, consideró que las oportunidades que iban a facilitar que el profesorado aplicase el contenido de la formación eran esencialmente:
 - Ayudarles a gestionar el conflicto en el aula.
 - Realizar unas clases de la formación dinámicas.
 - Usar ejemplos reales y casos de profesores para que fueran de ejemplo ellos mismos cómo lo hacían.
 - Acercarse al alumnado y que este los pudiera ver como seres más «reales» y «humanos», con ejemplos de su cotidianidad.

Alumnado (FG)

R. «La formación que como que, cuando vayas a explicarles, que lo hagas de una manera dinámica, porque ellos se sentirán como si ellos fuesen alumnos y tú la profesora, entonces se darán cuenta de cuando ellos explican como un tochón y nosotros...».

- Las familias, en los FG, consideraron que las oportunidades para que los profesores aplicasen el contenido de la formación eran esencialmente las siguientes:
 - Facilitar un paquete de herramientas que los profesores pudiesen usar.
 - Dar pocas y claras instrucciones.
 - Reforzar su autoestima y que llegasen a creer el valor que tenían.
 - Recibir el apoyo del proyecto por parte del ED.
 - Aprovechar los recursos que ya tenían, como, por ejemplo, las clases de tutoría.
 - Dar continuidad a nuestro programa de CED.

Familias (FG)

N. F. «Yo creo que hay que, tendrían que, si ahora son diez horas perfecto, pero hacer una siguiente tanda, si no es ahora, más adelante, porque con diez horas no puedes cambiar nada, o sea, incluso te diría, jo, si hacen solo diez horas, qué lástima, porque van a perder, van a hacer cambios, pero es una lástima, porque van a perder parte del tiempo, entonces, yo creo que, no digo que tendrían que estar haciéndolo cada mes, pero hay que continuar esto, esto tiene que continuar».

3ª categoría: indicadores de éxito del programa.

Como **indicadores del éxito del programa** se volvieron a identificar factores, como la mejora de la gestión del conflicto, la manera de dinamizar las clases, la autoestima del claustro y su clima interno, tener herramientas para gestionar las emociones y tener una mejor actitud hacia el alumnado y hacia las familias, y mejorar el conocimiento del mismo claustro de secundaria. Nuevamente, a la hora de diferenciar lo que destacó cada uno de los colectivos implicados en este momento del estudio, como **indicador de éxito**, pudimos identificar lo que sigue.

- Según el profesorado, los principales indicadores de éxito eran los siguientes:
 - Aprender algo que pudieran aplicar en el aula.
 - Salir de «buen humor» tras las sesiones de formación.
 - Mejorar el clima y las relaciones entre el claustro (este fue el aspecto más repetido y que además coincidió con el que destacó también el ED).

Profesorado (FG)

M. R. «Si la mesa del bar se ampliara... [...] ahora en estos momentos hay días que entras en la sala y no todo el mundo te dice buenos días».

E. C. «Yo creo que es super, super, superimportante, fundamental no juzgar».

Percibimos que el profesorado fuera, además, consciente que los anteriores indicadores de éxito citados eran algo ambiciosos, por las pocas horas de formación que realizarían, pero, añadieron como otro indicador que se generase por lo menos una consciencia de la importancia de ser un claustro unido.

Profesorado (FG)

E. C. «Pero... o, por ejemplo, sentar bases, seguramente esta unidad no vendrá en un curso, ¿sabes? De golpe».

M. R. «Sentar bases».

E. C. «Pero que pueda sentar bases para que poco a poco volviéramos a...».

M. R. «Tomar consciencia de la importancia...».

E. C. «Tomar consciencia de esto, de lo bueno que nos es, de lo bueno que es para nuestro trabajo hoy, pero, bueno, sobre todo, que nos es personalmente y... que, poco a poco, se fueran...».

- Según el alumnado, los principales indicadores de éxito eran los siguientes:
 - Aprender maneras distintas de dinamizar la clase y explicar.
 - Gestionar y solucionar el conflicto, en concreto refiriéndose a su gestión emocional.

Alumnado (FG)

Y. «También el ambiente, que en el momento de aquellos que están más tranquilos, algunas veces, es que se nota la diferencia de cuando estás tranquilo en una clase, a cuando después está todo patas arriba».

- Según el ED, los principales indicadores de éxito de la formación eran los siguientes:
 - Valorar el curso como positivo de parte del claustro en un 80-90% de casos.
 - Ser más proactivos y tener ganas de realizar más proyectos en equipo.
 - Incentivar un mayor liderazgo por parte del alumnado y menos conflictos en el aula.
 - Comunicarse de manera más sincera y transparente en el claustro y más cercanía entre todos los compañeros.
 - Tener una actitud hacia ciertos estudiantes o familias más positiva.

- Mejorar la autoestima del claustro y que se valorase más.
- Aplicar lo trabajado durante el curso en el aula.
- Mejorar el clima del claustro manteniendo una relación más fluida entre todos, más allá de los «grupitos» (en este aspecto coincidieron de manera unánime todos los miembros del ED).

ED (entrevista en profundidad)

E. E. «Mejorar o visualizar, observar un mejor clima entre ellos. De... bueno, no sé... que sé... que se vea no, lo que te decía antes, alguna... no sé, alguna salida, algún... el mismo café o en el mismo comedor, pero claro es quizá apuntar muy alto (*sonríe*) y yo te diría que eso ¿no?».

- Según las familias, los principales indicadores de éxito eran los siguientes:
 - Mayor comunicación de los profesores a las familias (hubiera sido suficiente algo más de *feedback*, como, por ejemplo enviar un correo por Clickedu sobre el funcionamiento del grupo clase cuando hubiese algo importante que destacar, como, por ejemplo, cuando habían vuelto de las convivencias).
 - Trabajar la empatía con el alumnado (como, por ejemplo, durante las convivencias).
 - Dar herramientas a los chicos para trabajar la filosofía del error (error frente a fracaso).
 - Observar cambios de comportamiento o actitud en sus propios hijos (por ejemplo, concienciarse ellos mismos de la importancia de ser puntuales).
 - Empezar antes la orientación ofrecida a los estudiantes de bachillerato.
 - Conocer mejor al claustro de secundaria.

Familias (FG)

C. O. «...*Però que hi hagués, allò que dieu, més contacte amb les famílies, és a dir, si de tant en tant, del grup classe, clar, que porten la vida junts, des de 3 anys i tenen 14, nos conecem i les criatures, et coneixes a tot el grup classe, pot ser alguna, pots rebre, alguna... perquè clar, els Clickedu que reps, a parts de les activitats, les festes i tal*».

Traducción: «Pero que hubiese, aquello que decís, más contacto con las familias, es decir, si de vez en cuando, del grupo clase, claro, que llevan una vida juntos, desde 3 años y tienen 14, nos conocemos y las criaturas, te conoces a todo el grupo clase, puede ser alguna, puedes recibir, alguna... porque claro, los Clickedu que recibes, a partes de las actividades, las fiestas y tal».

Para resumir la variedad de respuestas obtenidas, en la **tabla 64** se pueden observar los que fueron identificados respectivamente como oportunidades e indicadores de éxito para generar más interés por el programa integral de CEI dirigido al claustro de secundaria de FA, según los distintos colectivos implicados en la F2.

Tabla 64. F2, Resumen de los factores, oportunidades e indicadores de éxito que generan interés por el programa de CEEd según el colectivo

| Aspectos detectados | Factores que aumentan el interés | Oportunidades | Indicadores de éxito | Colectivo | Herramienta |
|--|----------------------------------|---------------|----------------------|-------------|---------------------------------|
| Participación del claustro | X | X | | P, ED | FG y entrevistas en profundidad |
| Tiempo para practicar lo aprendido | X | X | | ED | Entrevistas en profundidad |
| Acompañamiento trimestral | | X | | ED | Entrevistas en profundidad |
| Herramientas prácticas | X | X (P, ED) | X (P, A, F) | P, ED, F, A | FG y entrevistas en profundidad |
| Dinámicas para gestionar el conflicto | X | X (A) | X (A, ED) | A y ED | FG y entrevistas en profundidad |
| Bibliografía y paquete de herramientas | X | X (E,F) | | ED y F | Entrevistas en profundidad y FG |
| Mejora de la relación en el claustro | X | X (P) | X (P, ED) | P, ED | FG y entrevistas en profundidad |
| Mayor comunicación entre todos | | | X (ED, F) | F y ED | FG y entrevistas en profundidad |
| Mejora de la autoestima del P | X | X (F) | X (ED) | ED, F | Entrevistas en profundidad y FG |
| Implicación del ED | X | X | | F | FG |
| Aptitud positiva | | X (P) | X (ED) | P, ED | FG y entrevistas en profundidad |
| Continuidad del programa | | X | | F | FG |
| Aprovechar recursos ya existentes | X | X | | F | FG |
| Aplicabilidad al aula | | | X | ED | Entrevistas en profundidad |
| Usar casos reales de FA para <i>role-play</i> | | X | | P, A | FG |
| Trabajar en grupos pequeños | | X | | P | FG |
| Informar a toda la comunidad de los resultados | X | | | ED | Entrevistas en profundidad |
| Valoración positiva del curso | | | X | ED | Entrevistas en profundidad |

Fuente: elaboración propia.

Observando la **tabla 64**, podemos concluir que hay cuatro elementos en concreto que coinciden en los tres factores (se han destacado en color dorado). Estos cuatro aspectos fueron de particular importancia a la hora de diseñar nuestro programa integral de CEEd, porque eran los elementos que generaron interés y se consideraron oportunidades e indicadores de su éxito:

- Que el programa ofreciera herramientas prácticas que se pudieran aplicar en el aula.
- Que se facilitasen dinámicas para gestionar el conflicto.
- Que se mejorasen las relaciones y la unidad en el claustro.
- Que se mejorase la autoestima del profesorado.

Resumiendo, para contestar al subobjetivo 2.2., podemos concluir lo siguiente:

- Los factores que pueden facilitar la aplicabilidad del programa del CEEd se han podido clasificar **tres grandes grupos**:

- Unos propios del contexto **FEDAC en general**: visión, misión y valores, así como un tipo de cultura TEAL como organización.
- Otros más de **FA en particular**: su organigrama, su DAFO, su clima interno y externo, las políticas de gestión de personal, su modelo pedagógico innovador, las competencias del claustro y, en concreto, sus CEmo.
- Unos últimos, más relacionados con las **oportunidades** y los **indicadores de éxito** que ha aportado el hecho de realizar un programa como el que propuso nuestra investigación, destacando, sobre todo, el desarrollo de las CEmo, en concreto, la autoestima del profesorado, el facilitar herramientas prácticas en el aula, sobre todo, para la gestión del conflicto y la mejora del clima interno en el claustro y de sus relaciones.

Por lo tanto:

- Los factores que facilitan un programa como el nuestro, y que son propios de la cultura de FEDAC en general, están relacionados con su visión, misión y valores, y una cultura TEAL, y en todo momento están totalmente alineados y son coherentes con los principios básicos del CED.
- El organigrama, su estructura y el análisis del DAFO del centro de FA facilitan la aplicabilidad del programa, tanto en sus fortalezas, como, y sobre todo, en sus aspectos de mejora o que hay que potenciar.
- Las competencias del claustro de secundaria y el análisis de sus CEmo y de otras habilidades están relacionadas (la gestión del tiempo, la toma de decisiones, la resolución de conflictos), tanto por lo que respecta a los puntos fuertes como a las debilidades; también facilitan la necesidad y el interés por un programa como el CED.
- Todas las políticas de gestión de personal de FEDAC y, en concreto de FA, apoyan un programa de CED, desde la definición de los puestos de trabajo, a las políticas de selección y acogida, la valoración del desempeño, la formación, el clima interno y externo y la comunicación que se lleva a cabo en el centro. La manera de implementar todos estos procesos, por un lado, es totalmente coherente con las competencias que quiere desarrollar el programa de formación de nuestra investigación y, por otro lado, se puede ver mejorada y potenciada con su aplicabilidad.
- Los objetivos que los implicados en la F2 consideraron que tenía que perseguir el programa coincidieron con los identificados por los entrevistados de la F1, y destacó, sobre todo, querer desarrollar las CEmo de los docentes, facilitarles herramientas prácticas y mejorar el clima del claustro.
- Se observó que, al preguntar por los factores que podían facilitar la aplicabilidad del programa, se obtuvo un resumen de puntos ya identificados con las preguntas anteriores y, además, coincidían en la mayoría de casos con las oportunidades del programa y con sus indicadores de éxito.
- Entre estos factores, oportunidades e indicadores, aunque haya diferencias según el colectivo entrevistado, sobre todo se identificaron estos diez aspectos (tabla 64):
 1. Hacer participar al claustro (profesorado y ED).
 2. Dotarlos de herramientas prácticas para mejorar la gestión del aula, dinamizar y gestionar el conflicto (profesorado, ED, alumnado y familias).

3. Mejorar las relaciones y los vínculos entre los docentes, en primer lugar (profesorado y ED), y de estos hacia el alumnado y las familias, en segundo lugar (familias y alumnado).
4. Mejorar la autoestima de los profesores (ED y familias).
5. Implicar al ED (familias), para que sea capaz de dar ejemplos.
6. Dotar de tiempo al claustro para poner en práctica lo aprendido
7. Facilitar un acompañamiento trimestral para el profesorado (ED).
8. Ofrecer bibliografía del curso, un paquete de herramientas y que se aprovecharan los recursos que ya tenían (ED y familias).
9. Dar continuidad al programa (familias).
10. Fomentar una actitud positiva del profesorado (profesorado).

Subobjetivo 2.3. Identificar y describir las principales variables contextuales que pueden dificultar la aplicabilidad de un programa de CEd en un centro escolar.

Para responder a este último punto de la F2, se analizaron las respuestas a la pregunta sobre cuáles concretamente podían ser estos factores que dificultarían la aplicabilidad del programa y se identificaron las siguientes **siete dimensiones**:

1. Afinidad de los miembros del claustro.
2. Gestión del cambio y predisposición para innovar en el aula.
3. Actitud hacia el programa de CEd.
4. Autoestima docente.
5. Relación familia-centro FA.
6. Aplicabilidad práctica de la formación.
7. Otros elementos externos (al programa de CEd y al profesorado) y sus respectivas categorías.

Dimensión 4: afinidad de los miembros del claustro. La existencia de una buena relación y complicidad entre el profesorado de secundaria que les permite compartir su día a día como docentes.

1ª categoría: incomodidad y dificultad para compartir.

El profesorado, durante los FG, entre los factores de amenaza para la aplicación del programa, destacó la **falta de afinidad** que sienten en algunos casos entre compañeros, que no les permite sentirse cómodos a la hora de abrirse y compartir experiencias personales de manera sincera, como se podría dar en un programa como el de CEd. Por ello, nos avisaron de evitar forzar este tipo de situaciones si se observaba a personas más cerradas, o bien crear grupos más pequeños para que les resultara más fácil abrirse. Al mismo tiempo, en las entrevistas en profundidad con el ED, también se destacó la dificultad por parte de algunos miembros del claustro de participar en dinámicas.

Profesorado (FG)

M. D. «Hay un problema, que es un claustro grande, esto siempre es un problema a la hora de aplicar cualquiera de estas cosas, claro, un claustro amplio, pues, claro, tienes gente muy predispuesta, gente nada predispuesta, y una masa en medio de a ver qué pasa, esta gestión también nos pasa en las clases, es lo mismo».

ED (entrevista en profundidad)

E. E. «Personas que les cuesta entrar en la parte de... hago dinámicas, me muevo, me puedo tocar con alguien, puedo compartir. Bueno, no te digo que sea gente que lleve más o menos tiempo y hay gente que lleva mucho tiempo y tiene mucha experiencia que le está superdada, esto es mentalidades, es realmente entrar en esta manera de ser y poder dar un pequeñito cambio, el adaptarte supongo que, claro, visualizar en cómo... en qué punto de partida está cada persona, esa evaluación inicial de “vale, parto de aquí, puedo llegar a este pequeñito... pequeñito cambio, pero, al menos, pero puedo llegar”».

Dimensión 5: gestión del cambio y predisposición para innovar en el aula. Una actitud proactiva y abierta a la innovación en el aula, mostrando flexibilidad e interés por las nuevas propuestas en materia de educación.

1ª categoría: actitud negativa y resistencia frente al cambio.

El alumnado, en los FG, como factores de amenaza para la aplicabilidad del programa, destacó el hecho de que algunos profesores no creían poder hacer nada distinto para cambiar la actitud de los estudiantes, o sea, su **actitud negativa** frente al cambio. Esto es lo que Blanco (2020) define como resistencia al cambio, es decir, el hecho que los adultos quieren ser el origen de su propio aprendizaje y tener el control sobre ello, así que, cuando esto no se produce o sienten que no se da, se genera esta resistencia que fundamentalmente es un problema de seguridad e intromisión de juicios de valor, que conlleva a priorizar el defenderse, más que buscar soluciones nuevas.

Alumnado (FG)

L. «Yo creo que hay profes que piensan que los alumnos, pues, que se portan no de la manera adecuada, mal, como que ya... como que lo dejan pasar, como que ya no pueden cambiar y ya pues dicen “va, para qué me voy a esforzar en que cambie” ¿sabes?».

Y. «Sí, y también, si son profesores, hay algunos que, para decirlo de alguna manera, que se dejan pisar, o sea, que hay algunos alumnos que se meten con este profesor y ya está se lo dicen a la cara porque mi curso es... pero es que estos profesores tampoco después hacen nada y como que lo dejan pasar y yo no veo tampoco normal eso, quiero decir que a lo mejor, yo que sé, pues ayudar a que ellos pues vean que no pueden dejar que un alumno les diga eso, y menos un alumno a un profesor, es que eso no... antes seguro que no pasaba, ahora es como que los profesores son más y no...».

El ED también destacó como fuente de amenaza **la actitud negativa** de ciertos docentes, que frente a cualquier novedad no suelen estar muy receptivos y suelen poner obstáculos.

ED (entrevista profundidad)

N. G. «Las personas... lo que no te va a facilitar que se aplique son las personas destructoras de cualquier creación de nuevo evento y de nuevas formas de trabajo, las personas que piensan: bueno, tú que me vas a contar a mí que yo lo he hecho así toda mi vida y ahora tú... Esto es una tontería, ahora venís con el coaching, con el no sé qué... Hay que hacerlo, pues lo hago, ¿no?, bueno, personas concretas que aguantarán el chaparón, pero que luego después siempre harán una conferencia con su *quorum* aparte».

Dimensión 6: actitud hacia el programa de CEd. Cierta apertura y curiosidad hacia la temática del coaching aplicado al ámbito educativo.

1ª categoría: desconfianza hacia la temática.

Varios docentes, durante los FG y en los cuestionarios que se enviaron previos a la formación, como factor de amenaza a la aplicabilidad del programa subrayaron la **falta de predisposición** hacia el mismo por parte de algunos miembros del claustro.

Profesorado (encuesta)

M. L. «No predisposición de algunos profesores, al pensar que no funcionará, formación».

El ED también lo mencionó como elemento de amenaza refiriéndose en concreto a la desconfianza de algunos miembros del claustro que no veían útil este tipo de programa, ni creían en ello.

ED (entrevista en profundidad)

D. F. «Pero hay personas que te pueden... ya lo verás, te pueden cortar un poco tu... tu programa o que no confían mucho, tampoco... Pues, te puedes encontrar que pueden ir directamente o que no confíen, en pasotismo, tienen que estar aquí a hacer este coaching, que ya lo hemos hecho hace dos o tres años, y otra vez y, venga, el rollo y, o sea, que no lo ve como un o quizás no, no lo verán como una herramienta que ellos pueden utilizar para para ellos mismos de hecho...».

Dimensión 7: autoestima docente. La capacidad del claustro de valorarse a sí mismo en su rol como docente.

1ª categoría: falta de empoderamiento como profesores.

Las familias, durante los FG, como factores de amenaza para la aplicabilidad de la formación identificaron la baja autoestima del mismo claustro.

Familias (FG)

C.O. «*Jo penso que s'haurien de creure més la seva vàlua com a educadors, vale?*».

Traducción: «Yo pienso que se tendrían que creer más su valor como educadores ¿vale?».

Dimensión 8: relación familias-centro FA. Una comunicación fluida y bidireccional entre las familias y el centro de FA, así como cierta implicación de los padres en la escuela.

1ª categoría: comunicación e implicación escasa.

Los mismos padres, durante el FG, admitieron que a menudo no ponían fáciles las cosas al centro y que, en muchas ocasiones, lo discutían todo, no participaban lo suficiente y mostraban no estar alineados con los profesores.

Familias (FG)

M.M. *«I jo crec que una cosa a tenir en compte a l'hora de preparar-los també és que poden... amb el problema principal que jo crec, o uns dels principals que es poden trobar som nosaltres, els pares [...] hem arribat a un punt que és el que dèiem, no? Els nens són los reyes del mundo, els nens tenen molt clars els seus drets, como deies, però les obligacions poquetes, i tot això ve de casa, o sigui, les coses positives venen de casa però, ojo, les negatives també venen de casa, o sigui, moltes vegades, vull dir, ens fa pena segons què, pena, per què? No passa res, o sigui treballen tan poc la frustració, els eviten tant que pateixin, pobres, pobres per què? [...] jo crec que el que passa és que depenen d'allò que un professor fa, avui en dia, el pitjor enemic que té és el pare, realment és el pare, jo he conegut pares que els han fet venir per Clickedu, jo què sé, per telèfon, per agenda i no han vingut, i no han vingut».*

Traducción: «Y yo creo que algo que hay que tener en cuenta a la hora de prepararlos también es que pueden... con el problema principal que yo creo, o uno de los principales que se pueden encontrar somos nosotros, los padres [...] hemos llegado a un punto que es lo que decíamos, ¿no? Los niños son los reyes del mundo, los niños tienen muy claros sus derechos, como decías, pero las obligaciones poquitas, y todo ello viene de casa, o sea, las cosas positivas vienen de casa pero, ojo, las negativas también vienen de casa, o sea, muchas veces, quiero decir, nos da pena según qué, pena ¿por qué? No pasa nada, o sea trabajan tan poco la frustración, les evitamos tanto que sufran, pobrecitos, ¿pobrecitos, por qué? [...] yo creo que lo que pasa es que dependiendo de lo que un profesor hace, hoy en día, el peor enemigo que tiene es el padre, realmente es el padre, yo he conocido a padres a los que han hecho venir por Clickedu, yo qué sé, por teléfono, por agenda y no han venido, y no han venido».

Dimensión 9: aplicabilidad práctica de la formación. La capacidad del programa de intervención de CEd de adaptarse a las necesidades concretas de FA, ofreciendo un contenido útil y aplicable en el aula para el profesorado.

1ª categoría: contenido lejos de la realidad del centro.

El ED remarcó la importancia de huir de las generalidades durante el programa de CEd y, aunque fuera importante y necesario enmarcar su contenido en una teoría, centrarse más en su aplicación práctica y en su adaptación a la situación del centro de FA en concreto y a las necesidades de su claustro.

ED (entrevista en profundidad)

N.E. «Huye de la teoría Claudia, aunque evidentemente hay que meterla en algún lado, ¿no?... pero, y hacerlos participar, yo eso creo que ayuda mucho, pues, sinceramente, explícame qué pasa, qué necesitas, ¿no? Estoy aquí para colaborar como... para, para poder daros herramientas de trabajo, no para explicaros aquí la teoría».

Dimensión 10: otros elementos externos (al programa de CEd y al profesorado) y sus respectivas categorías. La capacidad de tener en cuenta, a la hora de diseñar el programa de intervención, aspectos ajenos que pueden tener igualmente una gran influencia en su realización y en su éxito y aplicabilidad.

1ª categoría: poca adaptación del horario de la formación; falta de habilidades comunicativas del facilitador; falta de tiempo para practicar.

El profesorado, durante los FG, destacó como otro factor de amenaza para la aplicación del programa el horario de la formación, que era a las cinco de la tarde y ya los cogía algo cansados.

Profesorado (FG)

M. D. E. «Además que, evidentemente, que es una cosa externa y que no se puede cambiar, pero no es lo mismo hacerla a las ocho de la mañana, cuando estás relajado, que a las siete de la tarde o a las cinco de la tarde, cuando ya estás de toda la jornada laboral...».

El ED destacó dos aspectos más que podían amenazar el éxito del programa:

1. La manera de comunicarse del facilitador y el hecho de no saber dinamizar de manera suficiente la clase, usando demasiada teoría o generalizando.
2. El estrés que afectaba al claustro en el momento de realizar el programa de CEd, pues, al tener muchas tareas que hacer, lo percibía como algo más que le podía hacer perder tiempo de cara a realizar otras funciones que se le exigían.

ED (entrevista en profundidad)

D. F. «Tú de la maneras que eres captas bastante la atención, esto depende mucho del orador y quién da el curso... yo, por lo que te conozco, eres una persona muy activa, que intenta coger este, coger aquello y aquel, quizá esto que he dicho no pase... sí quizá en un principio, pero luego... de la manera que tú eres y la experiencia, tú puedes *manegar, que diem* en catalán, te lo puedes montar, manejar... de, acabando, intentando captar no casi todos, ojalá, pero sí a un 90% ¿vale?».

ED (entrevista en profundidad)

E. E. «Sí, sí, es algo que eso... que te vas a encontrar como obstáculos, el tiempo... (*sonríe*) tiempo y estrés y cantidad de tareas que tienen que hacer».

A continuación, para sintetizar cuanto se acaba de describir, resumimos los que fueron detectados como **principales factores de amenazas** para la aplicabilidad del programa de CEd (*tabla 65*) según los colectivos, las herramientas usadas en la recogida de datos y las estrategias que finalmente se utilizaron para **neutralizar o bien reducir** los efectos de estas amenazas y que se tuvieron en cuenta a la hora de diseñar nuestro programa integral de CEd.

Tabla 65. F2, resumen de los factores de amenaza identificados según el colectivo, las herramientas mediante las cuales fueron detectados y las estrategias preventivas para neutralizarlos o reducirlos

| Factores de amenaza | Colectivo | Herramientas | Estrategias preventivas |
|---|-----------|---|---|
| El horario de la formación que afecta al cansancio del claustro | P | FG | Dinamizar las clases, facilitar herramientas prácticas, realizar <i>role-play</i> a medida |
| Falta de afinidad y de sinceridad entre los miembros del claustro | P | FG | Crear el grupo piloto, trabajar en pequeños grupos, pedir un vídeo individual como trabajo final con el que compartir los avances de cada uno |
| Falta de predisposición e interés de algunos miembros del claustro hacia la formación en CEEd | P, ED | FG, entrevista en profundidad y cuestionarios profesorado | Reunirse previamente con algunos miembros y pedirles su implicación en el programa |
| Actitud negativa de los docentes frente al cambio | A, ED | FG, entrevista profundidad | Reunirse previamente con algunos miembros y pedirles su implicación en el programa |
| Habilidades del facilitador para involucrar a los participantes | ED | Entrevista en profundidad | Generar cercanía, interés, dinamismo, presencia del facilitador |
| Estrés que afecta al claustro y poco tiempo de que dispone para aplicar contenidos | ED | Entrevista en profundidad | Pedir un vídeo de dos minutos, dar poco trabajo entre sesiones, ofrecer utilidad práctica de las sesiones, practicar durante el horario laboral |
| Baja autoestima del claustro | F | FG | Pedir un plan de acción + un vídeo final sobre el desarrollo de una CEEd |
| Falta de participación de los padres | F | FG | No dio tiempo a tratarlo, quedó pendiente de cara al futuro y a la posible continuidad del programa |

Fuente: elaboración propia.

Resumiendo, para contestar al subobjetivo 2.3., podemos concluir que como factores que pueden amenazar la aplicabilidad de un programa del CEEd se identificaron los siguientes:

1. La **actitud negativa** y la resistencia de ciertos miembros del claustro hacia el cambio e innovar en el aula.
2. La **poca afinidad** entre algunos docentes y, por lo tanto, no sentirse del todo cómodos a la hora de abrirse y compartir con el grupo.
3. La **desconfianza** de ciertos miembros del claustro hacia el programa de CEEd.
4. La **poca aplicabilidad** de los contenidos del programa al contexto real de clase.
5. La **baja autoestima** de los docentes.
6. La **poca comunicación** entre el centro y las familias y la **poca implicación** de estas últimas en FA.
7. **Factores externos** al profesorado y al programa que igualmente podían mermar su aplicabilidad, como disponer de poco tiempo para practicar los contenidos, el horario de realización del programa y las habilidades del facilitador.

Para evitar estas amenazas, a la hora de preparar el programa de CEEd, se decidió generar unas estrategias preventivas para casi todos estos factores, para neutralizar o disminuir sus efectos (tabla 65). Solo en el caso del factor identificado por las familias, no dio tiempo a definir una

estrategia, dada la corta duración del programa. Será un factor que habrá que tener en cuenta en futuras intervenciones.

Por otra parte, queremos subrayar que los factores que fueron identificados como facilitadores (subobjetivo 2.2.) para la aplicabilidad de un programa de CED, cuando faltan, ya de por sí actúan en el sentido opuesto, por lo que la dificultan.

Por eso, ya de entrada, cuando existe cierta **resistencia** de ir hacia una cultura TEAL y de implementar proyectos de interioridad y de educación emocional, o no hay una **forma constructiva** de dar *feedback* y de interpretar lo que se recibe, o falta **interés** por temáticas, como las CEmo o el CED, no resulta fácil implementar un programa como el nuestro.

Finalmente, aunque a veces estos factores (los de amenaza, así como la ausencia de los facilitadores) están presentes solo en una persona entre las implicadas y se identifican durante la recogida de datos, ya es un elemento suficiente para que sean controlados y se decida cómo trabajarlos, dado que pueden influir en el resto de participantes y, por lo tanto, en el resultado final del programa. Sabemos por antecedentes que el anterior curso de CED que recibió el claustro de secundaria de FA, durante el curso académico 2016-2017, tuvo justamente una valoración no tan positiva por la actitud aparentemente poco receptiva de unos pocos asistentes a la formación y esto parece que tuvo un impacto sobre todos los demás asistentes.

4.3.2.7. Primeras conclusiones

Por lo tanto, para contestar al objetivo y a la pregunta principal de la F2 que recordamos fue la siguiente:

¿Cuáles son las principales variables contextuales que hay que tener en cuenta y que facilitan o dificultan la aplicación de un programa de CED?

Podemos concluir que:

- Las principales variables contextuales del centro FA que hay que tener en cuenta y que pueden **facilitar** (o, en su defecto, dificultar) la aplicabilidad de un programa de CED se pueden agrupar en tres grandes dimensiones:
 - La visión, la misión y los valores, así como la cultura de FEDAC, es algo que ya por su propia esencia facilitan la implementación de un programa de CED, dado que están totalmente alineadas con algunos de los principios básicos y de las premisas del coaching (véase la definición de la visión de FEDAC, 4.2.1.).
 - El contexto del centro de FA y varios de sus elementos: su organigrama, su DAFO, las características del claustro de secundaria y sus CEmo, sus políticas de gestión de los recursos humanos, su interés hacia un modelo pedagógico innovador y hacia la mejora del clima interno.
 - El tipo de programa en sí, el nivel de interés que suscita, las oportunidades que puede originar y cómo se puede medir su éxito son todos elementos que tienen relación entre sí y, aunque puedan resultar algo reiterativos, en realidad analizarlos individualmente ayuda a tener una visión más completa a la hora de diseñar un programa de CED.
- Entre estos factores de interés, oportunidades e indicadores de éxito que pueden facilitar la aplicabilidad del programa, los elementos comunes que se repiten con cierta frecuencia son los siguientes:

- Hacer participar al claustro.
 - Dotarlos de herramientas prácticas para mejorar la gestión del aula, dinamizar y gestionar el conflicto.
 - Mejorar las relaciones y los vínculos entre los docentes y de estos hacia el alumnado y las familias, facilitando una actitud positiva.
 - Mejorar la autoestima de los profesores.
 - Implicar al ED y que sea capaz de dar ejemplos.
 - Dotar de tiempo al claustro para poner en práctica lo aprendido.
 - Dotarlos de un acompañamiento trimestral por parte del mismo facilitador.
 - Ofrecer bibliografía a los docentes.
 - Dar continuidad al programa.
- Las principales variables contextuales consideradas elementos de amenaza, se diferencian en dos tipos:
- La ausencia de los mismos factores que lo facilitan es ya en sí una amenaza. Entre estos: una resistencia a implementar una cultura TEAL, o una falta de interés para formarse o para dar y recibir *feedback*, etc.
 - A estos factores se añaden otros elementos identificados directamente al preguntar por las amenazas para el programa de CEd. Entre estos: algunos ya mencionados como factores de interés (una baja autoestima del profesorado, la escasa relación entre los miembros del claustro, la falta de tiempo para practicar los contenidos), otros totalmente nuevos (la resistencia al cambio, la poca comunicación e implicación con las familias o la desconfianza hacia el programa de CEd).
- Finalmente, para el diseño de un programa de CEd, ayuda centrar la atención principalmente sobre estos **elementos de amenaza** y sobre la definición e implementación de **estrategias preventivas** para contrarrestar sus efectos:
- La actitud negativa y la resistencia de ciertos miembros del claustro hacia el cambio e innovar en el aula.
 - La poca afinidad entre algunos docentes y, por lo tanto, no sentirse del todo cómodos a la hora de abrirse y compartir con el grupo.
 - La desconfianza de ciertos miembros del claustro hacia el programa de CEd.
 - La poca aplicabilidad de los contenidos del programa al contexto real de clase.
 - La baja autoestima de los docentes.
 - La poca comunicación entre el centro y las familias y la poca implicación de estas últimas en FA.

CAPÍTULO 4. Trabajo de campo

- Factores externos al profesorado y al programa que igualmente pueden mermar su aplicabilidad, como disponer de poco tiempo para practicar los contenidos, el horario de realización del programa y las habilidades del facilitador.

A continuación, en la **tabla 66**, resumimos las dimensiones y categorías identificadas hasta el momento mediante el análisis temático en la F2 y descritas anteriormente.

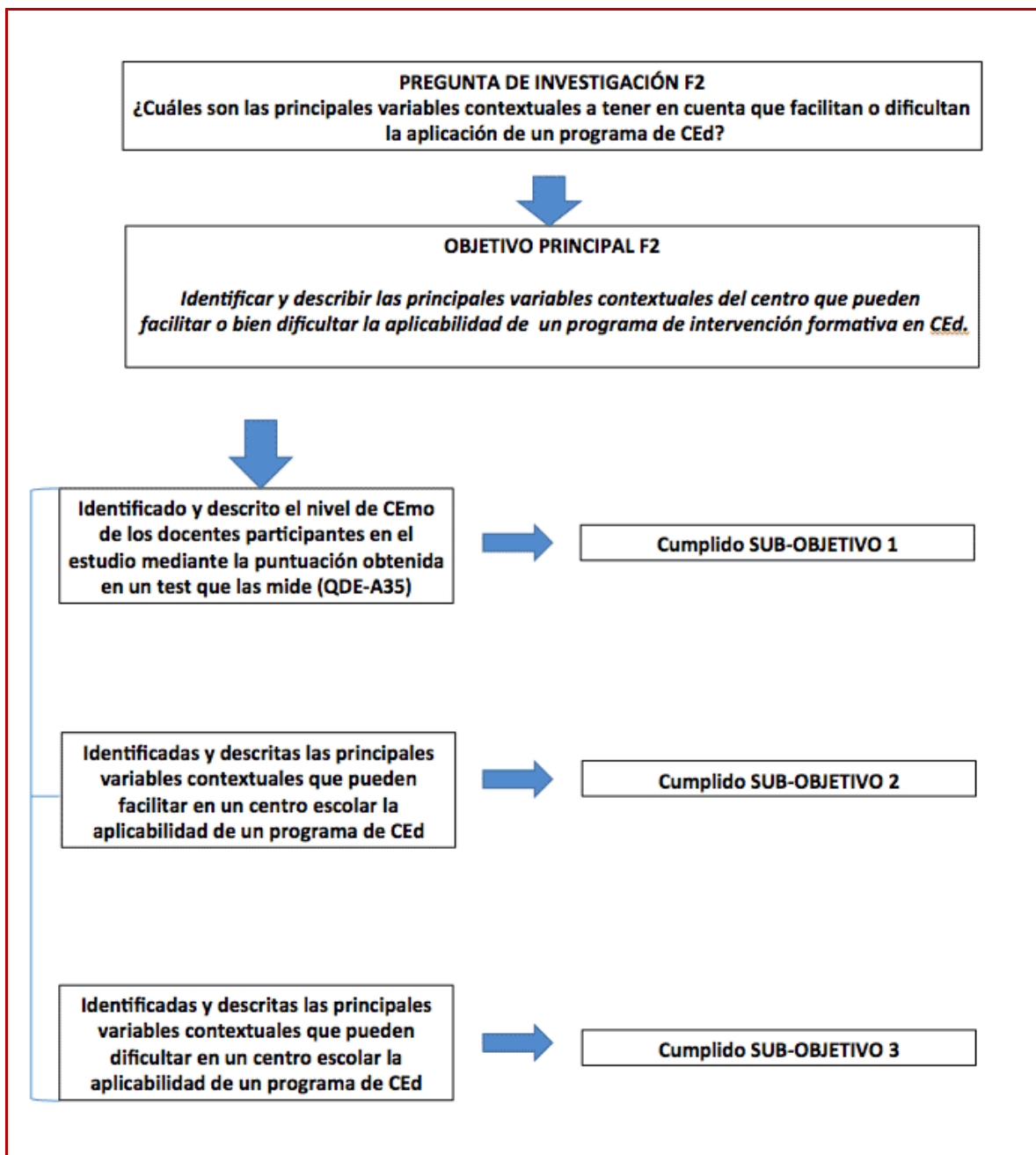
Tabla 66. F2, resumen del análisis, sus subobjetivos, dimensiones y categorías identificadas

| FASE 2-Pregunta | ¿Cuáles son las principales variables contextuales que hay que tener en cuenta y que facilitan o dificultan la aplicación de un programa de CED? | |
|--|--|--|
| | Dimensiones | Categorías |
| 2.2. Identificar y describir las principales variables contextuales que pueden facilitar la aplicabilidad de un programa de CED en un centro escolar. | Contexto de la Fundación (FEDAC) | Visión, Misión y valores de FEDAC |
| | Idiosincrasia del centro (FA) | Organigrama DAFO Clima interno y externo Características del claustro de secundaria Nivel de CEmo del claustro de secundaria Modelo pedagógico innovador Políticas de gestión de los RR. HH. |
| | Idiosincrasia del Programa de CED | Objetivos del programa Factores de interés y oportunidades del programa Indicadores de éxito del programa |
| 2.3. Identificar y describir las principales variables contextuales que pueden dificultar la aplicabilidad de un programa de CED en un centro escolar. | Afinidad entre miembros del claustro | Incomodidad y dificultad para compartir |
| | Gestión del cambio y predisposición a innovar en el aula | Actitud negativa y resistencia frente al cambio |
| | Actitud hacia el programa de CED | Desconfianza hacia la temática |
| | Autoestima docente | Falta de empoderamiento como profesores |
| | Relación familias-centro FA | Comunicación e implicación escasa |
| | Aplicabilidad práctica de la formación | Contenido lejos de la realidad del centro |
| | Elementos externos (al programa y al profesorado) | Poca adaptación del horario de la formación; falta de habilidades comunicativas del facilitador; falta de tiempo para practicar |

Fuente: elaboración propia.

En la **figura 46** se representan los hallazgos de la F2.

Figura 46. Representación gráfica de los hallazgos de la F2



Fuente: elaboración propia.

4.3.2.8. Datos complementarios: análisis y evaluación de las herramientas de coaching usadas durante el programa de CEEd

A continuación, describiremos los resultados del análisis, principalmente cualitativo, y de la evaluación, que se realizaron sobre los datos recogidos con distintas herramientas durante el desarrollo del programa integral de CEEd, sobre su primera parte con el claustro al completo y, sobre todo, sobre su segunda parte, con el grupo piloto. Aunque estos datos se recogieron durante la F2, que forma parte del contenido de la misma intervención de CEEd, sus resultados sirvieron sobre todo para llegar a las conclusiones de la F3, como más adelante veremos.

Definimos estos datos como **complementarios** de la F2 y se ha preferido tratarlos como parte de esta fase, antes de pasar a la siguiente, porque fueron recogidos durante ese momento; a esto se añaden las siguientes dos razones:

- Cuando se planificó el estudio, sabemos que no estaba previsto realizar la segunda parte del programa con el grupo piloto, puesto que la idea de llevarla a cabo se originó justo gracias al análisis de los datos aportados por la F1 y la F2. Este análisis permitió ver la limitación que tenía el proyecto inicialmente, sobre todo en cuanto a la corta duración de la formación y plantear la necesidad de añadir un proceso de coaching individual más profundo y de más horas.
- Las herramientas usadas son las propias de un proceso de coaching para facilitar el logro de los retos de los participantes (ver 3.1.4.), bien distintas del resto de técnicas usadas para recoger la información en la investigación.

Finalmente, decidimos que, al disponer de estos nuevos datos, su análisis y evaluación aportarían información interesante para apoyar los resultados de la F3. Describiremos los resultados observados mediante estos y diferenciaremos las herramientas gracias a las cuales fueron extrapolados en estos dos grupos:

- Las que se usaron solo con el grupo piloto en la segunda parte del programa: la rueda de la vida, la autobiografía, los informes de coaching profesionales y los informes entre pares.
- Las que se usaron con todo el claustro en la primera parte del programa: los vídeos de aprendizaje finales.

4.3.2.8.1. Herramientas del programa de CEd: grupo piloto

Antes de realizar la primera sesión de coaching individual con cada miembro docente del grupo piloto, se les enviaron dos ejercicios que tenían que hacer y entregar a sus coach, o bien antes, o el mismo día del primer encuentro (ver 3.1.4.2.2.):

- La rueda de la vida.
- La autobiografía.

En el caso de la rueda de la vida fue suministrada dos veces (pre y post): antes de la primera sesión (finales de marzo de 2019) y al término de la última sesión con el grupo piloto (finales de mayo de 2019). La autobiografía solo se pidió una vez, al empezar el proceso individual y se tenía que enviar por correo electrónico antes del primer encuentro con la coach experta.

Por otra parte, las otras herramientas que se tuvieron en cuenta fueron los informes de coaching y en concreto:

- Los redactados por las dos coach expertas: nos centramos en el informe que se hizo tras realizar la primera sesión individual, dado que fue la única presencial que pudieron realizar todos los miembros del grupo piloto.
- Los redactados por los docentes-coach al realizar el proceso de coaching entre pares: nos centramos en el último informe de cada docente-coach, dado que no todos pudieron realizar las tres sesiones inicialmente previstas.

Se decidió analizar solo los informes de la primera sesión presencial con la coach profesional y de la última con los docentes-coach pares (en un caso se realizó solo una sesión, en otro, las tres,

mientras que en el resto se hicieron dos sesiones) para poder contar en todos los casos con un tipo de datos similar. Por otra parte, no se descarta para futuras líneas de investigación analizar el resto de los informes.

Por último, queremos matizar que las sesiones individuales con el grupo piloto no se pudieron grabar, sobre todo, por un tema de privacidad y confidencialidad de la información, al tratarse de temas muy personales que tampoco se consideraron objeto de interés para la investigación. Nuevamente se realizó un análisis temático de estos datos y, por ello, se volvió a usar el programa informático ATLAS.ti, versión 8.4.4.

A continuación, describimos los principales resultados de la rueda de la vida (pre y post, ver anexos), de lo que se observó tras el análisis de las seis autobiografías de los coachee del grupo piloto, los informes de las coach profesionales y los docentes-coach en los procesos entre pares.

4.3.2.8.2. Rueda de la vida

En cuanto a la rueda de la vida, una de las coach expertas envió el ejercicio (pre) por correo electrónico a todo el grupo piloto de docentes-coachee y dio instrucciones claras, a través de un archivo adjunto, sobre cómo se tenía que realizar el ejercicio.

Instrucciones para realizar el ejercicio de la rueda de la vida

Actividad 1. La rueda de la vida: realizar antes de la primera sesión de coaching presencial. Habrás recibido un archivo aparte, solo se trata de seguir las instrucciones en este indicadas y realizar el ejercicio que llevarás impreso a la sesión presencial con tu coach-supervisora (no hace falta de que lo envíes previamente).

El post, en cambio, fue suministrado en papel durante la última sesión y casi todos los docentes del grupo piloto lo devolvieron cumplimentado al momento, excepto los dos miembros del ED, que lo devolvieron unos días después por correo electrónico a la investigadora principal. Se procedió a calcular unos estadísticos descriptivos simples, comparando el pre y el post del ejercicio:

1. La media del total de todas las áreas de vida contempladas en la rueda (pre y post), así como la media para cada área escogida individualmente (pre y post).
2. La desviación estándar del total de las áreas de la rueda (pre y post), así como la desviación estándar de cara área escogida individualmente (pre y post).

En todas **las puntuaciones registradas en el pre** se vio una relativa satisfacción de los docentes en los distintos ámbitos de su rueda; la puntuación más baja que se obtuvo referente al entorno físico era de un promedio de 7. El resto de áreas analizadas obtuvieron un promedio que superaba el 7,5 (tabla 67).

Por otra parte, si observamos **las puntuaciones medias del post**, al comparar el pre con el post, no se obtuvieron estadísticos descriptivos muy relevantes, excepto el caso del total del post (8,35), que superó por más de un punto el total del pre (6,92). También se observó en el ámbito del entorno físico (7,67), de la carrera profesional (8,33) y del ocio y tiempo libre (8,33) una puntuación algo superior en el post (resultados en línea con la mayoría de los retos que los docentes-coachee quisieron trabajar en sus procesos), mientras que, en las otras áreas de la rueda, se mantuvo bastante similar el promedio entre pre y post, que, de entrada, ya había sido bastante alto.

Tabla 67. Rueda de la vida del grupo piloto, pre y post⁴⁸

| | Media | Desviación estándar |
|----------------------------------|-------|---------------------|
| Total PRE | 6,92 | 3,42 |
| Total POST | 8,35 | 0,76 |
| Entorno físico PRE | 7 | 3,06 |
| Entorno físico POST | 7,67 | 1,3 |
| Carrera profesional PRE | 7,8 | 3,2 |
| Carrera profesional POST | 8,33 | 0,51 |
| Dinero PRE | 7,6 | 3,2 |
| Dinero POST | 7,5 | 1,3 |
| Salud PRE | 9 | 3,7 |
| Salud POST | 8,5 | 1,3 |
| Amistades, familia PRE | 9,6 | 3,9 |
| Amistades, familia POST | 9,5 | 0,54 |
| Pareja, relaciones amorosas PRE | 9 | 3,9 |
| Pareja, relaciones amorosas POST | 8,5 | 2,07 |
| Desarrollo personal PRE | 8,6 | 3,6 |
| Desarrollo personal POST | 8,5 | 0,83 |
| Ocio y diversión PRE | 7,8 | 3,2 |
| Ocio y diversión POST | 8,33 | 0,81 |

Fuente: elaboración propia.

Por lo tanto, mientras a nivel de análisis cuantitativo los datos obtenidos al pasar esta herramienta antes y después del proceso individual de coaching no resultaron ser muy relevantes como para merecer una mayor profundización en su exploración, por otro lado, realizar este ejercicio al principio del proceso resultó ser de gran ayuda para el docente-coachee para centrar su objetivo de trabajo, definir su plan de acción y, además, facilitar un cierto entorno de confianza entre coach y coachee. Al mismo tiempo, volver a realizar el ejercicio, una vez terminado el proceso, los ayudó a tomar consciencia de sus avances, aunque el punto de partida ya era satisfactorio.

4.3.2.8.3. Autobiografía

En cuanto a la autobiografía (ver anexos), también en este caso se dieron instrucciones claras en el mismo correo electrónico donde se encontraban las referentes al anterior ejercicio de la rueda de la vida; se explicaba en qué consistía y cómo se tenía que realizar.

Instrucciones para realizar la autobiografía

Actividad 2. Autobiografía: realizar antes de la primera sesión de coaching presencial y reenviar a la coach-supervisora como mínimo unos dos o tres días antes de esta.

¿Qué es?

Es una memoria de tu historia personal y ayuda a reconocer temas, ideas, patrones comunes en tu vida, así como a identificar lo que te resulta más importante. Es una herramienta de reflexión y crecimiento personal.

⁴⁸ Los datos de la tabla 67 marcados en rojo son en los que se evidenció una mayor diferencia comparando los estadísticos descriptivos simples del pre y del post.

¿Cómo se hace?

Escribe una autobiografía de la manera que te resulte más cómoda. Que no ocupe más de dos o tres páginas. Incluye lo más importante de tu vida y los contenidos que te gustaría compartir.

Recuerda que no es un currículum, es un relato y, como una novela, podría tener un carácter dramático, cómico, tragicómico.

¿Para qué nos sirve?

Veremos la relación entre el resultado de tus acciones y tu forma de pensar. A veces podrás comprobar que algunos temas aparentemente importantes luego son pocos significativos o al revés.

Casi todos los coachee siguieron bastante fielmente las instrucciones recibidas y no superaron las dos o tres páginas, salvo en un caso, en que uno de los seis docentes quiso aprovechar una autobiografía que ya tenía hecha y, aunque la adaptó al ejercicio, superó notablemente las dos páginas (entregó veinticinco páginas en concreto, ver anexos), y trató temas mucho más allá de lo que se le había pedido.

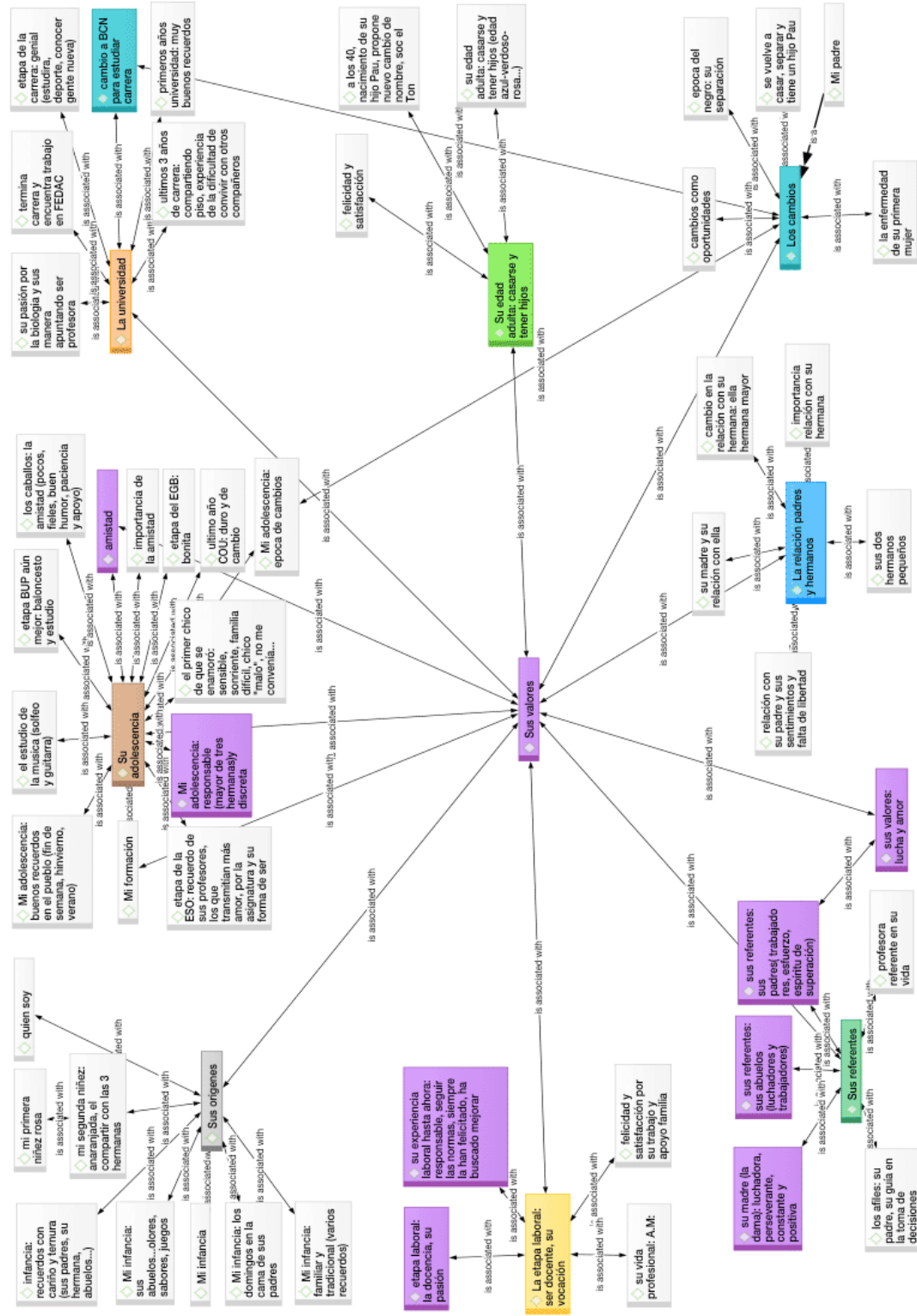
Se realizó un análisis temático de las seis autobiografías recibidas y, aunque cada docente usó su forma personal de desarrollar el ejercicio, identificamos un total de **ocho dimensiones** que se repetían prácticamente en todas las autobiografías; más una **novena**, de carácter más bien transversal, que se observó como hilo conductor de las otras ocho ([figura 47](#)):

1. **Mis orígenes:** entendiendo con esta dimensión, sobre todo, lo relacionado con la infancia, los recuerdos, la familia, las tradiciones y, en varios casos, los abuelos (que la mitad de los coachee mencionaron). Todos los momentos descritos fueron percibidos como experiencias positivas y con cierta ternura.
2. **Mi adolescencia:** entendiendo con esta dimensión, en la mayoría de casos, sobre todo, los buenos recuerdos relacionados con la época de la escuela, del estudio, del deporte, de las amistades, de los primeros amores y cambios.
3. **La universidad:** entendiendo con esta dimensión nuevamente los recuerdos de experiencias positivas al descubrir sus pasiones, al empezar a buscar los primeros empleos, etc.
4. **Mi etapa laboral:** entendiendo con esta dimensión, sobre todo, el descubrimiento de la docencia como algo vocacional y apasionado, por lo menos en la mitad de los casos.
5. **Mi edad adulta:** entendiendo con esta dimensión, en la mitad de los casos, casarse y tener hijos, esto último sobre todo vinculado a emociones como la satisfacción y la felicidad.
6. **La familia, la relación con los padres, los hermanos:** entendiendo con esta dimensión la importancia de los vínculos familiares y cómo este aspecto ha influido, en la mayoría de los casos, en lo que cada uno es ahora, sobre todo, en sus valores, que casi siempre destacan como algo positivo o bien que ha tenido cierto impacto en sus vidas.
7. **Mis referentes:** entendiendo con esta dimensión las personas que han influido en lo que son actualmente, a qué se dedican y cómo lo viven. En casi todos los casos, estos referentes suelen coincidir con los padres o bien con los abuelos, aunque en un caso concreto se nombra a una profesora, que, con su pasión, parece haber influido en la decisión final de una docente de dedicarse a la enseñanza.
8. **Cambios:** entendiendo con esta dimensión, sobre todo, los grandes cambios vividos, desde la enfermedad de alguien muy cercano y querido (un padre o una mujer y sus respectivas

muertes), hasta la separación con la pareja (en dos casos) o el nacimiento de un hijo (en tres casos).

Finalmente hemos identificado como nexo de unión entre estas ocho dimensiones, una presente en todas de manera transversal: **sus valores**; sobre todo, algunos que nombran en todas las autobiografías: la familia, el amor, la pasión, la responsabilidad, la lucha y el esfuerzo. Este ejercicio permitió al coachee tomar consciencia de quién era, cuál era su punto de partida y cuáles eran, efectivamente, los valores que le habían marcado y que quería les siguiesen guiando en su ámbito personal, así como en su profesión de docente.

Figura 47. Mapa dimensiones/temas observados en el ejercicio de autobiografía del grupo piloto



Fuente: elaboración propia mediante uso del programa ATLAS.ti, versión 8.4.4.

4.3.2.8.4. Informes de coaching

Cada coach-experta realizó como mínimo una sesión de coaching individual y presencial con tres miembros del equipo piloto. Su duración aproximada fue de una hora a una hora y cuarto. Al terminar cada sesión redactó un informe, siguiendo un mismo modelo que la investigadora principal diseñó previamente (ver anexos). De la misma manera, cada docente-coach realizó como mínimo una sesión de coaching individual con otro compañero del equipo piloto que le fue asignado de aleatoriamente durante la primera sesión grupal que este mismo equipo realizó en abril de 2019. Su duración fue de una media hora. Al terminar, cada docente-coach redactó un informe siguiendo otro modelo que también fue diseñado previamente por la investigadora principal (ver anexos).

Mediante el análisis temático se extrapolaron **seis dimensiones** y unas categorías (tabla 68), prácticamente las mismas en los dos tipos de informe, excepto la dimensión de logro o dificultad, que se identificó solo en el caso de las sesiones entre docentes-pares, dada su finalidad más bien formativa y de entrenamiento. Las seis dimensiones observadas en los informes de coaching fueron las siguientes:

1. Satisfacción frente a insatisfacción (**situación actual**): entendida como la dimensión que hacía referencia al punto de partida del coachee en el momento de empezar el proceso, su vivencia actual.
2. Reto personal y profesional (**situación futura**): entendida como la dimensión que hacía referencia al punto de llegada del coachee, donde quería llegar con su reto.
3. **Herramientas de coaching**: entendida como la dimensión que hacía referencia a las herramientas o competencias que utiliza un coach para ayudar al coachee a alcanzar su reto.
4. **Compromiso** del coachee y del coach: entendida como la dimensión que hacía referencia a la obligación tomada por el coach y el coachee hacia su proceso.
5. **Seguimiento**: entendida como la dimensión que hacía referencia a apoyar al coachee en el logro de su objetivo, estando presente y acompañándole.
6. Logros y **dificultades del coach** (identificada solo en los informes entre docentes-pares): entendida como la dimensión que hacía referencia a lo que el docente consideraba, por un lado, haber conseguido en su rol de coach y, por otro lado, que aún necesitaba entrenar.

En general, analizando los informes de los coach-pares se observó un avance de todos los coachee hacia la **situación futura** con respecto a los informes de las coach expertas, que ya habían identificado el reto de manera más clara y, en varios casos, tenían el diseño de un plan de acción para alcanzarlo. Sin embargo, aún se vio cierta búsqueda de una mejoría en el alcance reto y se volvieron a identificar los mismos objetivos que se habían definido en marzo de 2019 con las coach expertas, aunque las sesiones de coaching entre pares fueron realizadas un mes y medio más tarde, en la primera quincena de mayo de 2019.

En cuanto a las **herramientas de coaching** se notó una diferencia sustancial entre la variedad usada por los coach profesionales y las mencionadas por los coach-docentes, que se focalizaron en dos o tres muy concretas (casi todos nombraron la **escucha** y las **preguntas** para reflexionar). En un caso en concreto se evidenció una cierta confusión sobre cuáles eran las herramientas del coaching, y citó el uso del papel y del teléfono como ejemplo.

Profundizando en el uso de estas herramientas, en los informes de los coach profesionales se observó que en todos los casos se percibió haber **logrado una cierta sintonía** con el coachee,

pues se consideró que era fácil conectar y compartir, así como la capacidad en concreto de **empatizar y escuchar**. A pesar de esto, en algunos casos se hubiera querido profundizar más; con una sola sesión presencial se había tenido la sensación de que faltaba tiempo para entrar en ciertos temas que se habían quedado más en la superficie. En el caso del coaching entre pares se observó algo muy similar, dado que todos consideraban haber podido sintonizar con su compañero coachee, así como escucharle y empatizar.

En el caso concreto de la herramienta del **reencuadre** (la R del modelo SER MÁS), aunque tanto los coach profesionales como los docentes-pares mencionaron, en la mayoría de casos, haber logrado que el coachee había llegado a reencuadrar, analizando los datos, pudimos observar ciertas diferencias entre los dos colectivos:

- Los coach profesionales realmente parecían haber conseguido dar una vuelta a la posición inicial del coachee y llegaron a que la viera desde otra perspectiva:

Extracto del informe de la sesión de coaching 1, presencial, coach experta C. C.

C. C.: «¿Qué necesita D. para ser feliz otra vez?» (*aquí se emociona visiblemente y me lo dice*)
 D. D.: «Me vas a hacer...».

Extracto del informe de la sesión de coaching 1, presencial, coach experta C. C.

L. V. «Dándole *feedback* cuando me contesta a mi pregunta...».

CC: «¿Cómo irás al cole el jueves?».

L. V.: «Cabreada».

Y al preguntarle si esta es la mejor emoción, busca otra y exploramos la opción de ser firme y amable... mediante la imagen del roble (de la disciplina positiva).

- Algunos **coach entre pares** contestaron que sí había habido reencuadre, aunque, en realidad, en la mayoría de los casos o bien no llegaron a especificar cuál había sido el objeto del reencuadre, más allá de hablar de nuevas reflexiones, o bien este reencuadre se hizo coincidir con el haber concretado más el plan de acción, que ya se había empezado a trabajar con la coach profesional. En un caso concreto dudamos de que haya quedado claro qué se entendía con reencuadre:

Extracto del informe de la sesión de coaching 2, presencial, coach entre pares L. V.

L. V. «Sí. Hemos vuelto a hablar del tema de desconectar del trabajo, de hacer deporte... Hemos puesto ya nombre a este objetivo: “Vamos a cuidarnos más”».

El dar y el recibir *feedback* en ambos tipos de informes se parecieron mucho: en el caso de **recibir** se asemejaron bastante las categorías identificadas y los coachee hablaron de agradecimiento, sintonía, y empoderamiento; en el caso de **dar feedback**, los coach-pares no siempre tuvieron claro qué significaba, aunque consideraron haberlo dado.

En conclusión, los coach profesionales se apoyaron en el uso de más herramientas, más allá de las propias del modelo SER MÁS, en cambio los coach-pares en sus sesiones con los compañeros, como era de esperar, hicieron más bien uso de las herramientas trabajadas durante la formación y

referentes al modelo SER MÁS. Este último aspecto no sorprende, al faltarles más formación al respeto.

En el resto de dimensiones y categorías se pudieron observar similitudes entre el informe de las coach profesionales y el de los coach-pares, como en el caso de los **compromisos** tomados por los coachee, que en ambos casos hicieron, sobre todo, referencia a llevar a cabo el plan de acción. Lo que sí se observó es que, en el caso de los informes de los pares, podrían haber concretado más el tipo de acciones específicas, porque disponían de más tiempo para reflexionar. En el caso del compromiso de los coach profesionales también se percibió una implicación mayor con respecto a la mostrada por los coach-pares, que consideraron estas sesiones un ejercicio con una fecha de inicio y otra de fin, aunque igualmente se mostraron disponibles a seguir con el proceso y con las sesiones, si el compañero lo hubiese pedido.

Finalmente, los pares consideraron haber logrado practicar varias de las competencias de un coach, sobre todo, ayudar a concretar más el objetivo, escuchar y empatizar, y fueron conscientes de que les faltaba más experiencia como coach y que podían mejorar en estas o en otras competencias, como hacer buenas preguntas, saber desconectar de su rol de compañeros y acompañar a la hora de definir el reto de un proceso de coaching.

Tabla 68. F2, temas, dimensiones y categorías observadas en los informes de las sesiones de coaching presencial (coaching profesionales y coaching entre docentes-pares)

| Tema | Dimensión | Informe coach profesional | Informe coaching entre pares |
|--------------------------|-----------------------------|---|---|
| Situación actual | Satisfacción | <p>Categorías</p> <p>Hacia la familia y la pareja en dos de seis casos</p> <ul style="list-style-type: none"> Por el dinero actual que no les permite comprarse una vivienda de propiedad (como en el caso de dos docentes en concreto: una que solo ejerce desde hace dos años y otra desde hace más tiempo; ninguna de las dos tiene aún jornada completa). Por sentirse cómodos en su puesto de trabajo y seguros en su rol, con sus compañeros (es el caso de dos profesoras) Por el tiempo que tienen que dedicar fuera del trabajo, a la familia y al cuidado de uno mismo y de su salud. | <p>Nada que destacar</p> <ul style="list-style-type: none"> Confianza y seguridad en ejercer su trabajo (es el caso concreto de dos docentes). Más tiempo (saber delegar o bien saber aprovechar mejor el tiempo en el colegio) para poder dedicárselo a la familia, al cuidado de uno mismo, a su salud (es el caso de tres de los profesores del grupo piloto). |
| | Insatisfacción | <p>Cuidado de uno mismo (alimentación, ejercicio físico...)</p> <p>Autoestima (quererse más)</p> <p>Mejorar la gestión emocional en general y del grupo clase en particular</p> | <p>Disponer de más tiempo y realizar acciones para cuidarse más</p> <p>Más seguridad y fortaleza, cambiar la mirada hacia los demás, más responsabilidad y menos victimismo</p> |
| Reto | Profesional | <p>Empatía, escucha activa y empática</p> <p>Reformulación y paráfrasis</p> <p>Reencuadre</p> <p>Preguntas poderosas</p> <p>Establecimiento de objetivos</p> <p>Reencuadre y cambio de observador</p> <p>Autobiografía</p> <p>Rueda de la vida</p> <p>Alianza</p> <p>Test CEmo</p> | <p>Escucha (activa y empática)</p> <p>Preguntas para reflexionar</p> <p>Generar un clima y una sintonía</p> <p>Metas</p> <p>Distinciones</p> <p>Reencuadre y cambio de observador</p> |
| Herramientas de coaching | Modelo SER MÁS | | |
| | Otras herramientas externas | <p>Se ha dado en todos los casos, centrado en dos temáticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> Sobre algo observado en la autobiografía (tres casos) Para concretar mejor el objetivo o reto (tres casos) | <ul style="list-style-type: none"> Sobre el reto (concretando, animando a ello, repasando que tenga ritmo) (tres casos) En un caso concreto no se ha dado, en otro se considera que sí, aunque el ejemplo que se da deja intuir que no ha quedado claro qué significa dar <i>feedback</i> |
| Compromiso del coachee | Personales | <p>Agradecimiento (dos casos)</p> <p>Ganas de cumplir el reto</p> <p>Sensación de descanso y desahogo</p> <p> Haber identificado el problema</p> <p>Plan de cuidado personal y plan de acción en general</p> <p>Mayor reflexión</p> | <p>Agradecimiento (un caso)</p> <p>Sensación de estar cómodo (tres casos) (sintonizar)</p> <p>Ganas de cumplir su reto (dos casos)</p> |
| | Profesionales | <p>Más empatía con alumnado (sus ritmos, sus provocaciones...)</p> | <p>Para todos los casos se han concretado más las acciones ya descritas en el plan de acción</p> |

CAPÍTULO 4. Trabajo de campo

| Tema | Dimensión | Informe coach profesional | Informe coaching entre pares |
|---------------------------------|--------------------------------|---|---|
| Compromiso del coach | Profesional | Envío de un cuestionario pre y post buscando mejorar la gestión emocional | Revisión del plan , animar a su continuidad y disponibilidad futura (aunque dejen claro que no habrá más sesiones al terminar el ejercicio) |
| | Próximos temas de conversación | En todos los casos se centra en hacer seguimiento del plan de acción | En todos los casos se centra en hacer seguimiento del plan de acción (en algunos casos se especifica que no habrá más sesiones) |
| Seguimiento | Qué le falta al coachee | En casi todos los casos se ha detectado un tema de gestión emocional que hay que mejorar (autoestima, asertividad y gestión del conflicto, relajarse más). En un caso donde en apariencia no hay relación con un tema emocional queda la duda sobre tener que profundizar más (falta de tiempo) | Más tiempo para profundizar más en los retos de los coachee |
| Logro como coach (pares) | Competencias coach | No procede | Profundizar en el objetivo y cómo lograrlo (redefinir, concretar, más acciones, etc.) (tres casos) Ayudar a tomar consciencia Saber ser y estar (un caso) Escucha y confianza |
| Dificultades como coach (pares) | Competencias coach | No procede | Saber hacer las buenas preguntas Uso de los silencios Ayudar a concretar el objetivo Saber ser y estar Falta de experiencia como coach (más tiempo) Escucha empática Dirigir frente a acompañar |

Fuente: elaboración propia.

4.3.2.8.5. Herramientas del programa de CEd: claustro completo

Vídeos finales de aprendizaje

Para cerrar el programa formativo con todo el claustro de docentes se pidió grabar un **vídeo de aprendizaje de dos minutos** a cada uno de los participantes. Se les informó que tenían que realizar esta tarea al término de la primera sesión de formación grupal, la del 18 de marzo de 2019, y en cada uno de los siguientes encuentros se fue recordando, hasta el penúltimo de mayo, y se dieron instrucciones concretas, que se explicaban al finalizar la clase y que la investigadora principal envió por correo electrónico a cada miembro del claustro.

Instrucciones para realizar el vídeo de aprendizaje

Tarea: vídeo de dos minutos como máximo

Contenido: ¿Cuál ha sido mi reto y qué he aprendido?

Plazo: antes del 20/05/2019

Subir a la carpeta de Google Drive (si queréis compartirlo con todo el grupo) o enviar por Drive o WeTransfer a Claudia

Algunas ideas para el vídeo:

- Haber puesto en práctica una herramienta o dinámica de la formación (a vuestra elección) y contar cómo os ha ido.
- Haber profundizado en una competencia emocional que os había salido en el test inicial como aspecto de mejora y explicarlo.
- Haber realizado un proceso o unas sesiones de coaching con alguien (compañero, alumno, familia...) y contar vuestras impresiones.
- Enseñar qué ha pasado con vuestra planta.

Imagen 4. Plantas que se regalaron a cada docente durante la primera sesión del programa con todo el claustro



Imagen 5. Muestra de una de las plantas que se regalaron a los docentes durante la primera sesión del programa



De los veinte docentes que realizaron la formación, se recibieron **diecinueve vídeos de aprendizaje** (correspondiente a un 95% del total) (ver los anexos), de los cuales solo siete lo quisieron compartir con el resto de grupo y los subieron a la carpeta común de Google Drive; el resto prefirió enviarlo en privado por correo electrónico a la investigadora principal. Esta al recibirlo contestó con un *feedback* individual y personalizado a cada docente. Véase un ejemplo de ello a continuación:

Ejemplo de *feedback* enviado a un participante al recibir su vídeo final de aprendizaje

Correo electrónico de 22 de mayo de 2019

¡Eh!

¡¡Qué risa con tu vídeo!!! La verdad que va genial para empezar el día con buen pie, es imposible que no te arranque una sonrisa... mil gracias por compartirlo no solo conmigo también con los demás.

¡Desde luego... una imagen vale más que mil palabras!... Este es el caso.

Y, además, detrás de la ironía, que nunca falte, está clarísimo el mensaje y me alegro de que te hayas quedado con ello.

Creo que «el cerebro en la palma de una mano» es una imagen muy potente y si ya de entrada tenemos consciencia de ello, el paso siguiente para volver a integrarnos será, aunque no fácil, sí mucho más consciente y buscado.

Ahora, viendo tu vídeo me queda la pregunta... ¿Cómo acabo el día de aquella profesora? ¿Los pelos de punta bajaron? ¿Y qué te lo permitió? ;)

E., a seguir trabajando en esta gestión emocional... que de esto se trata... y MIL GRACIAS por tu vídeo y aún más por tu presencia en todo el curso, la verdad que ha sido un verdadero placer para mí conocerte, siempre con una sonrisa, siempre con buena predisposición y actitud... ¡¡¡GRACIAS, lo has hecho todo más fácil!!!

Nos vemos el 29 para el cierre.

Una fuerte abrazo y feliz día... espero no tan «destapada».

C. C.

La única profesora que no pudo realizarlo se disculpó por correo electrónico y justificó que era una época de elevado estrés para ella, debido no solo al final de curso, sino y, sobre todo, a su reciente reincorporación tras la baja maternal y a que aún no había conseguido retomar su anterior ritmo profesional.

Casi todos cumplieron la recomendación de no superar los dos minutos de grabación, aunque uno llegó a los seis minutos y treinta y cuatro segundos y, por otra parte, el más corto fue de apenas unos treinta y siete segundos. Todos los demás se situaron entre los dos y los dos minutos y medio de duración. Como en el caso de los ejercicios anteriores con el grupo piloto, a pesar de las instrucciones comunes, cada profesor hizo el vídeo usando su propio criterio e interpretación. Mediante el análisis temático se pudieron identificar las siguientes **diez dimensiones**, que se repitieron en la mayoría de vídeos (figura 48):

- 1. Imagen e identificación del docente:** en diez vídeos se pudo identificar perfectamente al autor (docente) hablando en primera persona, o enfocando su cara, su cuerpo completo, o parte de este; en los otros, en tres vídeos solo se escuchaba la voz del autor, sin ver su imagen y en el resto sabemos quién los había hecho, únicamente por el envío personalizado por correo y un par de detalles en el mismo vídeo, sino era imposible identificar al autor.

2. **Imagen de la planta** que se regaló en la primera sesión (antes o después): cinco docentes centraron el vídeo en enseñar cómo había quedado la planta al finalizar el proceso. En casi todos los casos, excepto uno, se notó que la planta había sido bien cuidada, al dar respuesta a sus necesidades específicas, menos una de ellas que se marchitó. En este último caso, igualmente, en el vídeo se compartieron las reflexiones sobre la importancia de responder a las necesidades de cada uno e informarse mejor de las exigencias del alumnado.
3. **Uso de la música:** en siete vídeos se hizo o bien un uso directo o una referencia a la música. En dos casos, dos profesores, usaron un videoclip musical para expresar sus reflexiones,⁴⁹ o solo mediante las palabras del texto, o bien añadiendo sus pensamientos al videoclip. En ambos casos se hizo referencia a las CEmo, por un lado, al cultivo de la felicidad y al ser feliz y, por otro lado, a confiar más en uno mismo, atreverse más, perder el miedo al futuro y a lo desconocido.
4. **Referencia al objetivo concreto que se ha trabajado durante el proceso:** en siete casos, en sus vídeos, los docentes dejaron claramente definido su punto de partida, el reto que se habían propuesto trabajar durante la intervención formativa y expresaron haberlo logrado: su situación de llegada. En dos casos concretos, que coincidió con el hecho de ser los dos vídeos más largos, además, detallaron el plan, los objetivos y lo que habían hecho para alcanzarlos. Estos dos vídeos fueron de dos profesoras del grupo piloto.
5. **Uso de herramientas de CEd:** en cinco vídeos se nombraron o se enseñaron directamente imágenes donde se había hecho uso de herramientas concretas trabajadas durante el proceso, por ejemplo, las dinámicas de grupos (la de la familia izquierdo, la de los animales, la de Ubuntu, la de los pexhiños⁵⁰) o bien de competencias propias del coaching y de la disciplina positiva (la escucha, el saber decir que no, las metas erradas, el acompañar, el no juzgar, el aceptar al otro, el uso del lenguaje corporal).
6. **Mejora de la gestión emocional y de la sensación de estrés:** en once vídeos, los docentes hicieron referencia a que, mediante la intervención en CEd, habían podido mejorar su gestión emocional dentro del aula, sobre todo, identificaban su sensación de estar estresados y de no poder siempre controlar la situación en la clase cuando se hacía particularmente complicada, mientras que ahora parecían percibir un mejor manejo de sus emociones y experimentaban más tranquilidad.
7. **El agradecimiento al programa:** en dos vídeos, los docentes agradecieron el programa realizado y nombraron a las coach expertas que los habían ayudado a llevarlo a cabo.
8. **El uso de la ironía:** en tres vídeos se usó la ironía para representar la mejora experimentada tras realizar el programa, haciendo referencia a una mejor gestión del estrés.
9. **El uso de la metáfora:** en cuatro vídeos, los docentes usaron la metáfora (mediante un poema, una imagen, una historia) para representar su aprendizaje.
10. **La participación del alumnado en el vídeo:** en seis vídeos, en cuatro de manera directa y en dos indirectamente (ayudando a editar los vídeos), los docentes hicieron participar al alumnado en sus producciones finales y allí donde sale como protagonista se nota que lo hace con ganas e implicación.

⁴⁹ Lax'n Busto. [music.youtube.com]. (20 de abril de 2007). *Llença't*. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=g7z_vFfaSaY

Williams, P. [iamOTHER]. (8 de enero de 2014). *Happy* (Official Music Video). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=y6Sxv-sUYtM>

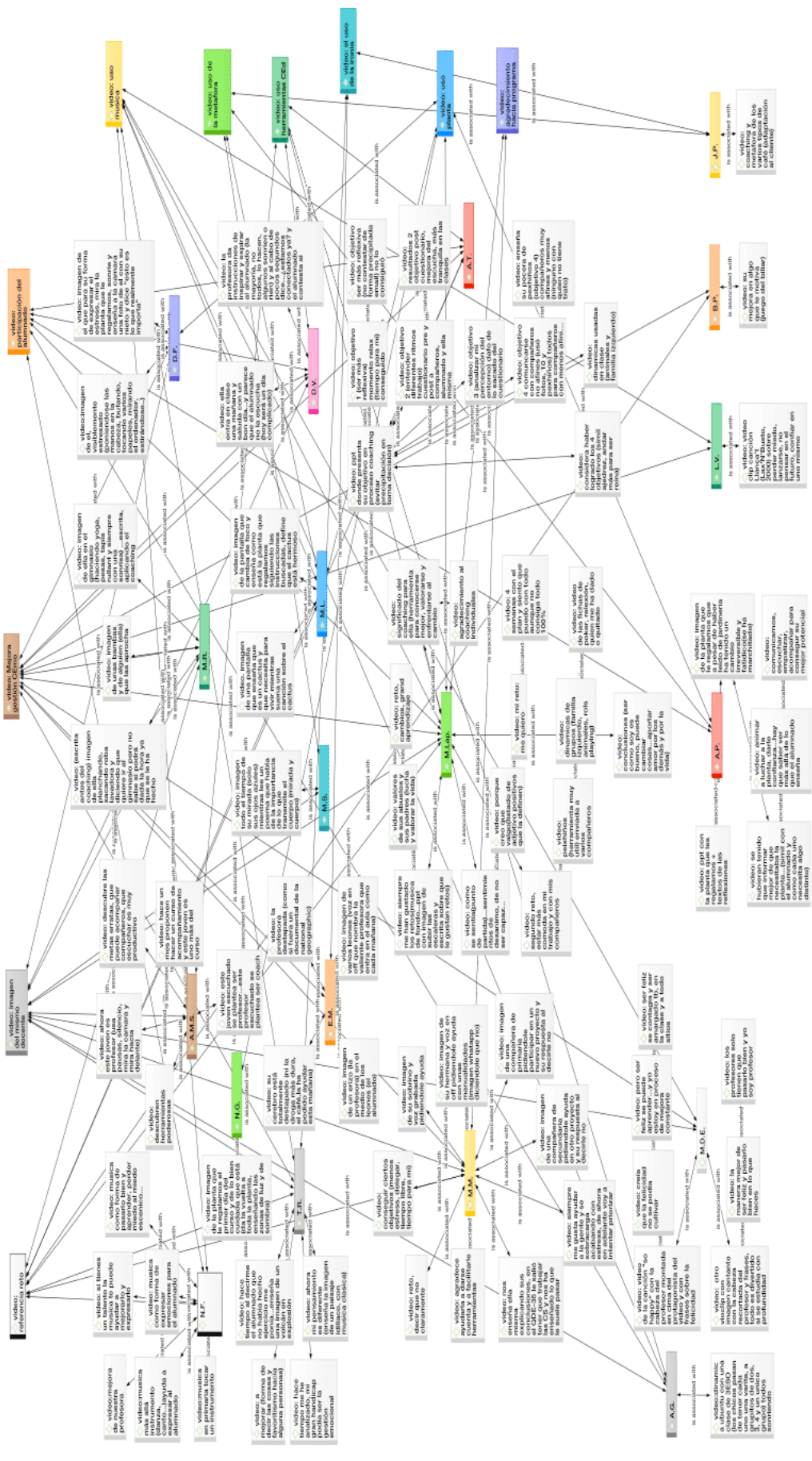
⁵⁰ Son todas dinámicas que se realizaron durante las sesiones grupales con el claustro completo y que los docentes podían volver a reproducir con su alumnado (ver anexos).

En definitiva, aunque no se puedan generalizar unas conclusiones observadas en todos los vídeos de aprendizaje de los docentes, sí pudimos identificar elementos que se repitieron en más de un caso y lo que se apreció especialmente fueron dos aspectos:

1. Que el 95% de los profesores realizó el vídeo, a pesar de coincidir con el último trimestre del curso –una época particularmente complicada y cargada de actividades y tareas–. Interpretamos que fue posible gracias al hecho de haber logrado un fuerte compromiso con todo el grupo por el programa de intervención realizado. Aspecto, este último, que luego se confirmó en el análisis realizado mediante las entrevistas y los *focus* de la F3, como más adelante veremos.
2. Que en todos los casos resultó útil el programa o bien para cumplir con los objetivos individuales de cada uno con respecto a su mejora de la gestión emocional, o bien, simplemente, para aprender nuevas herramientas prácticas que aplicar en el aula o en su vida personal. Este elemento también veremos que nos fue confirmado mediante el análisis de la F3.

Por último, consideramos interesante mencionar, que la música y su uso nos parecieron estar muy vinculados con la expresión de las emociones (Campayo y Cabedo, 2016) y también pudimos apreciar la gran variedad de formas e imaginación que cada docente expresó a la hora de realizar y representar el vídeo: desde escenificarlo como si fuera la producción de una película o un documental de la National Geographic (ver en anexos el vídeo de T. R. o el de E. M.), a la lectura de un poema enfocando únicamente una mirada (ver en anexos el vídeo de M. S.), a unos PowerPoint más elaborados, acompañados por música o bien por la voz en *off* del mismo profesor protagonista (ver en anexos el vídeo de M. L. y de A. T.), a imágenes de la vida cotidiana de una docente compartiendo su transformación y cambio (ver en anexos los vídeos de M. R. o de B. B).

Figura 48. Dimensiones del análisis de los videos de aprendizaje del claustro docente al finalizar el programa de CED



Fuente: elaboración propia mediante uso del programa ATLAS.ti, versión 8.4.4.

4.3.3. Fase 3: autoperceptiva, descriptiva y explicativa

Durante la F3 (figura 49) se ha buscado contestar a la tercera y última pregunta de nuestra investigación, que recordamos era la siguiente:

¿Cuáles son los principales factores de cambio percibidos por los docentes de la ESO sobre sus CEmo tras aplicar un programa de CEd, así como los percibidos por otros de los agentes prioritarios implicados en el centro?

Por ello se ha procedido, mediante una fase autoperceptiva, descriptiva y explicativa, a identificar y comprender las percepciones de cambio de los docentes del centro FA sobre sus CEmo tras haber realizado el programa integral de CEd, y las valoraciones de los principales implicados de la escuela. Todo esto primero comparando los resultados del pre y post, segundo, efectuando entrevistas focalizadas, cuestionarios y *focus group* a los mismos miembros de la comunidad educativa que habían participado en las dos fases anteriores. Finalmente se han analizado y evaluado los datos, tratando nuevamente, por un lado, los cuantitativos, mediante un análisis estadístico descriptivo e inferencial, y, por otro lado, los cualitativos, mediante un análisis temático y, finalmente, se han identificado las primeras conclusiones referentes a esta fase.

Figura 49. Fase 3 del proceso metodológico



Fuente: elaboración propia.

4.3.3.1. Diseño, elaboración y validación: entrevista focalizada al grupo piloto y al ED

A continuación procedemos a explicar el proceso llevado a cabo para diseñar, elaborar y validar las entrevistas focalizadas de esta última fase tras terminar la intervención, presentaremos, además, el resultado final tanto del grupo piloto como del comité directivo y de la encuesta dirigida a las familias, dado que los temas tratados en esta última fueron muy similares a los explorados con el equipo directivo.

4.3.3.1.1. La entrevista focalizada posformación a los docentes del grupo piloto

Durante la F3, una vez finalizado el programa integral de CEEd, a los pocos días de terminar, se realizaron unas entrevistas semiestructuradas, pero esta vez focalizadas, con todos los docentes del grupo piloto (tabla 69). Todas fueron grabadas y transcritas (ver anexos, F3) y sus duraciones variaron: la más larga llegó a unos cuarenta y tres minutos y la más corta fue de unos veintidós minutos. Las grandes dimensiones que se analizaron en estas entrevistas fueron las siguientes:

- **La satisfacción general** con respecto a la formación realizada.
- El **nivel de cumplimiento de las expectativas iniciales**.
- La **transferencia o aplicabilidad en el aula** de los conceptos tratados en la formación.
- La **transferencia o aplicabilidad fuera del aula** de los conceptos tratados en la formación: su alcance (más allá del ámbito profesional).
- El análisis en profundidad **de la influencia del programa de CEEd en las CEmo**: ejemplos reales de donde se habían experimentado.
- La **percepción del posible cambio**: en qué, cómo y posibles diferencias entre el grupo del claustro al completo y el grupo piloto.
- La exploración de los **posibles siguientes pasos o líneas de actuación** a seguir con este tipo de formaciones.

4.3.3.1.2. La entrevista focalizada posformación al ED y la encuesta a los familiares

En cuanto a la entrevista focalizada con los dos miembros del ED, las grandes dimensiones exploradas no fueron muy distintas de las analizadas con el grupo piloto, aunque sí algo más acotadas (tabla 70). También fueron grabadas y transcritas (ver anexos) y su duración fue muy similar, de unos veintidós y veinticuatro minutos aproximadamente. Las grandes dimensiones que se analizaron en estas entrevistas fueron las siguientes:

- **La percepción general** con respecto a la experiencia de colaboración realizada entre el centro de FA y la Universidad Blanquerna y el *feedback* recibido por los distintos colectivos.
- La **percepción del posible cambio sobre varias categorías**: las relaciones de los docentes entre ellos y con el resto de los agentes implicados, la gestión de las CEmo de los docentes, las competencias como coach-docentes.
- La **valoración sobre los aspectos positivos y de mejora**, así como de las **oportunidades** y las **amenazas** del programa de cara a su continuidad.

- La exploración de los **posibles siguientes pasos o líneas de actuación** a seguir con este tipo de formaciones.

Como explicamos a la hora de describir la entrevista utilizada en la F1 (ver 4.3.1.1.) y en la F2 (ver 4.3.2.1.), en esta última fase tampoco se quiso preparar un formato definitivo de entrevista, dado que el resultado final (que en todos los casos se puede leer en las transcripciones de las grabaciones de cada entrevista y FG en las distintas fases, ver anexos) se adaptó en cada momento al *feedback* recibido por los entrevistados durante el trascurso de las entrevistas, aunque el punto de partida fue siempre este esquema inicial de grandes dimensiones que había que tratar y de las preguntas (tabla 69 y tabla 70).

Además, como se puede observar en la tabla 70, las mismas dimensiones y categorías, y los indicadores y las preguntas exploradas en la entrevista focalizada para el ED se usaron también para la encuesta que se pasó y envió por correo electrónico a las familias al terminar el programa.

Tabla 69. F3, objetivos, dimensiones, categorías, indicadores, preguntas y su orden recomendado, para la entrevista focalizada a los docentes del grupo piloto

| Objetivos de la entrevista focalizada a docentes grupo piloto | Dimensión | Categoría | Indicador | Preguntas y orden recomendado |
|---|--------------------------------------|------------------------------|---|--|
| 1. Conocer la valoración general de la experiencia vivida por el profesorado antes, durante y después de la formación y el cumplimiento de sus expectativas. | Programa formativo (objetivo 1) | Cumplimiento expectativas | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Expectativas iniciales ▪ Cumplimiento de los objetivos iniciales ▪ Comparativa entre expectativas y realidad final | 1. ¿Cómo valora el grado de cumplimiento de sus expectativas y de los objetivos iniciales con respecto a lo que se ha encontrado en el programa? (1 mínimo, 10 máximo) Argumente. |
| | Programa formativo (objetivo 2) | Conocimiento constructos | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Adquisición de conocimientos nuevos con respecto a las CEmo y al CED gracias al programa, ejemplos concretos | |
| 2. Conocer sus percepciones con respecto a los conocimientos adquiridos, su aplicabilidad en el aula y fuera. | Programa formativo (objetivo 2) | Aplicabilidad en el aula | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Herramientas, recursos o técnicas concretas utilizadas dentro del aula | 2. ¿Podría dar ejemplos concretos de conceptos o conocimientos nuevos que le haya permitido adquirir el programa? 3. ¿Podría dar ejemplos concretos de cómo está utilizando lo visto en el curso en la gestión del aula y aclarar qué herramientas, recursos o técnicas principales de los vistos está utilizando durante la formación en su ámbito profesional? |
| | Programa formativo (objetivo 2) | Aplicabilidad fuera del aula | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Herramientas, recursos o técnicas concretas utilizadas fuera del aula | |
| 3. Conocer sus percepciones de los principales factores de cambio experimentados en sus CEmo tras la formación. | Programa formativo (objetivos 1 y 4) | Actitud docente | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Grado de interés y participación mantenido durante el curso del 1 al 10, y razones ▪ Motivación hacia futuras intervenciones sobre el tema | 4. ¿Podría dar ejemplos concretos de cómo está utilizando lo visto en el curso fuera del aula y aclarar qué herramientas, recursos o técnicas principales de los vistos está utilizando durante la formación fuera de su ámbito estrictamente profesional? 5. Del 1 al 10 ¿qué nota se pondría con respecto a su nivel de interés y participación demostrada durante la realización del programa? Argumente su puntuación. 6. ¿Qué opina sobre seguir formándose en estos conceptos? |
| | Programa formativo (objetivos 3 y 4) | Actitud alumno | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Influencia en la motivación y participación de los alumnos en clase | |
| 4. Conocer sus percepciones sobre los resultados obtenidos, su nivel de satisfacción, los puntos fuertes y las debilidades encontrados en el programa y cómo optimizarlo de cara a un futuro. | Programa formativo (objetivos 1 y 3) | Relaciones | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Clima que se generó durante la formación: ▪ Grado de mejora de las relaciones con y en el grupo y fuera (gestión con los alumnos y las familias, a nivel grupal e individual...) y razones | 7. ¿Cuáles cree que están siendo o podrían ser las repercusiones de esta formación con respecto al nivel de motivación y participación de sus alumnos en el aula? Argumente en qué nota o espera observar cambios al respecto. 8. ¿Qué considera que le ha aportado de distinto formar parte del grupo reducido? ¿Lo recomendaría al resto del claustro y por qué razones? Del 1 al 10 valore el grado de satisfacción con respecto a este programa en concreto. 9. ¿Cómo valora el ambiente que se generó en el aula durante la formación entre los demás compañeros y con la formadora? Del 1 al 10 ¿qué nota le pondría? Argumentelo. ¿Diferenciaría el ambiente de las sesiones con todo el claustro de las sesiones en el grupo reducido? Si es que sí: ¿en qué aspectos en concreto? Del 1 al 10 ¿qué nota le pondría? Argumentelo. 10. ¿Ha observado o espera observar algún cambio tras la realización de la formación en la relación con los alumnos? ¿Hay diferencias de trato si es individual o grupal, con las |

CAPÍTULO 4. Trabajo de campo

| Objetivos de la entrevista focalizada a docentes grupo piloto | Dimensión | Categoría | Indicador | Preguntas y orden recomendado |
|---|---|---------------------|---|---|
| | Percepción de mejora (objetivo 3) | Mejoras de las CEmo | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Valoración de una percepción de mejora en el desarrollo de sus CEmo (cinco dimensiones: general y particular cada una) ▪ Principales factores de cambio en la consciencia y en el manejo de sus competencias, técnicas, herramientas de CED dentro y fuera del aula (ejemplos concretos) | <p>familias...? Si es que sí, ¿en qué aspectos en concreto?</p> <p>11. Entre 1 (mínimo) y 10 (máximo) ¿cómo valoraría la percepción de desarrollo de sus CEmo tras la realización del programa? Alguna en concreto de las cinco dimensiones.</p> <p>12. ¿Qué identifica como principales aspectos de cambio a la hora de ser consciente y gestionar competencias, técnicas o herramientas de CED dentro y fuera del aula tras la realización de la intervención? Ponga uno o dos ejemplos lo más concretos posible.</p> |
| | Percepción de cambios (objetivo 3) | Competencias de CED | | <p>13. ¿Podría identificar y describir los que, en su opinión, son los aspectos que más valora como positivos de la realización de este programa, y cuáles, en cambio, sus debilidades y, por lo tanto, mejoras de cara a posibles intervenciones futuras? (Análisis de los aspectos internos).</p> <p>14. ¿Podría identificar y describir las que, en su opinión, son oportunidades para la realización de programas de este estilo de cara a un futuro, y cuáles, en cambio, podrían ser sus amenazas? (Análisis de los aspectos externos).</p> |
| | Programa formativo (objetivo 4) | Líneas futuras | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Detección de fortalezas y debilidades del programa ▪ Amenazas y oportunidades para desarrollos futuros | |
| | Programa formativo (objetivo 4) | Utilidad | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilidad práctica del curso | <p>15. En definitiva, ¿de qué le ha servido el programa?, ¿qué se lleva?</p> |

Fuente: elaboración propia.

Tabla 70. F3, objetivos, dimensiones, categorías, indicadores, preguntas y su orden recomendado, para la entrevista focalizada al ED y encuesta a las familias

| Objetivos de la entrevista focalizada ED | Dimensión | Categoría | Indicador | Preguntas y orden recomendado | Categoría participante al FG o Cuestionario (docente//ED) |
|---|--|---|--|---|---|
| 1. Conocer la valoración general de la experiencia de colaboración vivida entre el centro y la Universidad Blanquerna. | Percepción sobre la investigación en general (objetivo 1) | Experiencia de colaboración entre centro y Blanquerna | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Valoración general ▪ <i>Feedback</i> general | <p>1. En línea general, ¿qué percepción se lleva de esta experiencia de colaboración entre vuestro centro (<i>donde estudia su hijo</i>) y la Universidad Blanquerna? (El proyecto, la formación, el coaching con el minigrupo...)</p> <p>2. ¿Ha recibido algún tipo de <i>feedback</i> sobre la investigación en general o sobre el programa de formación en concreto? ¿Por parte de qué colectivo? ¿Qué <i>feedback</i> en concreto?</p> | ED y familias |
| | Programa formativo (objetivo 3) | Líneas futuras | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Motivación hacia futuras intervención sobre el tema | <p>3. ¿Qué opina sobre seguir con la formación del claustro y de los demás agentes de la comunidad educativa en estos conceptos? ¿Cuáles podrían ser los siguientes pasos por los que empezaría?</p> | ED y familias |
| | Programa formativo (objetivo 2) | Relaciones | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Grado de mejoras en las relaciones con y fuera del grupo y fuera (gestión con los alumnos y las familias, en grupo e individual) y razones ▪ Principales factores | <p>4. ¿Ha percibido algún cambio durante la realización de la formación en la relación de los profesores entre ellos, o bien con usted, o con los alumnos (<i>con sus hijos</i>), o con las familias...? Si es que sí, ¿en qué aspectos en concreto?, ¿con qué colectivos?</p> | ED y familias |
| 3. Conocer sus percepciones sobre los resultados obtenidos, su nivel de satisfacción, los puntos fuertes y las debilidades encontrados en el programa y cómo optimizarlo de cara a un futuro. | Percepción de cambios (objetivo 2) | Consciencia y gestión de las CEmo | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Principales factores de cambio en la consciencia y el manejo de sus CEmo o estrategias y técnicas dentro y fuera del aula (ejemplos concretos) | <p>5. ¿Podría identificar algún aspecto en concreto de cambio con respecto a la gestión de las CEmo de los profesores (<i>de su hijo</i>) dentro y fuera del aula? Ponga uno o dos ejemplos lo más concretos posible.</p> <p>6. ¿Qué tipo de cambios más habéis observado en el comportamiento de los profesores de vuestros hijos? Ponga uno o dos ejemplos (forma de impartir clase, de hablar, de evaluar, preguntar, etc.)</p> | ED y familias |
| | Programa formativo (objetivo 3) | Líneas futuras | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Detección de fortalezas y debilidades del programa ▪ Amenazas y oportunidades para desarrollos futuros | <p>7. ¿Podría identificar y describir los que, en su opinión, son los aspectos que más valora como positivos de la realización de este programa, y cuáles, en cambio, debilidades y, por lo tanto, mejoras de cara a posibles intervenciones futuras? (Análisis de aspectos internos).</p> <p>8. ¿Podría identificar y describir las que, en su opinión, son oportunidades para la realización de programas de este estilo de cara a un futuro, y cuáles, en cambio, podrían ser sus amenazas? (Análisis de aspectos externos).</p> | ED y familias |
| | Programa formativo (objetivo 3) | Otros | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Más aspectos que añadir | <p>9. ¿Algo más que le gustara añadir?</p> | ED y familias |

Fuente: elaboración propia.

4.3.3.2. Diseño, elaboración y validación: *focus group* a docentes y alumnado y encuesta a docentes y familias

La duración de los FG que se realizaron durante la F3 fue en todos los casos inferior a una hora. Sobre todo en esta fase, tras plantear el tema y exponer las opiniones, los participantes llegaron fácilmente a un cierto acuerdo.

En cuanto a los FG con los docentes, se dividieron, así como se había hecho en la F2, en dos grupos y se implicaron los mismos docentes que habían participado en la F1 y en la F2, o bien en las entrevistas individuales de exploración (F1) o bien en los FG (F2). Las grandes dimensiones exploradas en estos FG fueron las mismas que se habían ya tratado en las entrevistas focalizadas con los docentes del grupo piloto, con la única diferencia de omitir las dos preguntas concretas que exploraban las posibles percepciones de cambio por haber formado parte de este grupo reducido.

Por la misma razón que en la F2 se había creado una encuesta para el resto del claustro no implicado en las entrevistas y en los FG, se volvió a enviar otra a los demás docentes al terminar el programa, para ofrecerles a todos la posibilidad de expresarse sobre la experiencia vivida como participantes.

Las grandes dimensiones usadas para los FG de la F3 con el alumnado, que también se dividieron en dos grupos y se implicaron los mismos estudiantes de la F1 y de la F2, no fueron muy distintas de las tratadas con el profesorado, aunque sí algo más acotadas:

- Su **conocimiento** sobre el hecho de que sus profesores habían realizado un programa de formación.
- Su **percepción del posible cambio de sus docentes en el aula**, su relación con los docentes, la gestión de las CEmo del claustro, las competencias de los profesores como coach.
- Su percepción del posible cambio sobre su **nivel de motivación y participación** en el aula.
- Su **valoración sobre los aspectos positivos y de mejora** del programa de cara a posibles intervenciones futuras.
- Sus ideas sobre los **posibles siguientes pasos o líneas de actuación** a seguir con este tipo de formaciones.

A continuación ([tabla 71](#)) se muestra la correspondencia entre dimensiones, categorías, indicadores y preguntas para los FG de docentes y alumnado, así como la encuesta que se usó para el resto docentes durante la F3.

Tabla 71. F3, objetivos, categorías, indicadores, preguntas y su orden recomendado y colectivo para los FG y para la encuesta a docentes

| Objetivos del FG y el Cuestionario (F3) | Dimensión | Categoría | Indicador | Preguntas y orden recomendado | Categoría participante al FG o encuesta (docente / alumnos) |
|---|--------------------------------------|---------------------------|--|--|---|
| 1. Conocer la valoración general de la experiencia vivida por el profesor antes, durante y después de la formación y el cumplimiento de sus expectativas. | Programa formativo (objetivo 1) | Cumplimiento expectativas | <ul style="list-style-type: none"> Expectativas iniciales Cumplimiento de los objetivos iniciales Comparativa entre expectativas y realidad final | 1. ¿Cómo valoráis el grado de cumplimiento de vuestras expectativas y de los objetivos iniciales con respecto a lo que os habéis encontrado en el programa? ¿Por qué? (1 mínimo, 10 máximo cumplimiento) | Docentes |
| | Programa formativo (objetivo 2) | Conocimiento constructos | <ul style="list-style-type: none"> Adquisición de conocimientos nuevos con respecto a las Cemo y al CEEd gracias al programa, ejemplos concretos | 2. ¿Podrías dar ejemplos concretos de conceptos o conocimientos nuevos que os haya permitido adquirir o descubrir el programa? | Docentes Alumnos |
| 2. Conocer sus percepciones con respecto a los conocimientos adquiridos, su aplicabilidad en el aula y fuera. | Programa formativo (objetivo 2) | Aplicabilidad en el aula | <ul style="list-style-type: none"> Valoración de su aplicabilidad en el lugar de trabajo Herramientas, recursos o técnicas concretas utilizadas | 4. ¿Podéis dar uno o dos ejemplos concretos de algo distinto que han usado o hecho o están usando o haciendo vuestros profesores en la gestión del aula durante los últimos meses y aclararme qué en específico? | Alumnos |
| | Programa formativo (objetivos 1 y 4) | Actitud docente | <ul style="list-style-type: none"> Grado de interés y participación mantenido durante el curso y razones Motivación hacia futuras intervenciones sobre el tema | 5. ¿Cómo valoráis vuestro nivel de interés y participación durante la realización del programa? (1, mínimo, 10 máximo). ¿Qué os ha faltado? | Docentes |
| 3. Conocer sus percepciones de los principales factores de cambio experimentados sobre sus CEmo tras la formación. | Programa formativo (objetivos 3 y 4) | Actitud alumno | <ul style="list-style-type: none"> Influencia sobre la motivación y participación de los alumnos en clase | 6. ¿Qué opináis sobre seguir con la formación del claustro y de los demás agentes de la comunidad educativa en estos conceptos? | Docentes y alumnos |
| | Programa formativo (objetivos 1 y 3) | Relaciones | <ul style="list-style-type: none"> Clima que se generó durante la formación Grado de mejora de las relaciones con el grupo y fuera (alumnos, familias...) razones | 7. ¿Qué observáis o podríais observar con respecto a su (vuestro) nivel de motivación y participación en el aula? | Docentes y alumnos |
| 4. Conocer sus percepciones sobre los resultados obtenidos, su nivel de | | | | 8. ¿Cómo valoráis el ambiente que se generó en el aula durante la formación, entre los demás compañeros y con la formadora? | Docentes |
| | | | | 9. ¿Habéis observado algún cambio, tras la realización de la formación, en la relación con vuestros alumnos? ¿Hay diferencias de trato individual o grupal (con los compañeros, con las familias...)? (con vosotros, alumnos o con vosotros, padres) y ¿en qué aspectos en concreto? | Docentes y alumnos |

CAPÍTULO 4. Trabajo de campo

| Objetivos del FG y el Cuestionario (F3) | Dimensión | Categoría | Indicador | Preguntas y orden recomendado | Categoría participante al FG o encuesta (docente / alumnos) |
|---|--|----------------------|--|--|---|
| satisfacción, los puntos fuertes y las debilidades encontrados en el programa y cómo optimizarlo de cara a un futuro. | Percepción de cambio (objetivo 2 y 3) | Mejora de las CEmo | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Valoración de una percepción de mejora del desarrollo de sus CEmo | <p>10. ¿Cómo valoráis la percepción de desarrollo de vuestras CEmo tras la realización del programa? ¿Alguna en concreto de las cinco dimensiones? Identificad las principales percepciones de cambio con un ejemplo lo más concreto posible (percepción entre 1 mínimo, 10 máximo).</p> | Docentes |
| | Percepción de cambio (objetivo 2) | Competencias de CEEd | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Principales factores de cambio en la consciencia y en el manejo de sus competencias, técnicas o herramientas de CEEd dentro y fuera del aula, con ejemplos concretos | <p>11. ¿Qué identificáis como principales aspectos de cambio a la hora de ser consciente y gestionar competencias, técnicas o herramientas de CEEd dentro y fuera del aula tras la formación? Poned uno o dos ejemplos. 12. ¿Qué tipo de cambios más habéis observado en el comportamiento de vuestros profesores / los padres de vuestros hijos? Poned uno o dos ejemplos (forma de impartir clase, de hablar, de evaluar, preguntar, etc.)</p> | Docentes Alumnos |
| | Programa formativo (objetivo 4) | Líneas futuras | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Detección de fortalezas y debilidades del programa ▪ Amenazas y oportunidades para desarrollos futuros | <p>13. ¿Podrías identificar y describir los que, en vuestra opinión, son los principales puntos fuertes de la realización de este programa, y cuáles, en cambio, los principales puntos de mejora de cara a posibles intervenciones futuras? (Análisis de los aspectos internos). 14. ¿Podrías identificar y describir las que, en vuestra opinión, son las principales oportunidades y cuáles las principales amenazas para la realización de programas de este estilo de cara a un futuro?</p> | Docentes y alumnos Docentes |
| | Proyecto (objetivo 5) | Utilidad | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilidad del proyecto | <p>15. En definitiva, ¿de qué os ha servido el programa?, ¿qué os lleváis?</p> | Docentes |

Fuente: elaboración propia.

4.3.3.3. Diseño, elaboración y validación: cuestionario de satisfacción

Como hemos mencionado en la **tabla 40**, una vez finalizado el programa de formación con todo el claustro, se aplicó un cuestionario de satisfacción que, aunque fue suministrado al terminar la fase 2, se describe en la fase 3, debido a que sus resultados fueron analizados en esta última fase, al tratarse de las primeras percepciones de los docentes hacia el programa. Para ello se diseñó un cuestionario *ad hoc* que contenía dos grandes apartados:

- Uno formado de cuestiones, de carácter **cuantitativo**, con una escala Likert de cuatro opciones (de 1 muy insatisfecho a 4 muy satisfecho). Se decidió no poner alternativas intermedias tras la sugerencia de uno de los jueces expertos al validar el manual de herramientas, para «forzar» a que los asistentes se decantasen y tomaran una posición.
- Otro formado por tres preguntas **cuantitativas**.

En la **figura 50** se muestra la correspondencia entre las dimensiones, los indicadores y los ítems tenidos en cuenta para construir el cuestionario de satisfacción.

Figura 50. Dimensiones, indicadores e ítems del cuestionario de satisfacción

| Dimensión | Indicador | Ítem |
|--|---|------------|
| Datos genéricos identificativos | 1. Nombre del curso 2. Nombre del formador 3. Fecha y lugar de compilación del cuestionario 4. Nombre y apellido del participante (opción anónima) | |
| Organización de la formación | 5. Duración adecuada del curso 6. Cumplimiento de horario y fechas 7. Entrega de material 8. Información facilitada 9. Coherencia entre los temas tratados y los objetivos del curso 10. Cumplimiento de las expectativas 11. Combinación de práctica y teoría adecuada | 1, 2, 3, 4 |
| Competencias de la formadora | 12. Dominio de la materia 13. Capacidad de transmitir los contenidos de manera clara y efectiva 14. Capacidad de interactuar con el grupo de manera eficaz 15. Capacidad de facilitar la asimilación de los conocimientos, poniendo ejemplos, reformulando... | 5, 6, 7, 8 |
| Clima en el aula | 16. Capacidad de crear un clima adecuado en el aula que anime a la participación 17. El ritmo de la clase estimula el interés y la reflexión sobre el tema | 9, 10 |
| Impacto en el desarrollo de habilidades personales y profesionales | 18. El curso permite mejorar conocimientos y habilidades personales y profesionales 19. Asistir al curso repercute en las aptitudes personales y profesionales 20. Aplicabilidad en el ámbito personal y profesional | 11, 12, 13 |
| Satisfacción general sobre el curso | 21. Grado de satisfacción global sobre el curso | 14 |
| Análisis sobre el curso | 22. Fortalezas y debilidades del curso en general | 15, 16 |
| Propuesta de mejora de cara a futuras ediciones | 23. Sugerencias de mejora de cara a próximas intervenciones | 17 |

Fuente: elaboración propia.

Como resultado final se puede observar el cuestionario (**figura 51**) que se suministró a todos los participantes en dos modalidades distintas. Por un lado, se usó el formato en papel que se entregó al claustro completo el último día de la formación, en la sexta sesión del 29 de mayo de 2019, y por otro lado, en línea, mediante una encuesta construida con los formularios de Google Forms y

CAPÍTULO 4. Trabajo de campo

enviada por correo electrónico a los mismos asistentes, el día siguiente al último encuentro grupal. Parte de los participantes lo rellenaron en papel y lo entregaron a las formadoras el mismo día que terminó el programa, mientras que otros prefirieron se les enviase en línea y lo fueron remitiendo en el plazo de una semana, que fue el que se les dejó para cumplimentarlo.

Figura 51. Modelo de cuestionario de satisfacción

Curso:

Fecha:

Formadora:

Lugar:

Nombre y apellidos del participante (campo no obligatorio)

| Preguntas | Valoración | | | | Comentarios |
|---|----------------------|---|---|--------------------|-------------|
| | 1 (muy insatisfecho) | 2 | 3 | 4 (muy satisfecho) | |
| 1. El curso ha estado bien organizado (información, cumplimiento de fechas y horarios, entrega de material...). | 1 (muy insatisfecho) | 2 | 3 | 4 (muy satisfecho) | |
| 2. Los temas tratados responden a los objetivos del curso. | 1 (muy insatisfecho) | 2 | 3 | 4 (muy satisfecho) | |
| 3. El desarrollo del temario se ha adecuado a los que esperabas. | 1 (muy insatisfecho) | 2 | 3 | 4 (muy satisfecho) | |
| 4. Ha habido una combinación adecuada de teoría y aplicación práctica. | 1 (muy insatisfecho) | 2 | 3 | 4 (muy satisfecho) | |
| 5. La formadora domina la materia impartida. | 1 (muy insatisfecho) | 2 | 3 | 4 (muy satisfecho) | |
| 6. La formadora facilita la asimilación de conocimientos (pone ejemplos, reformula...). | 1 (muy insatisfecho) | 2 | 3 | 4 (muy satisfecho) | |
| 7. La formadora interactúa fácilmente con el grupo. | 1 (muy insatisfecho) | 2 | 3 | 4 (muy satisfecho) | |
| 8. La formadora transmite los contenidos de manera clara y adecuada. | 1 (muy insatisfecho) | 2 | 3 | 4 (muy satisfecho) | |
| 9. Se ha generado un clima en el aula que permitía y animaba a participar. | 1 (muy insatisfecho) | 2 | 3 | 4 (muy satisfecho) | |
| 10. Se ha generado un ritmo de la clase que estimulaba el interés y la reflexión sobre el tema tratado. | 1 (muy insatisfecho) | 2 | 3 | 4 (muy satisfecho) | |
| 11. El curso te ha permitido mejorar tus conocimientos y habilidades personales y profesionales. | 1 (muy insatisfecho) | 2 | 3 | 4 (muy satisfecho) | |
| 12. La asistencia al curso va a repercutir en tus aptitudes personales y profesionales. | 1 (muy insatisfecho) | 2 | 3 | 4 (muy satisfecho) | |
| 13. Consideras aplicable su contenido en tu ámbito personal y profesional. | 1 (muy insatisfecho) | 2 | 3 | 4 (muy satisfecho) | |
| 14. Valora tu grado de satisfacción global sobre este curso. | 1 (muy insatisfecho) | 2 | 3 | 4 (muy satisfecho) | |
| 15. ¿Qué aspectos valoras más positivamente? | | | | | |
| 16. ¿Qué aspectos mejorarías? | | | | | |
| 17. Alguna sugerencia más | | | | | |

Muchas gracias por tu colaboración

Fuente: elaboración propia.

4.3.3.4. Proceso de aplicación de incidencias

Tal como se hizo para la F1 y la F2, en este apartado se explicarán las cuestiones y las incidencias más destacadas que se dieron en la F3, así como los momentos y las gestiones más significativas para llevarla a cabo. Aunque las incidencias observadas en esta fase fueron distintas según la herramienta usada o el momento vivido, nos parece importante comentar un aspecto que se puede generalizar a toda la F3.

Gracias al asesoramiento de una doctora especialista en metodología cualitativa de la misma Universidad Blanquerna, se decidió, por un lado, reducir aún más el número de preguntas que habían sido validadas en un primer momento por los jueces expertos y, por otro lado, cambiar el

orden de presentación, tanto en las entrevistas como en los FG, y empezar en todos los casos con las más genéricas y abiertas seguidas por las más específicas y concretas.

4.3.3.4.1. La encuesta posformación para las familias

Tras el FG realizado con las familias en la F2, se decidió sustituir lo que estaba nuevamente previsto con los padres tras la intervención de formación durante la F3, con una encuesta, que se envió a las mismas familias que habían participado en el FG de la F2.

Durante la F2 se había observado que los padres tenían un conocimiento muy escaso del claustro de profesores de secundaria y una interacción más bien ausente con ellos, así que no se encontró valor a volver a realizar un FG con ellos al terminar la F3. Por eso, se decidió involucrarlos de una manera mucho menos invasiva que un FG, enviándoles una encuesta sin ninguna obligación de que fuera respondida; en esta se explicaba que se tenía constancia de la poca interacción que habían mantenido en los últimos meses con el claustro docentes de sus hijos y se les invitaba a contestar solo en el caso que considerasen poder aportar algo con sus respuestas. Observamos que iba a ser muy difícil que pudiesen percibir cambios en los profesores por los comentarios de sus hijos, tanto por las pocas horas de duración del programa, como por la época que era, pues ya estábamos a final de curso.

Efectivamente, solo nos devolvieron dos encuestas: en un caso, con ninguna evidencia concreta, dado que el padre que contestó no se había visto con ningún docente durante la época de duración de nuestro programa y, en otro caso, la madre que respondió sí que había notado algo, aunque de manera muy sutil, que apuntaba a que con una duración más larga del programa se hubiera podido observar una relación entre el desarrollo de las CEmo docente y la intervención realizada. La escasa respuesta de las familias durante la F3 confirmó que la decisión tomada de no volver a realizar el FG con estas había sido probablemente la más acertada.

4.3.3.4.2. La encuesta posformación para los docentes

En el caso de los docentes que no participaron en las entrevistas y en los FG de la F3, como ya hemos mencionado (ver 4.3.2.5.), se decidió, por las mismas razones que en la F2, enviarles una encuesta al término de esta última fase. Se volvió a enviar por correo electrónico a los seis profesores que aún no se habían involucrado, aunque en este caso se usaron exactamente las mismas preguntas previstas inicialmente para los FG con los docentes. Nos devolvieron solo una respuesta.

Se considera importante tener en cuenta que la encuesta se envió al finalizar el programa de CEEd, durante el último mes del curso escolar (junio 2019), cuando ya previamente se había pasado la medición postest de las CEmo, así como el cuestionario de satisfacción hacia el programa. Todos estos aspectos hacen pensar en una cierta «saturación» a la que fueron sometidos los docentes que puede que, aunque hubiesen querido participar, no hubiesen encontrado el momento para hacerlo.

4.3.3.4.3. Cambios en las entrevistas focalizadas de la F3

En cuanto a las entrevistas focalizadas realizadas en la F3, también se modificaron con respecto a la herramienta inicial propuesta en el manual y que fue validada por los jueces expertos (ver anexos). Los cambios fueron fundamentalmente en cuanto al enfoque, el orden de presentación de alguna pregunta y algunos aspectos de la estructura de la misma entrevista.

Básicamente, el hecho de decidir crear un grupo piloto tras la recogida de datos de la F1 hizo que nos planteáramos un cambio de **enfoque** de estas entrevistas. Se consideró prioritario entrevistar individualmente a todos los miembros del grupo piloto una vez terminado el programa de CEEd

integral, para observar las eventuales diferencias entre este grupo y las respuestas obtenidas por parte del resto de docentes en los FG y mediante el cuestionario.

En cuanto a la **estructura** de la entrevista en sí, si comparamos la **tabla 69** con la **tabla 71**, la única diferencia que se puede observar es que introdujimos algunas preguntas nuevas al crear este grupo reducido; en concreto, las que hacían referencia a lo que habían percibido de un modo distinto al formar parte de este colectivo con respecto al grupo completo, y las que correspondían a las diferencias del ambiente observado entre los dos grupos (pregunta 8 y pregunta 9):

Pregunta 8 y pregunta 9 (entrevista focalizada de la F3 al grupo piloto)

8. ¿Qué considera que le ha aportado de distinto formar parte del grupo reducido? ¿Lo recomendaría al resto del claustro y por qué razones? Del 1 al 10 valore su grado de satisfacción respecto a este programa en concreto.

9. ¿Cómo valora el ambiente que se generó en el aula durante la formación entre los demás compañeros y con la formadora? Del 1 al 10 ¿qué nota le pondría. Arguméntelo. ¿Diferenciaría el ambiente de las sesiones con todo el claustro de las sesiones con el grupo reducido? Si es que sí, ¿en qué aspectos en concreto? Del 1 al 10 ¿qué nota le pondría? Arguméntelo.

Recordamos, además, que al tratarse de entrevistas semiestructuradas, según las respuestas de los participantes, no solo se cambió **el orden** de alguna pregunta, sino que también se introdujo alguna nueva o se obviaron otras.

4.3.3.4.4. Entrevista focalizada al ED

Otro cambio que se realizó con respecto a las herramientas iniciales validadas por los jueces expertos (ver anexos) fue el hecho de sustituir el FG, que inicialmente se iba a hacer en la F3 con el ED y las familias, por unas entrevistas focalizadas semiestructuradas e individuales con los dos miembros del ED. Esta decisión se debió a que, por un lado, como ya hemos mencionado, se sustituyó el FG con las familias por un cuestionario y, por otro lado, como dos miembros del ED ya formaban parte del grupo piloto y ya se les había entrevistado individualmente, solo quedaban dos personas de Dirección y fue más asumible por tiempo y recursos entrevistar a cada uno y profundizar mejor en sus respuestas y en sus percepciones.

Por otra parte, durante la realización de la entrevista con el DG se produjo una incidencia que la investigadora principal considera importante destacar. Aunque, en general, esta entrevista dejó muy clara la buena valoración del programa, hubo dos momentos: uno referente al comentario sobre la elección de los miembros del grupo piloto y otro sobre querer una valoración con respecto a la continuidad de la DP actual; este hecho hizo que la investigadora principal tuviera la sensación de que la relación, hasta el momento de mucha confianza que se había generado entre ella y el DG, cambiaba al no poder darle lo que pedía, sobre todo en el caso de su segunda petición: obtener una valoración sobre la continuidad de la DG en el centro de FA.

ED (entrevista focalizada)

N. E. «Porqué bueno, quizá... quizá... quizá esto va un poco planteado con la pregunta que yo te hice al principio... ¿bien? Creo que las personas que has cogido en el grupo, con el cual has trabajado con más ímpetu, diríamos,... que son personas de una misma, no sé cómo decirte. Vamos... vamos a trasplantarlo al tema político ¿no? [...] Yo creo que en un grupo de esto tiene que haber gente de izquierda, gente de derechas... Tú has cogido un grupo que todo es de la misma ideología».

El DG repitió varias veces durante la entrevista que había sido la investigadora principal quien había elegido a los miembros del grupo piloto, hasta que la misma entrevistadora se sintió obligada a intervenir para dejar claro que en ningún momento ella había decidido su composición, que había sido el mismo ED quien lo había sugerirlo y que, antes de darlo por cerrado, precisamente, se había pedido formalizar su responsabilidad con respecto a esta elección (véase la carta de justificación de criterios de elección del grupo piloto, anexos, F2). En ese momento, el DG reconoció que había sido una decisión compartida, aunque siguió reiterando que consideraba que no había sido la más acertada porque faltaba una variedad ideológica en este colectivo.

ED (entrevista focalizada)

N. E. «Bueno no, “he cogido”... el grupo estaba formado por gente y de más. Entonces, yo no podía decirte nada, evidentemente, lo que yo no podía era interferir en ese trabajo. Primero, creo que no debía hacerlo y te digo lo segundo, creo que en mi mirada debía ser desde fuera. Creo que ahí nos... voy a decir... “nos” hemos equivocado ¿vale?... porque has trabajado con un grupo con una misma ideología de centro o personas afines a otras personas, por lo tanto, el trabajo que puedes haber hecho y no lo voy a desmerecer Claudia, por favor, es un trabajo intenso y tal, pero creo que ahí el perfil debía haber sido más variopinto».

Al terminar la grabación de esta misma entrevista (ver anexos), la investigadora le pidió al DG que le recordara cuál había sido la pregunta que le hizo al principio al empezar el trabajo de campo en la entrevista mantenida durante la F1:

N. E. «Porqué, bueno, quizá... quizá... quizá esto va un poco planteado con la pregunta que yo te hice al principio... ¿bien?».

El DG contestó que se le había pedido una opinión sobre la actual DP del centro FA. Al dejarle claro, en ese momento, que no se podía contestar a esta última petición porque nunca había sido uno de los objetivos de nuestra investigación, ni había indicadores para darle fundamento, ni tampoco hubiera sido ético por nuestra parte, se cerró el tema, aunque, a partir de ahí, la investigadora percibió un cambio en la relación con la DG que continuó siendo cordial, pero ya más distante.

4.3.3.4.5. Cambios en el FG con el alumnado

Por último, como ulterior cambio con respecto a lo planteado en el manual de herramientas inicialmente validadas (ver anexos), se hicieron dos FG con el alumnado, en lugar que uno. Esto se debió únicamente a un malentendido de logística, por el cual, al citar a todos los estudiantes en un lugar y horario concretos, finalmente se encontró el espacio ocupado y se tuvo que buscar otro para llevar a cabo el FG de manera improvisada. Así que algunos alumnos se confundieron y llegaron cuando el FG ya había empezado. Para no interrumpir y volver a empezar, dado que además se estaba grabando, se decidió realizar igualmente los FG con todos los convocados, separándolos, por lo tanto, en dos grupos.

Finalmente, este error inicial de logística se tradujo en un acierto, porque permitió dividir un grupo inicialmente de diez alumnos, en dos FG más reducidos, factor que facilitó que cada colectivo se sintiera más cómodo a la hora de expresarse, sobre todo, porque en el primer grupo coincidió el alumnado de 3º y 4º de la ESO y en el otro, el de 2º. En este último grupo, se los notó en general más cómodos a la hora de contestar y fueron los que, además, expresaron haber percibido más cambios en algunos de sus profesores. Esto pareció haber repercutido en su misma motivación y en su participación en clase. La diferencia entre este FG y el otro con el alumnado mixto de 3º y 4º de la ESO puede que se deba al hecho de que los estudiantes de 2º eran más

jóvenes y espontáneos, o porque se conocían mejor entre ellos al ser compañeros de clase y no se sintieron «juizados» por los demás.

Nuevamente, como ya hemos comentado en el apartado de incidencias de las dos fases anteriores (ver 4.3.1.2. y 4.3.2.5.), gracias al enfoque eminentemente cualitativo de nuestra investigación, aunque partimos de un diseño previo, se pudieron añadir nuevos elementos a esta fase, analizar los datos y tomar decisiones que nos permitieron reajustar, cada vez mejor, nuestro plan inicial.

4.3.3.5. Análisis, evaluación e interpretación de los resultados

A continuación, como en el caso de las dos fases anteriores, describiremos la interpretación de los datos obtenidos en el F3 mediante su análisis y evaluación del programa integral de CED. Es por ello por lo que vamos a explicar los resultados más significativos y a recordar que, en esta fase, también disponemos de datos de carácter cualitativo y cuantitativo, como en la anterior F2.

4.3.3.5.1. *Los principales factores de cambio percibidos por los docentes sobre sus CEmo tras un programa de CEd*

Recordamos **el objetivo principal de la F3**:

Identificar y describir los principales factores de cambio percibidos por los docentes del centro tras implementar una intervención integral y contextualizada de CEd sobre sus CEmo, así como la percepción de otros agentes implicados en el contexto: el alumnado, sus familiares y los directivos del centro para comprender el proceso vivido por todos ellos.

De allí **la pregunta** que dio comienzo a la F3:

Pr. 3. ¿Cuáles son los principales factores de cambio percibidos por los docentes de la ESO sobre sus CEmo tras aplicar un programa de CEd, así como los percibidos por otros de los agentes prioritarios implicados en el centro?

Y los subobjetivos para contestar a esta tercera cuestión fueron los siguientes:

- 3.1. Identificar las diferencias entre los niveles de autopercepción de las CEmo de los docentes mediante el test CDE-A35 (pretest y postest).
- 3.2. Describir y comprender las percepciones de los docentes.
- 3.3. Describir y comprender las percepciones del alumnado.
- 3.4. Describir y comprender las percepciones de otros miembros de la comunidad educativa implicados (directores de los centros y familias).
- 3.5. Describir y comprender otros factores que influyen en la percepción del cambio.

A continuación, procedemos a contestarlos para llegar a responder a la pregunta inicial de esta fase; para ello, describiremos los principales resultados del análisis cuantitativo del postest referente al subobjetivo 3.1. y del análisis temático para los subobjetivos 3.2., 3.3., 3.4. y 3.5.

4.3.3.5.2. *Análisis cuantitativo: análisis estadístico*

Subobjetivo 3.1. Identificar las diferencias entre los niveles de autopercepción de las CEmo de los docentes mediante el test CDE-A35 (pretest y postest).

Para finalizar la F2, el 31 de mayo de 2019, una vez terminada la sexta y última sesión de formación grupal, se volvió a enviar por correo electrónico el enlace para realizar el cuestionario CDE-A35 (postest) a todo el claustro de secundaria, y se les dejó nuevamente diez días de plazo para llevarlo a cabo.

Volvieron a contestar en formato en línea y fue cumplimentado por el total de los veinte docentes participantes (en el pretest se perdieron tres sujetos porque estaban de baja por enfermedad de larga duración, lo que impidió que participaran en el programa de CED). La cumplimentación del postest procedió sin incidencias, aunque esta vez también hubo que enviar varios recordatorios por correo electrónico porque al llegar la fecha límite para entregarlo, aún faltaban los de cinco docentes. Así que, se recibieron todos los postest tres días después del plazo inicial. Nuevamente, una vez hubiesen cumplimentado el test, los docentes tenían que avisar a la investigadora principal por correo electrónico y recordar su DNI para recuperar sus informes individuales.

Una vez informada de que todos los postest se habían llevado a cabo, la investigadora principal volvió a avisar a la Dr. Pérez-Escoda de la UB para que procediesen a corregirlos y enviarnos el informe total y los resultados individuales. Unos diez días después recibimos los informes y los enviamos por correo electrónico al claustro de FA; estos informes quedaban a su disposición por si alguien quería comentar los resultados del post. Los resultados del postest (tabla 72) fueron tratados a través de unos análisis estadísticos mediante el uso del SPSS versión 20.0.0.

Tabla 72. Medición CEmo, resultados postest claustro FA ⁵¹

| DNI | Participantes | Conciencia emocional | Regulación emocional | Autonomía emocional | Competencia social | Competencias de vida | Total |
|-----------|-----------------|----------------------|----------------------|---------------------|--------------------|----------------------|--------------|
| 408***3Fç | 1 | 8,38 | 9,12 | 8,33 | 7,80 | 9,00 | 8,60 |
| 532***39W | 2 | 6,62 | 7,00 | 4,50 | 6,60 | 9,00 | 6,89 |
| 435***16E | 3 | 5,88 | 6,25 | 4,00 | 3,60 | 8,38 | 5,89 |
| 350***45J | 4 | 8,75 | 7,38 | 5,17 | 9,20 | 8,62 | 7,86 |
| 466***05M | 5 | 7,38 | 7,00 | 5,67 | 5,20 | 7,25 | 6,66 |
| 461***87S | 6 | 7,75 | 7,88 | 5,67 | 7,80 | 7,75 | 7,43 |
| 380***32Z | 7 | 7,88 | 8,25 | 7,67 | 9,20 | 9,62 | 8,51 |
| 435***243 | 8 | 9,62 | 2,75 | 4,17 | 4,80 | 5,62 | 5,51 |
| 463***74G | 9 | 7,50 | 7,38 | 5,83 | 5,40 | 7,62 | 6,91 |
| 524***59D | 10 | 6,75 | 6,62 | 5,33 | 3,80 | 8,12 | 6,37 |
| 476***11E | 11 | 7,75 | 8,00 | 5,67 | 5,80 | 7,38 | 7,09 |
| 467***47H | 12 | 7,12 | 6,62 | 4,17 | 4,80 | 6,25 | 5,97 |
| 180***98T | 13 | 8,12 | 7,38 | 4,33 | 5,00 | 8,25 | 6,89 |
| 351***63L | 14 | 7,12 | 7,38 | 6,83 | 6,60 | 8,25 | 7,31 |
| 436***39w | 15 | 8,88 | 7,75 | 7,50 | 9,40 | 8,88 | 8,46 |
| 776***62R | 16 | 7,12 | 7,88 | 5,67 | 7,40 | 8,38 | 7,37 |
| 410***53R | 17 | 7,75 | 6,62 | 6,50 | 5,80 | 7,88 | 7,03 |
| 373***14t | 18 | 7,25 | 4,50 | 6,00 | 8,20 | 9,12 | 6,97 |
| 542***12x | 19 | 7,88 | 6,75 | 5,67 | 6,60 | 8,25 | 7,14 |
| 434***75H | 20 | 7,88 | 6,88 | 5,00 | 7,60 | 7,75 | 7,09 |
| | Promedio | 7,669 | 6,9695 | 5,684 | 6,53 | 8,0685 | 7,098 |

Fuente: elaboración propia (uso del software SPSS, versión 20.0.0).

⁵¹ Los DNI destacados en dorado corresponden a los seis docentes del grupo piloto.

Los **pasos seguidos durante el análisis estadístico de la F3**, con los correspondientes resultados, fueron los siguientes:

1. Se realizaron unos **descriptivos univariados** de todas las variables implicadas, de las cinco CEmo y del total de las CEmo, tanto en el pre como en el post (6×2 entre pre y post, por un total de 12 variables).
2. Se realizaron unas pruebas de normalidad y de contrastes de hipótesis paramétricas aplicando el test de hipótesis **Shapiro Wilk**. Este es un estadístico que sirve para verificar si se llevan a cabo pruebas paramétricas con una muestra de menos de 50 sujetos, porque la prueba que se suele utilizar cuando hay más de 50, el Kolmogorov, en nuestro caso no se pudo usar porque nuestro colectivo era solo de 20 participantes. Al ser un test de hipótesis, nos permitió verificar que nuestra distribución de datos era normal prácticamente para todas las variables (solo resultó no ser normal en el caso de la regulación emocional (RE), en el post, que fue inferior a 0,05, pero, al ser una única variable sobre un total de 12, pudimos igualmente tratar los datos como datos paramétricos). Por lo tanto, como podemos observar (**tabla 73**), obtuvimos una distribución normal representada mediante una campana de Gauss con una buena repartición.

Tabla 73. Valores estadísticos obtenidos comparando pre y post de la medición de las CEmo del claustro

| | PRE (MEAN-SD) | POST (MEAN-SD) | VALOR-P (d-Cohen) |
|------------------------------|---------------|----------------|-----------------------|
| Consciencia emocional (CE) | 7,69 (1,07) | 7,67 (0,84) | 0,927 (-0,02) |
| Regulación emocional (RE) | 6,73 (1,19) | 6,97 (1,35) | 0,344 (0,19) |
| Autonomía emocional (AE) | 4,67 (1,63) | 5,68 (1,21) | 0,068 (0,49) |
| Competencias sociales (CS) | 6,49 (1,68) | 6,53 (1,76) | 0,556 (0,02) |
| Competencias de la vida (CV) | 7,91 (0,84) | 8,07 (0,95) | 0,327 (0,18) |
| Total CEmo | 6,88 (0,87) | 7,1 (0,82) | 0,327 (0,25) |

Fuente: elaboración propia.

3. Se realizaron unos **descriptivos bivariados** para explorar la relación entre las variables, adecuadas al tipo de datos. En la **AE observamos una mejora** de más de un punto en la media del post (5,68) con respecto a la del pre (4,67) y, en general, en casi todas las CEmo del post, notamos un ligero aumento en positivo en el post.
4. Se aplicaron unos estadísticos inferenciales, la prueba de la **T de student** para determinar la significatividad de las diferencias encontradas. Este es un estadístico que se puede realizar solo si se dispone de un pre y un postest como en el caso de nuestra investigación. Mediante esta prueba se pudieron observar las diferencias entre las medias relacionadas en los dos grupos: en nuestro caso el pre y el post. La T de student suele utilizar la media, el error estándar de la media y la desviación estándar típica. Procedimos a calcular la significatividad de las variables, que recordamos que deben tener unos resultados de 0.05 de significatividad. Como podemos observar en la **tabla 73**, ninguna variable obtuvo un resultado significativo. La más cercana a ser significativa fue la competencia de autonomía emocional (AE), que obtuvo un 0,068 de significatividad y que, probablemente, con un par de sujetos más hubiese podido llegar a serlo, aunque la nuestra sea solo una hipótesis. Esta misma variable en el pretest había obtenido el valor medio más bajo entre las cinco CEmo. En cambio, el resto de competencias obtuvo niveles mayores de 0,05, por lo tanto, ninguna se pudo considerar significativa: la regulación emocional (RE) obtuvo un valor de 0,344, las competencias sociales (CS) de 0,556, las competencias de la vida (CDV) de 0,327, las competencias totales (total CEmo) de 0,327 y la consciencia emocional (CE) fue la única con un valor negativo y la única que en el pretest obtuvo una mejor puntuación que en el post, con un 0,927. En cuanto a los grados de libertad (gl), o sea nuestro número total de sujetos, correspondió a 20-1, por lo tanto $t(19) = 0,093$.
5. Por último, se aplicó la prueba de la **d de Cohen (effect size)**, estadístico que sirve para valorar la magnitud del cambio ocurrido en el postest una vez finalizado el programa. Por eso se habla del

«tamaño del efecto», y se calcula la magnitud de las diferencias en el tratamiento, o sea, la distinción observada en la media que magnitud tiene. Esto fue posible disponiendo de dos variables, el pre y el post y para poder medirla contamos con la media, la desviación estándar y la muestra anteriormente calculadas. Tras obtener el *effect size*, *d* de Cohen (tabla 73), para poder interpretarlo nos apoyamos en Hopkins et al. (2009) (figura 52) y como se puede observar (tabla 73), en el caso de la AE y del total de competencias, su valor se situó entre *trivial* y *small*, dado que la AE fue de **0,49**, y el total de competencias, de **0,25** (Lenhard y Lenhard, 2016). En todas las otras CEmo, el efecto fue considerado *trivial* (excepto la CE, que fue negativo).

Figura 52. Representación gráfica de la escala de Hopkins

| | trivial | small | moderate | large | very large | nearly perfect | |
|---------|---------|-------|----------|-------|------------|----------------|-----|
| r | 0 | 0.1 | 0.3 | 0.5 | 0.7 | 0.9 | 1 |
| ES | 0 | 0.2 | 0.6 | 1.2 | 2.0 | 4.0 | ∞ |
| f diff. | 0 | 10 | 30 | 50 | 70 | 90 | 100 |
| RR | 1 | 1.2 | 1.9 | 3.0 | 5.7 | 19 | ∞ |
| OR | 1 | 1.5 | 3.5 | 9.0 | 32 | 360 | ∞ |

Fuente: Hopkins et al., 2009.

Por lo tanto, como **conclusión** de este análisis cuantitativo, se observó una mejora en casi todos los valores de las CEmo medidas en el post. Por otra parte, aunque no pudimos identificar un tamaño del efecto significativo en ninguna de las CEmo analizadas, si miramos la AE y tenemos en cuenta como limitación que la mayoría de los sujetos, catorce en concreto, solo recibieron un total de 15,5 horas de formación, ya tenemos una variable que se acercó a tener un tamaño del efecto *small*.

Esto apunta a que, si hubiéramos podido dar continuidad al programa de CE_d y se hubiesen intensificado las horas, el tamaño del efecto hubiera podido ser superior (Bisquerra, 2015). De hecho, en bibliografía sobre temáticas similares, encontramos que a partir de un valor de 0,25-0,3 se consideran resultados normales de *effect size* para este tipo de programas, que coinciden, por lo tanto, con nuestros valores de AE y de CEmo totales (Gutiérrez-Lestón et al., 2018). Así que concluimos que estos resultados de CEmo total y de AE estaban dentro de lo normal para estos tipos de programa y, en el caso concreto de la competencia de AE, hasta habían superado la normalidad, al ser de 0,49.

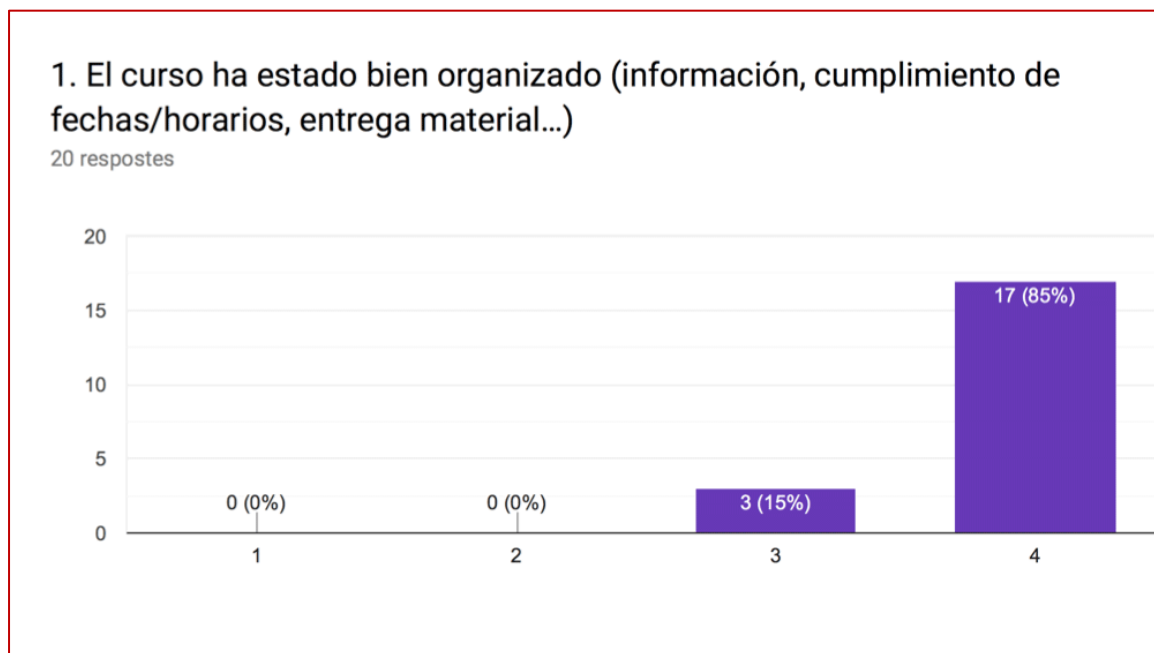
4.3.3.5.3. Resultados del cuestionario de satisfacción

Como hemos explicado en el punto 4.3.3.3., se pasó a todos los asistentes un cuestionario para medir su grado de satisfacción hacia la intervención (recordamos que se suministró en dos formatos: en papel, durante la última sesión del 29 de mayo de 2019 y en línea, el día siguiente, mediante una encuesta de Google Forms, enviada por correo electrónico).

Los datos del cuestionario fueron tratados realizando estadísticas puramente descriptivas, como, por ejemplo, observar el porcentaje mayoritario de respuestas. Además de las catorce preguntas cerradas, recordamos que había tres preguntas de modalidad abierta para que los participantes pudiesen expresar sus opiniones sobre las fortalezas y los aspectos de mejora y añadir alguna sugerencia más de cara al futuro con respecto al programa.

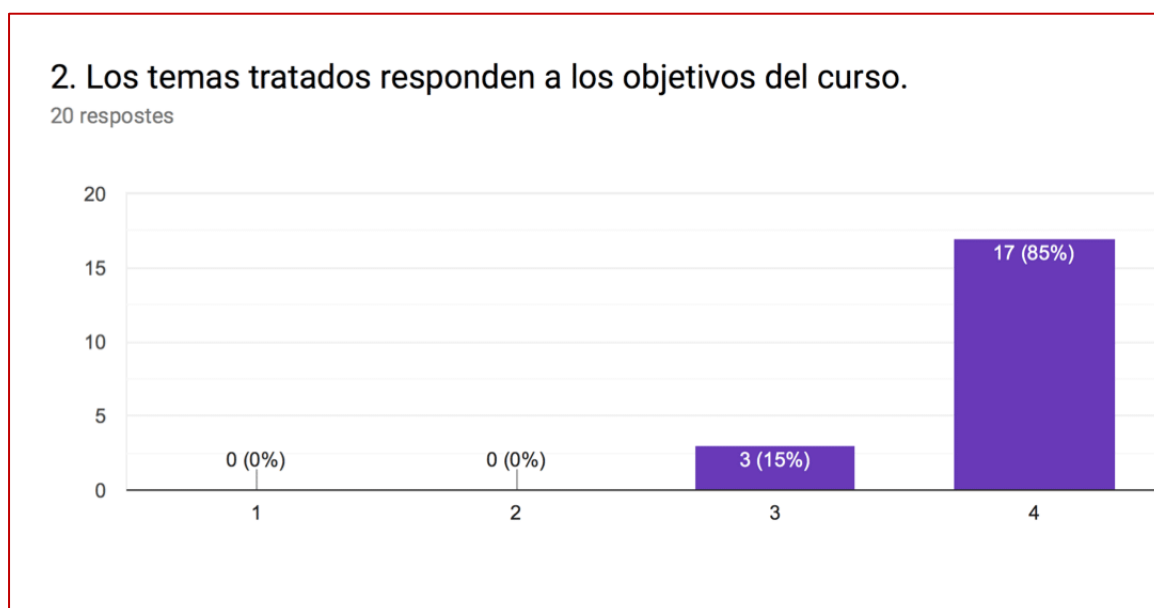
En los gráficos que ofrecemos a continuación se detallan los resultados obtenidos en cada pregunta cerrada:

Gráfico estadístico 1. Organización del programa



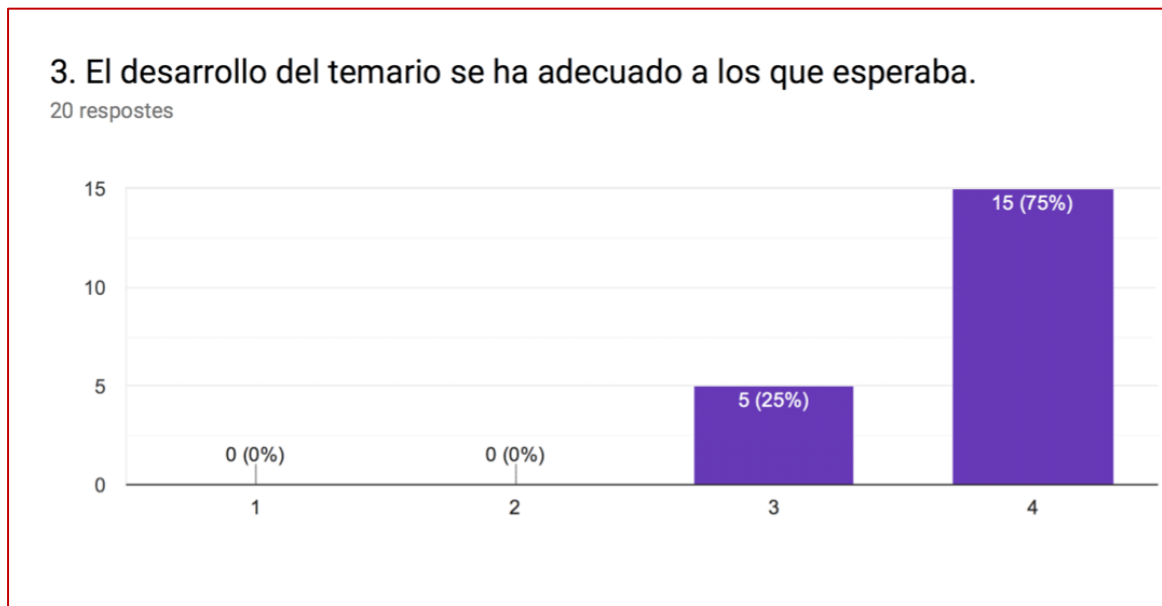
Fuente: elaboración propia.

Gráfico estadístico 2. Cumplimiento de objetivos del programa



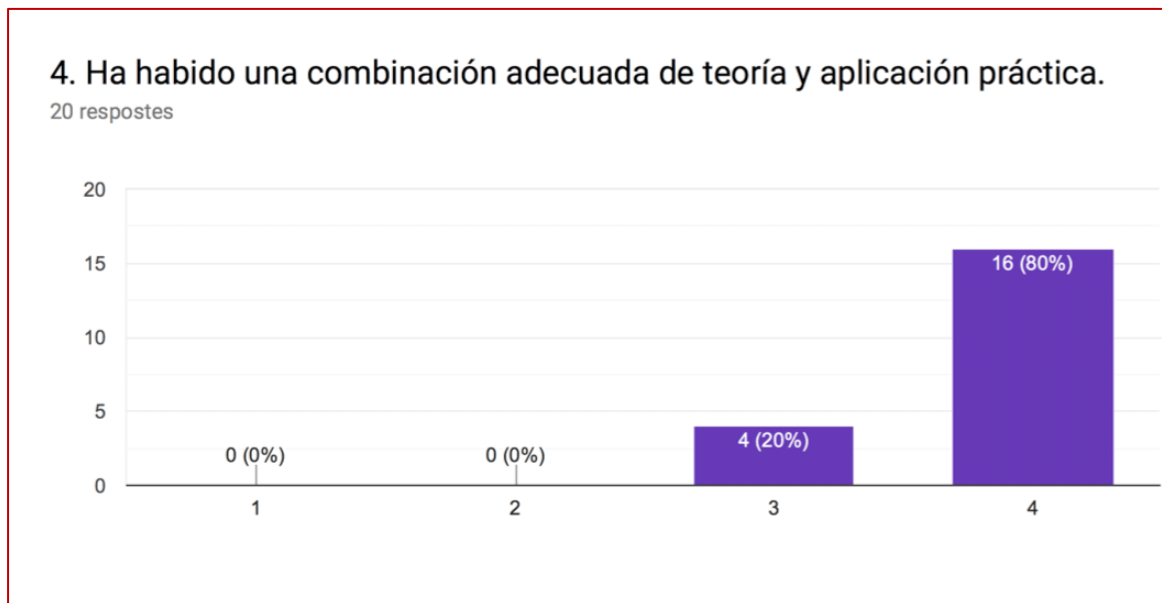
Fuente: elaboración propia.

Gráfico estadístico 3. Cumplimiento del temario del programa



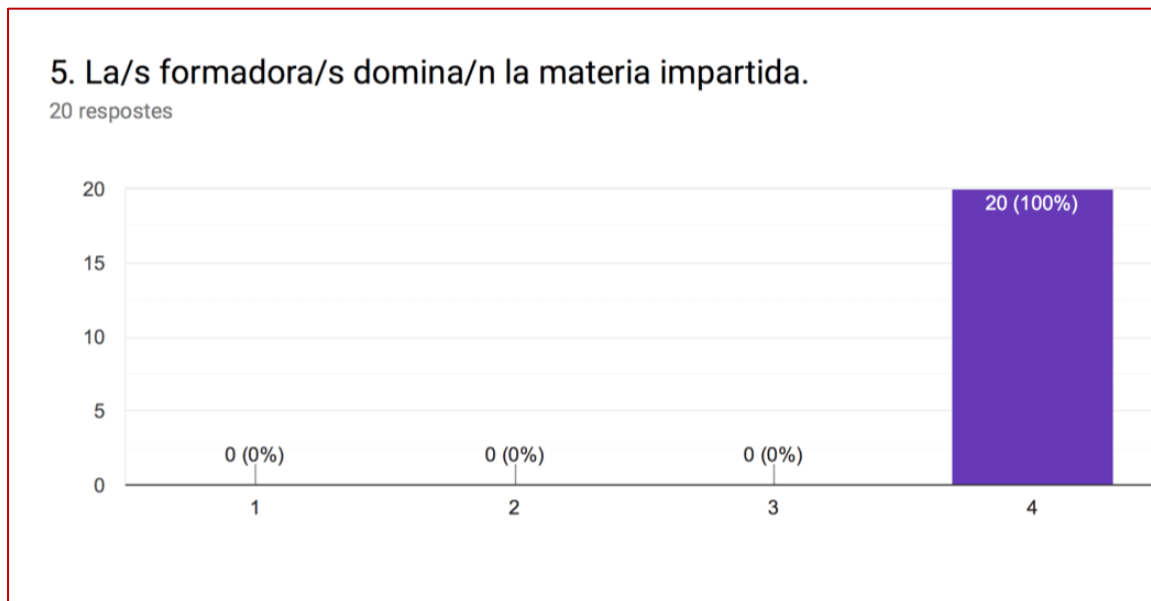
Fuente: elaboración propia.

Gráfico estadístico 4. Combinación adecuada de teoría y práctica



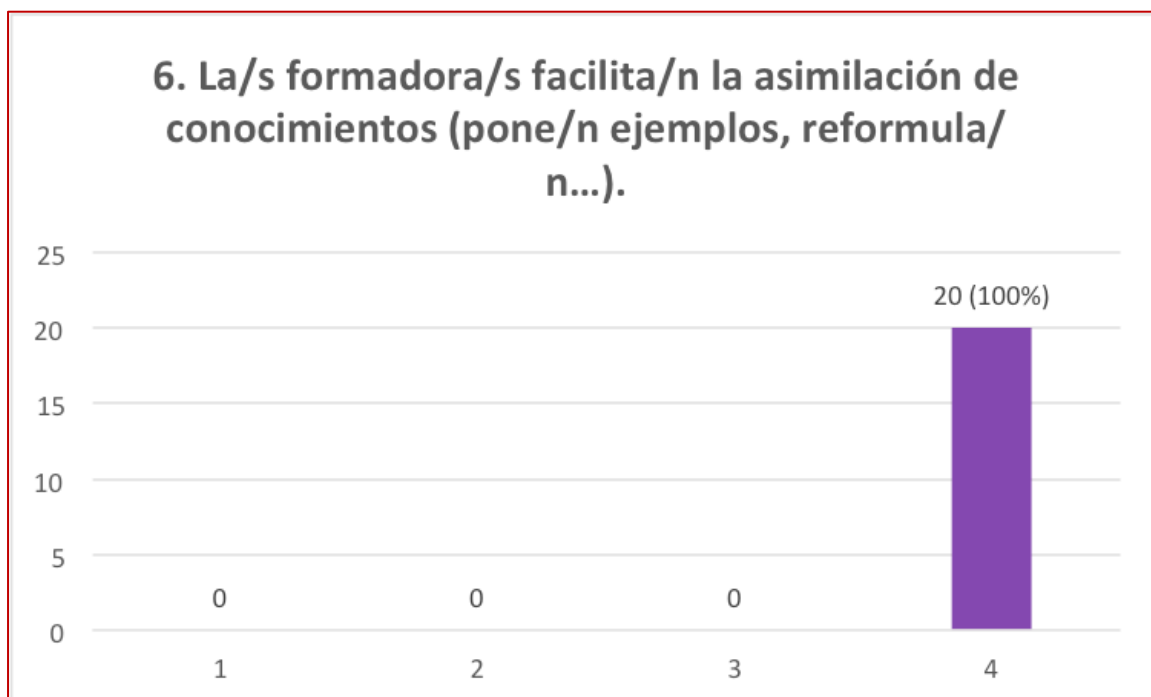
Fuente: elaboración propia.

Gráfico estadístico 5. Conocimiento de la materia por parte de las formadoras



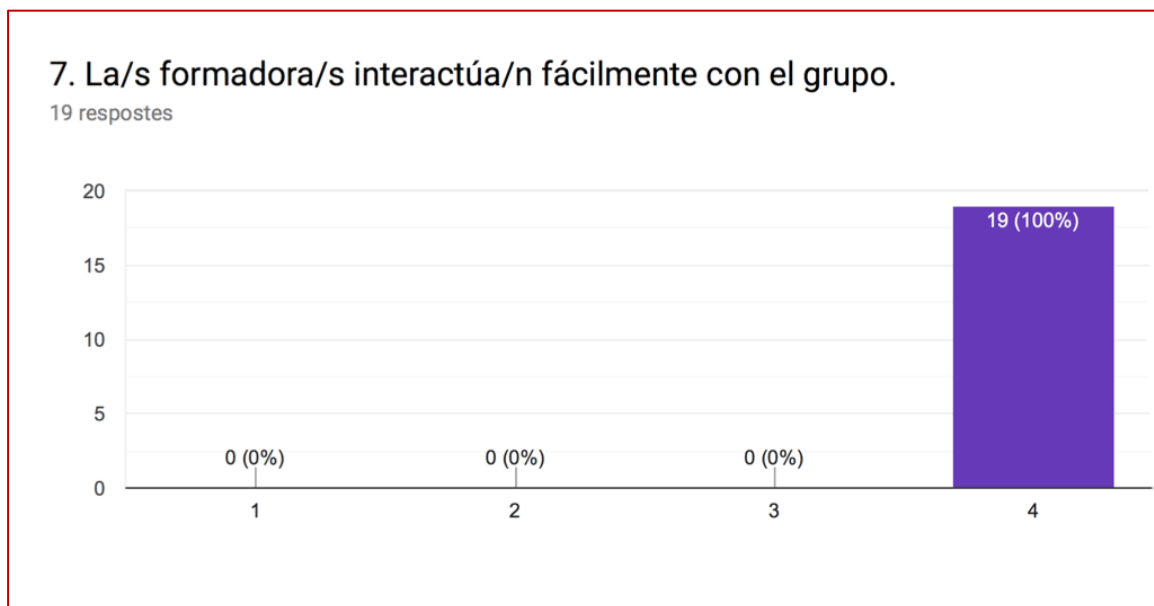
Fuente: elaboración propia.

Gráfico estadístico 6. Ayuda para asimilar los conocimientos de las formadoras



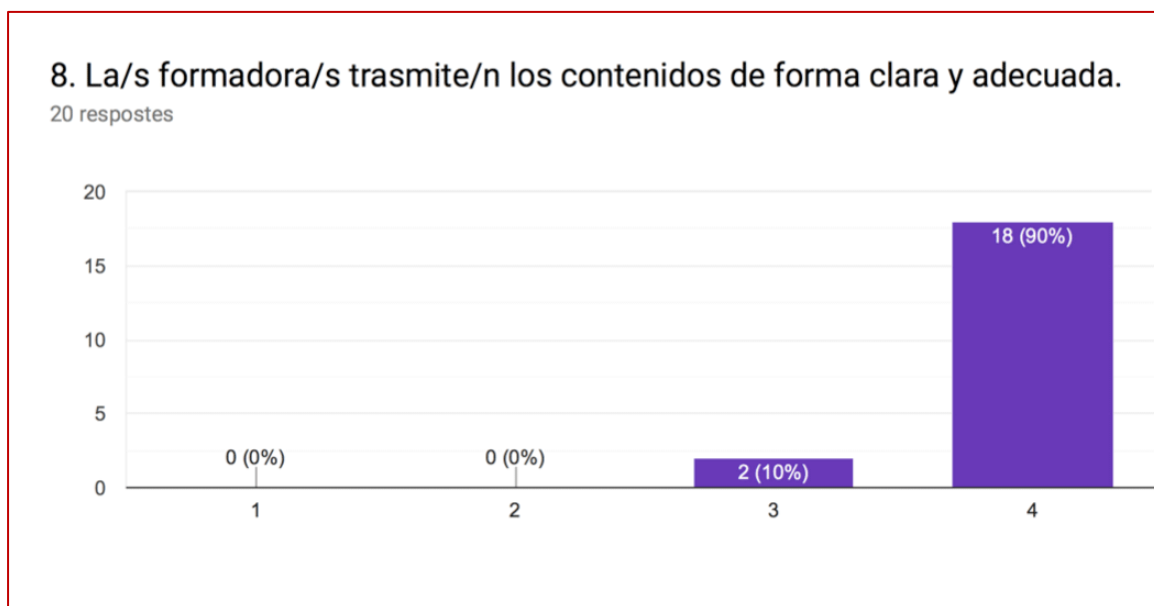
Fuente: elaboración propia.

Gráfico estadístico 7. Facilitación de las formadoras



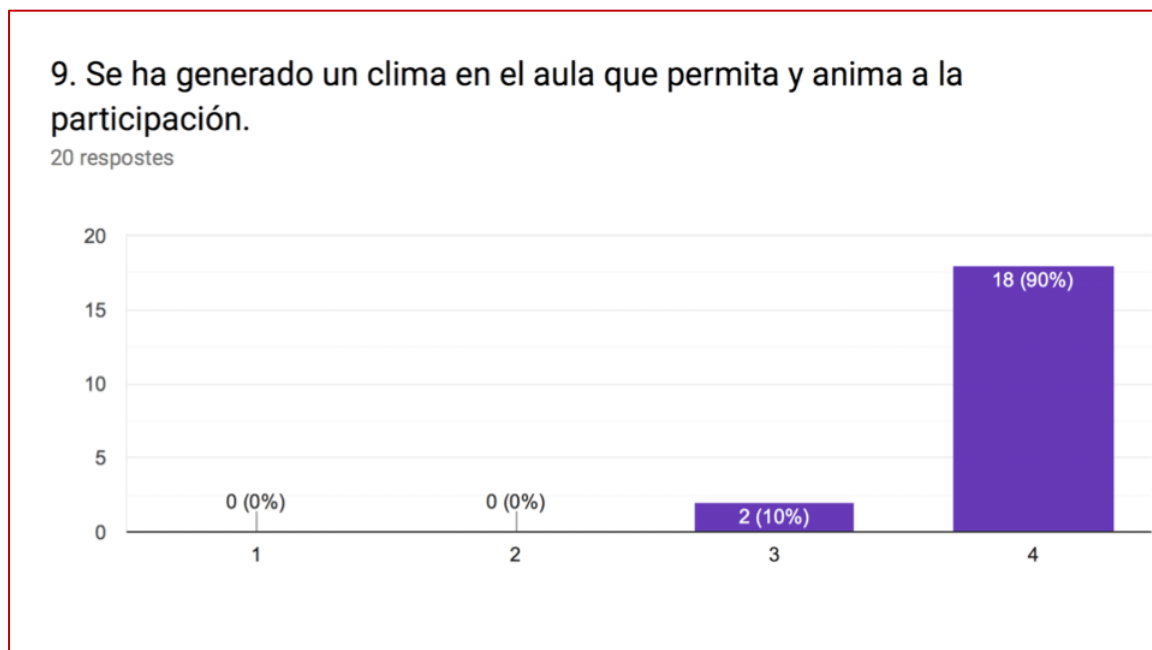
Fuente: elaboración propia.

Gráfico estadístico 8. Transmisión clara de las formadoras



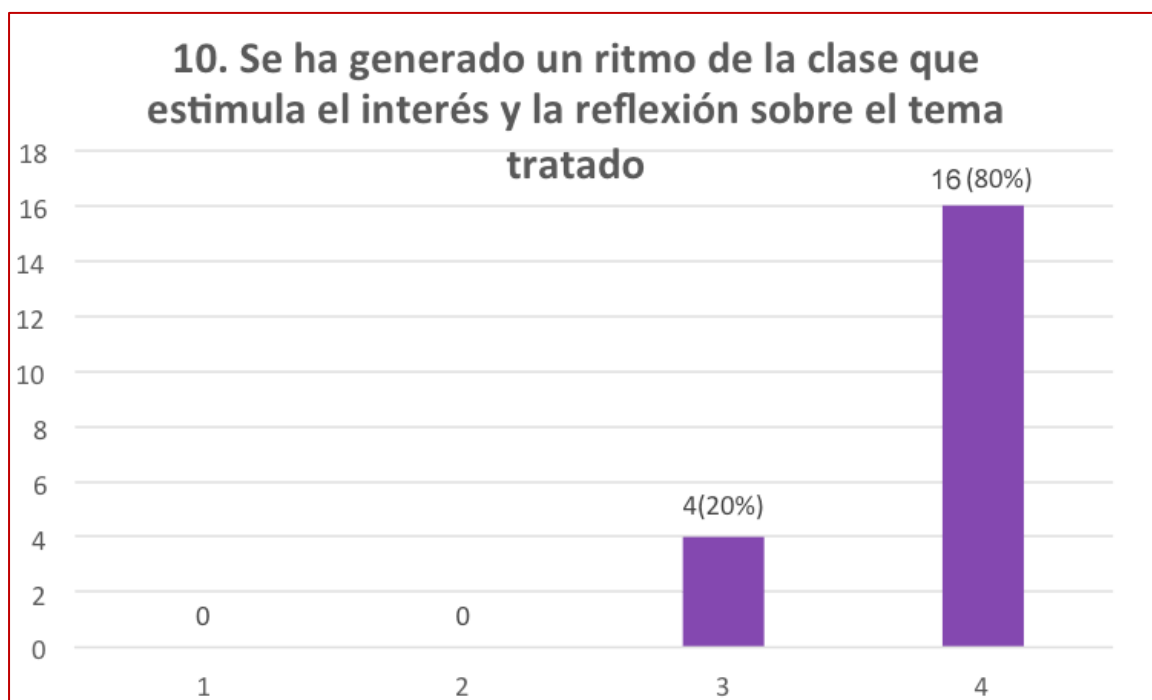
Fuente: elaboración propia.

Gráfico estadístico 9. Clima que facilita la participación



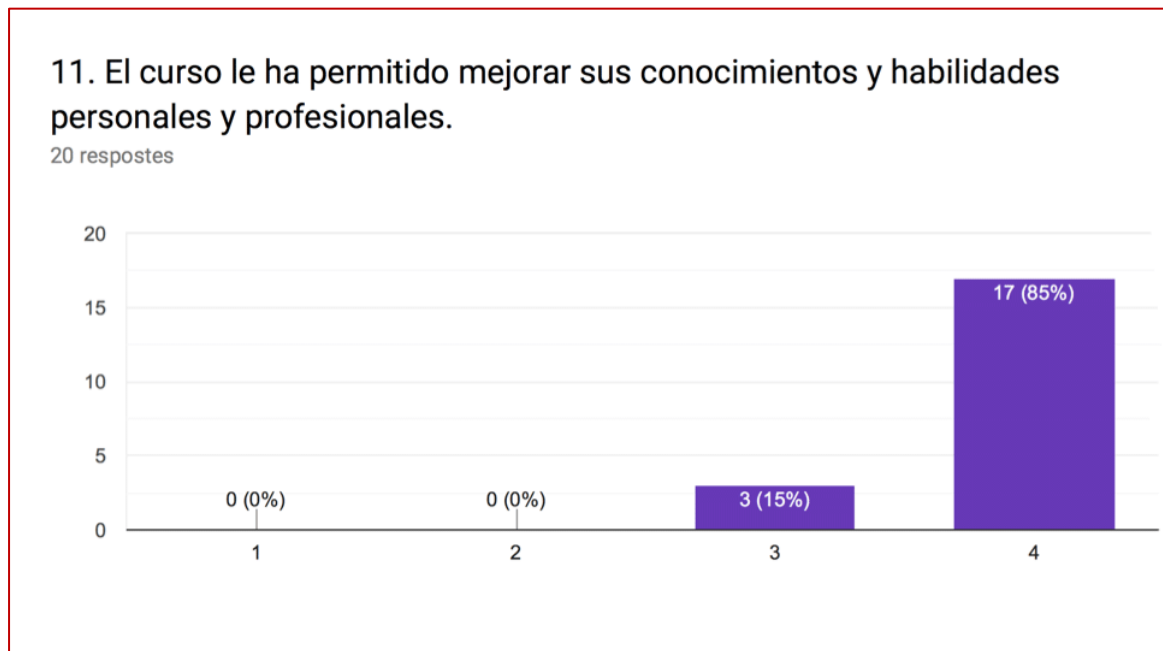
Fuente: elaboración propia.

Gráfico estadístico 10. Ritmo de la clase que facilita el interés y la reflexión



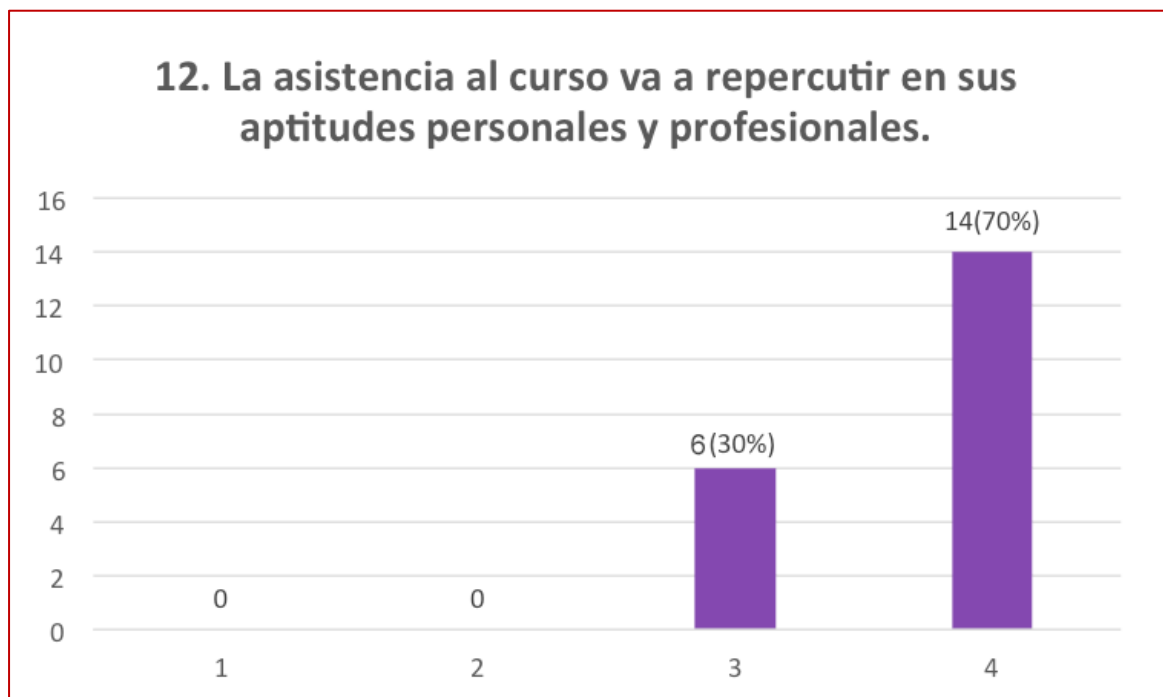
Fuente: elaboración propia.

Gráfico estadístico 11. Mejora del conocimiento y las habilidades personales y profesionales



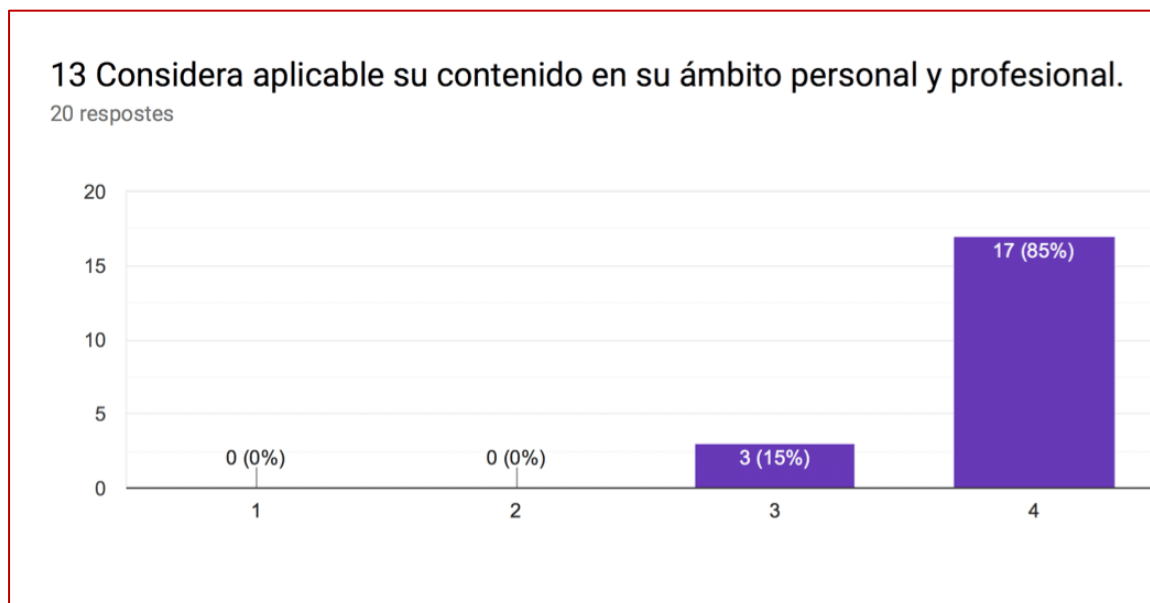
Fuente: elaboración propia.

Gráfico estadístico 12. Repercusión de aptitudes personales y profesionales



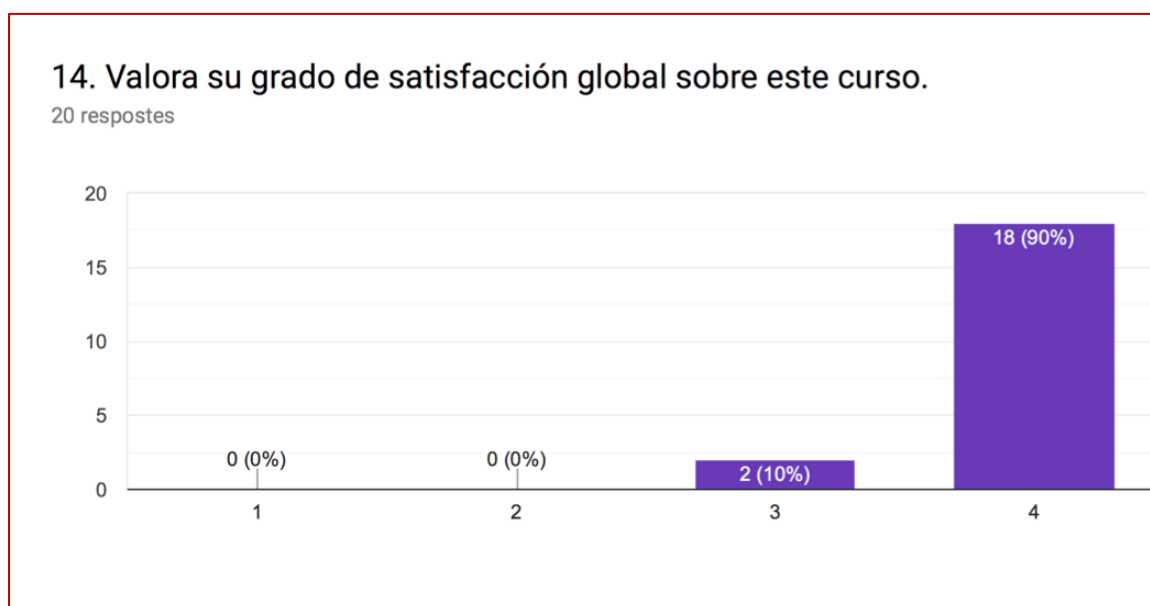
Fuente: elaboración propia.

Gráfico estadístico 13. Aplicabilidad en el entorno personal y profesional



Fuente: elaboración propia.

Gráfico estadístico 14. Satisfacción global hacia el programa



Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en los gráficos reportados, los resultados del cuestionario de satisfacción fueron realmente muy positivos, dado que en todas las preguntas se obtuvo como mínimo un **75%** de respuestas donde los asistentes estuvieron muy satisfechos con los factores que se habían medido (véase los gráficos 3 y 2), en la mayoría de casos superiores a un **85%** (véase los gráficos 1, 2, 9, 11, 13, etc.) y, en varios casos, llegó hasta el **90-100%** de la máxima puntuación (véase los gráficos 5, 7 y 14). Cabe destacar la última pregunta cerrada referente a la **satisfacción global** sobre el curso que obtuvo en el 90% de respuestas: la máxima puntuación.

Estos resultados tuvieron mucha coherencia con los cualitativos obtenidos con las entrevistas focalizadas y los FG con los docentes durante la F3, tal como se explicará a continuación, en el análisis temático realizado.

Describimos también los grandes temas que se observaron en las tres últimas preguntas de carácter abierto y que finalizaban la encuesta de satisfacción. Las preguntas 15 y 16 revelan información sobre los puntos fuertes y los de mejora de la intervención formativa, y evidencian los estándares de precisión de nuestro estudio. En concreto, en la pregunta 15, se preguntaba por **los aspectos positivos del programa más valorados**, y pudimos destacar algunos temas que se repitieron con más frecuencia:

- El dinamismo de la formación.
- El dinamismo de las facilitadoras, su entusiasmo y energía a la hora de impartir las sesiones.
- La practicidad de las clases y las herramientas que se compartieron.

En la pregunta 16, donde se exploraron los principales **aspectos de mejora**, todas las respuestas hicieron referencia a lo siguiente:

- La corta duración del programa.
- La necesidad de más sesiones.

Por último, en la pregunta 17, sobre **otros aspectos** que pudieran destacarse, los participantes hicieron referencia justo a dar continuidad al programa, realizando un acompañamiento trimestral y ampliando la duración en horas de la formación (tabla 74).

Tabla 74. Respuestas de los docentes a las tres preguntas abiertas del cuestionario de satisfacción

| 15. ¿Qué aspectos valora más positivamente? | 16. ¿Qué aspectos mejoraría? |
|---|---|
| Herramientas del perfil de un coach / perfil del alumnado | Tal vez facilitar más lecturas previas por escrito |
| La gestión de los tiempos | Quizás no «obligar» a hacer dinámicas a quien no quiera |
| Su aplicación tanto en el aula como en la vida en general | Dedicaría más tiempo |
| Absolutamente todo, empezando por la gran capacidad empática de las formadoras | Dedicaría más horas, falta tiempo |
| <i>Actiu, interactiu, dinàmic</i> | Tener más tiempo para hacer las dinámicas |
| Nuevos conocimientos, perspectivas, dinámicas, para aplicar en el centro y en el ámbito personal | Más sesiones |
| El dinamismo, la práctica, el minigrupo | Más tiempo |
| Dinámicas y recursos facilitados | Poco tiempo de curso (demasiado rápido para asimilar en las sesiones previstas). Formación más para 15-20 horas. |
| Dinámicas, vídeos, reflexiones sobre la gestión de las emociones | Poder tratar más problemas relacionados con los adolescentes, que esté más dirigido a los problemas de secundaria |
| Dinámico, entretenido | Me hubiera gustado poder realizar alguna sesión más |
| Les dinamizadoras | Reduciría el grupo y cambiaría el horario |
| Aplicación práctica de los conocimientos | Nada |
| Las distintas dinámicas para tratar cualquier tema psicológico. Han sido divertidas e interesantes | Que durara más, se hace corto |
| La combinación de teoría y práctica que, sin duda, nos ha aportado ideas para nuestro trabajo como docentes | 17. ¿Algo más? |
| El entusiasmo de las profesoras. Se contagia | Felicidades y gracias |
| La pasión, la positividad de la formadora | Muchas gracias por compartir |
| Me ha hecho concienciarme más sobre la importancia de entender a los demás | Sería bueno un acompañamiento (una sesión) por trimestre |
| La forma de impartir la clase | Más formación, me ha gustado el curso |
| | Tener una continuidad. Reuniones de refresco |
| | Este tipo de curso sería más beneficioso si durara más tiempo |

Fuente: elaboración propia.

4.3.3.5.4. Análisis cualitativo: análisis temático

Se analizaron las respuestas de las entrevistas focalizadas a los docentes y de los FG de la F3, y se identificaron y evaluaron, por un lado, sus percepciones de cambio sobre sus CEmo y la visión del alumnado y del ED hacia estas (subobjetivos 3.2., 3.3. y 3.4.) y, por otro lado, sus impresiones sobre otros elementos que también fueron percibidos como distintos una vez finalizado el programa de formación, aunque no fuesen directamente sus CEmo (subobjetivo 3.5.), pero que mantenían, sin embargo, un vínculo con estas.

Mediante el análisis temático de la F3 se categorizaron **siete dimensiones** percibidas como cambios tras la intervención de CEEd, una se observó en todos los colectivos implicados en esta fase: la mejora de las CEmo de los docentes, y las otras seis fueron distintas según el grupo entrevistado: evaluación positiva de la formación (docentes), gestión del aula del docente y motivación y participación en el aula del estudiante (alumnado), facilitadores y dificultades para el cambio, la continuidad y las oportunidades para el programa (identificadas de manera distinta en los distintos colectivos). Para cada una de estas siete dimensiones, se identificaron determinadas categorías. A continuación, vamos a describir los principales resultados del análisis temático de la F3 (*figura 53*).

Subobjetivo 3.2. Describir y comprender las percepciones de cambio de los docentes.

En general, la primera sensación de la investigadora principal al finalizar las entrevistas con el grupo piloto fue muy positiva, porque todos sus miembros valoraron de forma muy satisfactoria tanto el trabajo con el claustro al completo como con ellos en concreto y manifestaron tener muchas ganas de seguir trabajando en ello porque lo consideraban un programa muy potente. Dijeron que había habido un antes y un después, que se habían conseguido mover varios aspectos individuales y grupales del claustro y que hubiese sido una lástima no poder darle continuidad.

El JE, inclusive, nos habló de seguir con la formación y esta vez ya fuera del marco de la investigación, es decir, asumiéndolo en un presupuesto económico; otro miembro del grupo piloto nos manifestó su intención de hablar con la DG para comentarle lo mismo y la DP apoyó, a su vez, todo lo anterior expuesto por los compañeros del grupo piloto. El JE nos preguntó, ya una vez fuera de la grabación, qué iba a pasar con todo esto más allá de nuestra investigación, porque consideraba que el programa integral de CEEd tenía mucho más margen de explotación.

Profesorado (entrevista focalizada a grupo piloto docentes)

D. F. «O sea, hay que seguir trabajando, esto no puede quedar así como un curso que hicimos el año 2019... y no... y mucha gente dice de vosotras también, de continuar, un *altra vegada un refresch*... no, alguna cosa [...] Ya pagando».

En cuanto a los dos FG con el resto de profesores, la investigadora se llevó la misma percepción positiva de que habían valorado de forma muy satisfactoria lo que se había trabajado y de que hubiesen querido dedicar más tiempo a la temática para profundizar en esta. Las dos dimensiones que se identificaron mediante las seis entrevistas focalizadas con el profesorado del grupo-piloto y los dos FG con los docentes, fueron las siguientes:

Dimensión 1: la percepción de desarrollo de las CEemo de los docentes.

Dimensión 2: la evaluación positiva de la formación.

Dimensión 1: percepción de desarrollo de sus CEemo por parte de los docentes. La sensación del profesorado de haber mejorado en cada una de sus CEemo y en el uso de sus competencias como coach tras haber participado a una intervención de CEEd.

Aunque las respuestas de los docentes fueron bastante variadas y, además, las diferencias se acentuaron entre los que formaron parte del grupo piloto, donde el trabajo fue más intenso, largo y en profundidad (recordamos que recibieron 25 horas de formación, mientras el resto del claustro solo 15,5 horas), en general, en todas sus respuestas se identificó una **mejora de la percepción de sus CEemo**.

1ª categoría: autonomía emocional.

Las cinco CEemo fueron analizadas individualmente y se identificaron unas percepciones de mejora en cada una.

- La autonomía emocional (AE) **fue la más mencionada** por el claustro docente. Se observó en la mayoría de casos una mayor autoestima, así como una mayor capacidad de automotivarse, y luego hablaron de una mayor autonomía, capacidad de resiliencia frente a las adversidades, de saber delegar y de tomar decisiones.

Profesorado (FG)

M. S. «Yo... quizás ser más consciente que necesito la aceptación o no sé cómo decirlo, o el reconocimiento de los iguales, de mis compañeros, etc. y quizás intentar que no me afecte tanto cuando no hay ese reconocimiento... ser más consciente que, bueno, de que no es necesario siempre que se muestre... no sé...».

M. R. «Bueno, yo ya lo expliqué en el vídeo, yo, yo recuerdo que el bloque para mí más flojito que salió era el de la autonomía emocional. Entonces, yo me veía muy identificada con el tema de la automotivación, primero es siempre lo del cole, lo de casa o lo de mi hija y tal... yo misma siempre quedaba en último lugar ¿no?... Entonces, un poco ha sido el sacrificio de decir *no*, ahí tiene que haber un espacio para ti. Y también supongo que por el momento vital de la vida, un tema también de autoestima. Cumplir 50 también es un poco recolocarse uno, ¿no?».

- En la consciencia emocional (CE), en este caso concreto, más que una percepción de mejora, se observó una mayor consciencia de que era necesario realizar un cambio en sus CEmo y, aunque en el caso de algunos profesores comentaron no haber podido llevarlo a cabo durante el desarrollo del programa de CEEd, sí que este había ayudado a concienciarse de la necesidad de hacerlo.

Profesorado (entrevista focalizada a grupo piloto docentes)

D. F. «Sí, sí, sí, mira, más que cambios, o sea, es cuando me venía el nubarrón encima, entonces veía... “eps” cuidado que, que se está nublando la cosa, intenta cambiar».

- En la regulación emocional (RE) se observó una mejora sobre todo en cuanto a la importancia de pensar antes de actuar y el uso de más silencios frente a las actitudes percibidas como negativas.

Profesorado (FG)

B. P. «Y en cuanto a cosas que he mejorado, por ejemplo, quizá en el tema de la regulación, de pensar antes de actuar, etcétera. Quizás ahí puede ser que haya conseguido mejorar algo».

- En las competencias de la vida y bienestar (CVB) se observó una mejora sobre todo en cuanto a la necesidad de cuidarse y de disfrutar más de las cosas, aunque esta se mencionó solo en un caso concreto. Es importante recordar que esta fue la CEmo que precisamente en el pretest tuvo los valores más altos, por lo que no resultó ser objeto de mejora.

Profesorado (FG)

M. M. «Era que tengo que aprender a decir que no, que es lo que te dije, realmente, lo estoy intentando poner en práctica, lleva su tiempo, porque veo que, cuando ahora dices un no a depende quién, se sorprende, y es como por qué no... dices, a ver, porque también tengo que cuidarme a mí, que va un poco también relacionado con el bienestar y en la vida, o sea un poco quiero hacer el cambio porque me apetece como propuse disfrutar también de las cosas, me falta tiempo a veces y el tiempo lo tengo que buscar yo esto está claro... Entonces tengo que descargarme para ver que todo esto un poco cambia en este sentido»

2ª categoría: competencias sociales.

La **otra CEmo más nombrada**, junto con la AE, fue la CS, que varios de los profesores entrevistados percibieron que había mejorado. Parece que se atrevían más a dar *feedback* sobre lo que pensaban, aunque no fuera siempre positivo, que realizasen una mayor práctica de la escucha empática con los compañeros y con el alumnado, y que tuviesen una mayor atención por prevenir y solucionar conflictos.

Profesorado (entrevista focalizada a grupo piloto docentes)

A. S. «Yo, en la competencia social, en la capacidad de gestionar situaciones emocionales y la prevención y solución de conflictos. Veo que aquí, pues he hecho un pequeño avance. De entenderme y entender. Que era la que en mi caso salía más baja y la que a nivel de trabajo personal es la que he trabajado yo».

Con respecto a la CEmo CS, se observó una percepción de cambio especialmente en la manera de relacionarse con el otro: por una parte, de los profesores entre ellos, y por otra, de los docentes con el alumnado. En el primer caso, de la manera de relacionarse de los profesores entre ellos, se identificó que esto podía deberse principalmente a tres factores:

1. Se percibió un cambio en el modo de mirar al otro, desde una perspectiva más positiva, ecuánime, más libre de prejuicios («no juzgar»). Esta escucha generosa y esta mirada «empática» que menciona Blanco (2020) y que facilitan un ambiente necesario de confianza y de buena comunicación para el desarrollo personal y colectivo.

Profesorado (entrevista focalizada a grupo piloto docentes)

Cambio en la forma de mirar al otro

A. S. «Luego con los compañeros, sí que ha habido un ver al otro desde otra perspectiva, ¿no? Entender su servicio en este caso desde el equipo directivo, como un encargo, entender a la persona, y, bueno, ver como el encargo lo hace desde su manera de ser».

2. Se percibió un cambio en el comportamiento del otro, a quien se veía como más abierto, relajado y cercano. Cabe destacar que, sobre todo, se mencionó haciendo referencia a los miembros del grupo reducido que habían podido trabajar con mayor profundidad en sus cambios, como en el caso descrito a continuación:

Profesorado (FG docentes)

Cambio en el comportamiento del otro

E. C. «Y yo creo que la conozco poco, porque no... pero, sí que es verdad que sí, en algo sí que he visto que le... si es una persona más bien ¿no? más bien cerrada y que le cuesta y no sé... si algo diferente está y me ha hablado a lo mejor de cara incluso a los alumnos... incluso también a otras personas creo y pienso que es verdad... que sí que puede ser, yo la veo... la veo más relajada y mejor... un poco mejor... sí».

3. Se percibió una mayor consciencia de necesitar un cambio:

Profesorado (FG docentes)*Consciencia de necesitar un cambio*

E. C. «Pero no estoy, así como ella dice estoy haciendo pasos para... ahora mismo todavía no... o sea, el tema de buscar yo qué sé, el tiempo... claro, son situaciones o circunstancias personales de cada uno».

En el segundo caso, de los profesores hacia el alumnado, en general consideraron haber mejorado su manera de relacionarse con los estudiantes usando tanto sus CEmo como las competencias propias del coaching. Por ello citaron tener una mayor empatía y ser más comprensivos con los estudiantes; corregían menos; usaban distintas herramientas, como las preguntas para reflexionar con ellos; y, en general, se mostraban más tranquilos, con más iniciativa y más humor.

Profesorado (entrevista focalizada a grupo piloto docentes)

M. L. «Vale. Con los alumnos, yo creo que sí que ha cambiado, porque es lo que decía que cambias un poco... te ayuda a pensar un poco en lo que trabajamos no, en cómo entrar.

[...] pues, por ejemplo,... a ver... He probado, sí he probado a decir, alguna... a preguntar más o hacer... es que no me acuerdo exactamente porque en una sesión te dije un ejemplo y ahora no me acuerdo... pero sí a preguntar en lugar de... sí. Podría ser, o hacer alguna, alguna broma».

A. T. «Y con los alumnos, pues, bueno... los alumnos yo los he involucrado mucho, sobre todo en mi tutoría».

Las familias, en cambio, no percibieron cambios porque durante el tiempo de realización del programa no tuvieron relación con ellas.

Este análisis parece ser coherente y deja de manifiesto una cierta coincidencia entre los datos cuantitativos (obtenidos con el cuestionario CDE A-35 y cuyos resultados, aunque no fueran significativos, sí obtuvieron puntuaciones más elevadas en casi todas las CEmo del post con respecto al pretest y en particular en la AE, que llegó a ser casi significativa) y los cualitativos (en los que la AE fue la más citada y la que más ejemplos de percepción de desarrollo recibió).

Por otra parte, la CE fue justo la única que no evidenció una mejora entre pre y postest, aunque no se dio un empeoramiento digno de mención y esto también fue bastante coherente con los resultados del análisis cualitativo, donde se identificó que más que mejorarse se había puesto en evidencia que necesitaba un cambio, empezando por la toma de consciencia de las propias emociones.

3ª categoría: mejor uso de las competencias docente-coach.

Gracias a este análisis cualitativo se identificó que esta percepción de desarrollo de las CEmo de los docentes fue posible mediante la puesta en práctica de las mismas competencias de un coach, aspecto que fue fomentado mediante la realización del programa de CEd. De hecho, los docentes entrevistados comentaron que tanto dentro como fuera del aula habían mejorado el uso de sus competencias como docente-coach. Entre estas destacaron: realizar una mayor escucha empática, dar y recibir *feedback*, no juzgar, saber decir que no, fomentar la autonomía del alumnado, distinguir un aliento de un elogio, usar las preguntas poderosas y de las metas erradas.

Profesorado (FG)

A. G. «Yo he intentado llevar a la práctica en las tutorías individualizadas, en las... bueno, en las sesiones que he tenido con algunos de mis alumnos, porque con todos no he podido, tengo 35 en el aula y con algunos he repetido y otros nunca he tenido la oportunidad, ¿no? Pero sí que, cuando hemos hablado, he intentado ¿no? Pues, sobre todo, poner en práctica lo de la escucha empática, hacerles preguntas, para que ellos encontrarán una respuesta, un poquito las técnicas».

Todas estas competencias, como bien sabemos (ver 3.5.2. y 3.6.4.1.), son precisamente las propias de un coach y, al mismo tiempo, coinciden en su mayoría con las CEmo.

Dimensión 2: evaluación positiva de la formación. Una valoración satisfactoria de la intervención realizada, gracias a la percepción de varios beneficios aportados por esta, como, por ejemplo, el aprendizaje de nuevos contenidos, la mejora del ambiente en el claustro y el cambio observado en ciertos docentes.

Aparte de la percepción de mejora de las CEmo docentes, el profesorado apreció otros cambios tras realizar el programa de CED. En esta segunda dimensión, llamada evaluación positiva de la formación, encontramos que confluyeron los cuatro niveles de evaluación de una acción formativa citados en Kirpatrick y Kirpatrick (2006), todos valorados de manera muy positiva.

1ª categoría: satisfacción final (expectativas).

La primera categoría que identificamos fue **la satisfacción por el programa**. Se observó que las expectativas iniciales en todos los sujetos entrevistados habían sido superadas, y el curso había sido mucho mejor de lo que esperaban inicialmente.

Profesorado (entrevista focalizada a grupo piloto docentes)

M. L. «Yo diría que las ha superado, sí, porque realmente me... no... porque igual, cuando empiezas una formación... yo creo que, bueno, dices: “vale, voy a aprender, pero no pienses que te vaya a afectar a nivel personal”. No piensas que te va a llegar tanto. Yo creo que ha llegado... bastante. Porque eso lo puedes llegar a aplicar en tu vida. Y al final tu trabajo también es vida. O sea que...».

Hay que destacar que las expectativas iniciales sobre el programa general no eran muy altas por parte del claustro. Algunos comentaron que este tipo de cursos no se solían ver de manera muy positiva y solo un par de docentes llegaron a puntuar las expectativas iniciales con un 7.

Profesorado (entrevista focalizada a grupo piloto docentes)

A. S. «Yo había oído hablar de coaching, entonces no sabía exactamente qué proceso íbamos a hacer, cómo lo íbamos a trabajar, estaba expectante, a ver cuál sería el contenido, cuál sería la forma, y cómo serían los formadores ¿no?»

Entonces tenía estas tres expectativas: contenido, forma y acom... y formadores. Entonces, bueno, a mí, la verdad, conforme ha ido avanzando el proceso me he encontrado muy bien, por mi hubiese continuado, por lo tanto... yo estaba con un 7 y me voy con un 8-9».

D. F. «Sí, sí, sí... Bueno, como lo habíamos hecho ya hace unos años con J., y no fue muy bien, la verdad, no fue muy bien, no por J. ¿eh? sino por la situación... tú ya sabes de que fue el rollo, porque estabas en primaria... Pensé, ostras, otra vez el coach, bueno, vamos a hacerlo... o sea... era bajo, las expectativas, ¿no? Un *altre curset diguèssim* ¿no? Y no, no fue así, fue todo lo contrario».

Superar estas expectativas iniciales se debe, sobre todo, a que el programa fue percibido como participativo, aspecto de lo más valorado y citado por la mayoría de los docentes y a que, ya de entrada, gran parte de ellos, tenían un interés elevado por la formación. Finalmente, al terminar el curso, las expectativas iniciales con respecto a los objetivos propuestos fueron superadas, como se destacó en algunos comentarios que reflejaron que el curso había sido: «mejor de lo esperado», «el mejor que se haya hecho sobre esta temática» y «habiendo pasado tiempo desde la última vez que se había visto el resto de compañeros compartiendo y participando así como lo habían hecho». Se valoró como una formación «grata», que «no hubiese importado su continuidad» y el nivel de cumplimiento final se situó en puntuaciones alrededor de un 8,5, y hasta en algún caso de un 10, pero el 9 fue el nivel más mencionado.

Profesorado (FG docentes)

J. P. «A ver, yo te lo digo sinceramente, si yo lo tengo que mirar con respecto a otros cursillos que he hecho y demás, yo os pondría un 10, la verdad».

B. P. «Y nota... a ver, un 10, no sé, un 9 seguro... un 10 no te lo doy porque por seguro que algo habrá que hacer... pero, yo muy bien, el mejor que he hecho, ya te lo he dicho».

M. M. «Yo creo que hacía tiempo que no hacíamos... y no por... por quedar bien ahora, que no hacíamos una formación en que todo el mundo se sintiera, creo, que a gusto y que quisiera compartir y participar, yo hacía tiempo que no veía a mis compañeros, algunos de ellos, entrar en las dinámicas con tanta facilidad, entonces, yo creo que en esto ha estado muy bien».

2ª categoría: aprendizaje sobre el coaching y la disciplina positiva.

La segunda categoría identificada en esta segunda dimensión fue **el aprendizaje**, entendiéndolo como el nivel de conocimiento, y se consideró que había mejorado sobre todo en dos aspectos:

1. El referente a conocer un modelo de coaching como el que se propuso (SER MÁS, Valderrama, 2015) con más profundidad. En concreto se citaron herramientas de este modelo que habían sido trabajadas, como las preguntas, la empatía, ponerse metas, mejorar el propio autoconocimiento, saber reencuadrar a los otros.

Profesorado (entrevista focalizada a grupo piloto docentes)

Modelo de coaching

N. G. «Yo creo que todo lo que he visto en la formación, incluidos los vídeos o las reflexiones o el “ser más” o que sea que haya una meta o todo esto, todo este vocabulario».

D. F. «Es lo que decía... ver a los demás de otra manera, ver a los demás de otra manera y creo que todo el mundo tiene partes buenas. Que a veces están escondidas... porque son así o así... pero eso quizá me ayuda un poquito a intentar mirarlo y...».

2. El referente a los conceptos propios de la disciplina positiva (Nelsen et al., 2013). Se citaron el modelo de las metas erradas y la dinámica de profesores ayudando a profesores (PAP).

Profesorado (FG)

Disciplina positiva

J. P. «Bueno, la sistematización de los cuatro ejemplos aquellos que decías por venganza o por poder... bueno, la sistematización... me parece buena, me parece buena, la había visto de otra manera, pero me parece, la sistematización siempre ayuda».

Profesorado (entrevista focalizada a grupo piloto docentes)

Disciplina positiva

A. S. «Me parece muy interesante la dinámica de... no sé qué nombre lleva, yo la llamo de exposición, uno expone su problema, en este caso como fue por L., y bueno y todo el grupo va siguiendo unos pasos que todo el mundo sabe más o menos en ese momento dónde está».

3ª categoría: mejora del ambiente.

Como tercera categoría se identificó el **ambiente** que fue percibido como otro de los aspectos valorados como distintos respecto a otros programas similares realizados con anterioridad.

Los docentes describieron un ambiente más participativo y dinámico, y lo valoraron a partir de un notable en todos los casos entrevistados, aunque, aquí, es cierto que hay que diferenciar la percepción del ambiente del grupo del claustro al completo del descrito por el grupo piloto, que en este caso fue aún mejor valorado y superó el 8 para todos los profesores entrevistados perteneciente a este colectivo.

En concreto, la sensación de las personas que formaron parte del grupo piloto fue de haber generado entre ellas un ambiente de mayor confianza con respecto a las del grupo entero, ya positivo, dado que se pudieron mostrar más tal y como eran, en su vulnerabilidad. Todo esto fue gracias al hecho de ser un grupo más reducido y, por lo tanto, tener más confianza y sentirse más cómodos a la hora de participar y abrirse entre ellos.

Profesorado (entrevista focalizada a grupo piloto docentes)

D. F. «En el grande vamos a poner un 8... no es tan, tan... muy bien, pero, bueno, habían cositas... quizás que no me gustaron... pero, bueno, y el pequeño un 9. [...] Claro, evidentemente, es distinto estar 25 que 5 ¿no? [...] te sientes más... no más a gusto, porque yo también he estado muy a gusto en el mayor, pero al ser un grupo reducido [...] tienes más confianza».

A. T. «En el grupo pequeño [...] hay un ambiente más distendido, la gente se muestra más como es... más vulnerable. Pero porque también el grupo, entre nosotros, nos avenimos».

4ª categoría: cambio de conducta en el grupo piloto.

Como cuarta y última categoría de esta segunda dimensión, se identificó **un cambio de conducta** muy positivo observado en algunos compañeros del grupo piloto, que habían trabajado con más profundidad. Este aspecto fue percibido por docentes del claustro completo y lo mencionaron durante los FG de los docentes.

Profesorado (FG)

E. C. «He visto alguna compañera que sí que ha cambiado... que le ha sido como positivo».

Además, se observó que, aunque los cambios anteriormente mencionados, tanto los referentes a la percepción de mejora y al desarrollo de las CEmo como los otros, se identificaron en todo el colectivo docente, hubo una clara diferencia entre los profesores que realizaron solo 15,5 horas de formación y los que integraron el grupo piloto, que hicieron algo más de 25 horas de programa. Estos últimos valoraron otros aspectos, como haber tenido la posibilidad de ser coach y al mismo tiempo coachee, haberse sentido más libres y cómodos formando parte de un grupo de tan solo seis personas y, por lo tanto, haberse atrevido a participar más, haber recibido un trato más personalizado, haber podido realizar un trabajo más profundo y personal con una coach experta a nivel individual, haber experimentado un mejor clima entre sus compañeros con los que tuvieron más afinidad desde un principio.

Profesorado (entrevista focalizada a grupo piloto docentes)

D. F. «Hombre, nosotros éramos estrellas en el minigrupo... (*se ríe*) [...] el ambiente era distinto... aparte que el mini-grupo nos llevamos muy bien también, no sé, porque sabes, por ser personas muy sencillas en el minigrupo».

D. F. «Te puedes abrir más, o te puedes abrir, no, deberías abrir más... quizás esto depende de cada persona... ¿no?»

A. T. «En el grupo pequeño, pues, claro, como es lo que he dicho ¿no? que hay un ambiente más distendido, la gente se muestra más como es. Entonces muestra más, se muestra más vulnerable. Pero porque también el grupo, entre nosotros, nos avenimos».

Todos al final dijeron que hubiesen recomendado formar parte de este grupo reducido, siempre y cuando hubiese habido un interés genuino de querer trabajar en profundidad a nivel personal, sobre un mejor autoconocimiento y un autodesarrollo.

Profesorado (entrevista focalizada a grupo piloto docentes)

A. S. «Sí, siempre que tengan la ganas de dejarse tocar, trabajarse... O sea, que no sea porque me dicen que lo haga, siempre que tenga las ganas de trabajarme. Formarme, vale, o sea, experimentar y acompañar, experimentar a nivel personal y acompañar a nivel personal ¿no? Pero siempre con la motivación, si no hay motivación, no porque me lo digan...».

Finalmente se observó que todos estos aspectos correspondieron y coincidieron con las que habían sido las razones de decidir formar este grupo piloto y trabajar de una manera más profunda, porque justo cuando en la F2 se habían identificado los aspectos de amenaza, entre varios, los más destacados habían sido, sobre todo, la preocupación de no abrirse al resto y de no compartir experiencias, no poder practicar lo aprendido, mostrar una actitud negativa y de desconfianza hacia el programa, su utilidad para el cambio de uno mismo y la forma de dar clase.

Resumiendo, para contestar al subobjetivo 3.2., podemos concluir lo siguiente:

- Teniendo en cuenta el enfoque principalmente cualitativo de nuestro análisis, nuestro objetivo no fue el de generalizar unas únicas respuestas porque, además, cada profesor destacó algún aspecto distinto, pero podemos concluir que todos los profesores percibieron un cambio en el desarrollo de sus CEmo y una mejora en su gestión emocional tras la realización del programa integral de CEed y este cambio fue, sin duda, en todos los casos valorado como muy positivo.
- La percepción de desarrollo de esas CEmo coincidió con la puesta en práctica de las competencias de un docente-coach, que volvieron a coincidir, tal como se observó en la F1 y en la F2, sobre todo gracias al grupo piloto que había podido ser coach y experimentar el uso de determinadas competencias.
- En concreto, nos fue posible identificar una percepción de cambio de mejora en cada una de las CEmo. En algunas fue observada más en profundidad y repetida en la mayoría de casos, como en el caso de la AE (hay que recordar que esta fue la única CEmo que en el pretest obtuvo una valoración con un promedio inferior al 5, por lo tanto, correspondió a la que la mayoría de docentes había decidido trabajar), seguida por la CS, también muy mencionada, mientras en otras competencias, esta percepción de mejora fue menos percibida, como la CE, donde no se observó ni cuantitativamente ni cualitativamente una mejora, aunque sí en el análisis cualitativo se identificó la necesidad de empezar por una concienciación en la gestión de las CEmo.
- En el caso de las CS, sobre todo a la hora de relacionarse con los demás, sí identificaron percepciones de cambio, tanto de los docentes entre ellos como hacia su alumnado, sobre todo por parte del colectivo del grupo piloto. Estas percepciones se debieron, en la mayoría de circunstancias, al hecho de haber aplicado competencias propias del coaching, como no juzgar al otro o saber reencuadrar, que el otro había cambiado en sus CEmo y se había abierto más y mostrado más relajado, entre otras.
- Se observó una cierta coherencia entre los datos obtenidos mediante el análisis cuantitativo y el cualitativo, por ejemplo, en el, ya mencionado, cambio de la AE.
- Los miembros del grupo piloto, en general, mostraron una percepción de cambios en sus CEmo superior a las del resto del claustro, que había realizado menos horas de formación y esto se debió a una serie de factores:
 - Estar realmente interesados en participar en este programa.
 - Sentirse más cómodos a la hora de trabajar en un grupo reducido.
 - Poder realizar un trabajo más personalizado con un coach a nivel individual.
 - Tener más afinidad y mejor clima con el grupo, etc.
- Estos mismos factores que habían sido valorados como determinantes para conseguir esta mejor percepción en el cambio de sus CEmo en el grupo piloto parecieron coincidir con las que en la F2 se habían detectado como amenazas a que el programa no pudiera ser aplicado, y de ahí justamente la decisión de crear este grupo reducido para contrarrestar a estas amenazas.
- Las percepciones de cambio de los docentes no se limitó al desarrollo de sus CEmo, también a otros aspectos referentes a los cuatro niveles de la evaluación positiva del modelo de Kirpatrick y Kirpatrick, 2006 (ver 2.3.2.4.):

- La percepción de cambio en las expectativas iniciales hacia el curso superadas considerablemente por las finales.
- El ambiente que se generó durante el curso.
- Los conocimientos nuevos adquiridos en el programa, sobre todo en cuanto a un modelo concreto de hacer coaching y a los conceptos aplicados de disciplina positiva.
- Los cambios en la conducta de algunos miembros del grupo piloto.

Subobjetivo 3.3. Describir y comprender las percepciones del alumnado.

En el caso del alumnado, la sensación general de la investigadora principal al terminar los FG fue que su percepción de cambio fue mucho más leve respecto a la experimentada por los docentes y se pudo apreciar solo en un par de estudiantes de 4º de la ESO y en el grupo de los de 2º de la ESO, que fueron los que más notaron un cambio en sus profesores y en el trato con ellos.

En primer lugar, observamos que había unas diferencias sustanciales en la información que habían recibido los distintos estudiantes entrevistados antes, durante y después de que sus profesores terminasen el programa. Así como algunos alumnos habían sido informados por parte de sus docentes de que iban a empezar un programa de formación y, en el caso concreto de ciertos estudiantes de 4º de la ESO, hasta habían tenido que realizar dos encuestas para valorar las CE mo de una profesora, antes y después de realizar el curso (pre y post); en otros casos, aunque fueran la minoría, no se les había dicho nada.

Alumnado 4º (FG)

S. «Bueno, a nosotros nuestra tutora nos explicó un poco que ahora los profesores estaban haciendo una formación por todo esto y nos ha hecho hacer encuesta por ver... si... para ver si había cambiado algo».

Así que primero observamos que en los casos donde había habido una información previa, hubo una mayor sensibilidad por parte del alumnado a percibir cambios, con respecto a los que no tuvieron más información que la que les había facilitado la misma investigadora durante la F1 y la F2 y que, en la mayoría de casos, ya no se recordaba al haber pasado siete meses. El alumnado, en general, no sabía cuándo sus profesores habían empezado o terminado el programa de CE d, a menos que no se les hubiese informado expresamente.

En segundo lugar, se detectó una mayor percepción de cambio por parte del grupo de estudiantes de 2º de la ESO, seguidos por los de 4º, y, en general, casi ninguna diferencia por parte de los de 3º; grupo, además, que durante el curso académico 2018-2019, había tenido más casos de conflictos en el aula por la presencia de algunos alumnos bastante disruptivos.

Por último, algunos estudiantes mencionaron a ciertos profesores en concreto; dieron sus nombres y apellidos, y los identificaron como los docentes en los que más cambios habían notado en cuanto a su trato con ellos y al dar clase. Pero de ninguna forma se pueden extrapolar estas sensaciones a todo el claustro, ni a la mayoría de docentes, al tratarse de casos puntuales.

Alumnado 2º (FG)

E. «Yo... sinceramente, yo creo que, por ejemplo, la que más lo he notado, no sé si es una percepción mía o no sé, en el que más lo he notado ha sido a T. (R. también asiente y dice sí,

como que está de acuerdo) a la hora de...[...] sí, en la manera de no sé cómo... No a la hora de, en plan... a la hora de dar sus explicaciones, por ejemplo, en el grupo de T., yo sí con ellos pero en Matemáticas, por ejemplo, ha aprobado mucha gente».

L. «Sí».

E. «En comparación con... por ejemplo A. ¿sabes quién es? [...] Es un profesor nuevo de Matemáticas... En este grupo, pues las clases salen muy caóticas, yo me incluyo, eh, también en plan...».

R. «Yo voy también».

E. «Por ejemplo, sé que allí ha aprobado quizá una... media clase ¿sabes? O menos de un cuarto de clase ¿sabes?... como cuando estaba... ¿Conoces a P.? [...] ya por esto... cuando estaba con P. yo, por ejemplo, aprobé las dos evaluaciones y esta evaluación tenía que hacer un trabajo para aprobar porque si no me quedaba... y es eso, no sé... he notado el cambio allí... [...] Es que lo he visto como diferente, como más empático».

Mediante el análisis temático de los dos FG con el alumnado se identificaron **tres dimensiones** percibidas como elementos de cambio por parte de los estudiantes en algunos de sus profesores, la primera ya observada con los docentes, las otras dos, diferentes:

1. El desarrollo de las CEmo de los docentes.
2. La distinta gestión del aula por parte del docente.
3. Una mayor motivación y participación del alumnado en el aula.

Dimensión 1: desarrollo de las CEmo de los docentes. La sensación por parte del alumnado de que sus docentes han mejorado en algunas de sus CEmo y en el uso de sus competencias como coach tras haber participado en una intervención de CED.

El alumnado mencionó haber percibido en algunos de sus docentes una mayor regulación emocional (RE), que se reflejaba en «enfadarse menos y soportarlos más»; una mayor autonomía emocional (AE), en cuanto a tener una actitud más positiva; una mejor consciencia emocional (CE), al compartir más sus emociones con los estudiantes mismos y unas mayores competencias sociales (CS), al empatizar más con ellos, porque eran más amables y estaban más predispuestos a la hora de hablar.

Alumnado 2º (FG)

S. P. «Es como que soportan más... el comportamiento, o sea... antes se enfadaban más».

L. «Yo M. R... aquí pone... “compartir emociones”... que se le nota mucho cuando le pasa algo, se le nota mucho y a veces nos lo intenta transmitir para que también entendamos su situación como profesora».

R. «Aquí... actitud positiva y automotivación... el T.».

Dimensión 2: gestión del aula por parte del docente. Un mayor dinamismo por parte del profesorado a la hora de gestionar el aula e interactuar con el alumnado.

1ª categoría: mayor dinamismo.

El alumnado notó que el profesorado hacía unas clases más dinámicas, con menos teoría, en las que interactuaban más con los estudiantes.

Alumnado 4º (FG)

M. «Bueno, sí, por ejemplo, en la clase de Biología, hemos hecho más trabajos y menos, menos que nos dan... dan... temario, lo estudiamos y hacemos el examen, y hacemos... ha sido... es más interactivo... es guay».

Alumnado 2º (FG)

R. «Porque, por ejemplo, los martes teníamos tutopía dos horas, o sea, antes de ir a comer y después, y entonces por una... por ejemplo, en una hacíamos teoría y en otra hacíamos más bien práctica».

L. «Sí o grupos [...], como teníamos las dos horas seguidas pero entre medio el mediodía, pues intentaba que una clase fuera más teórica y la otra más divertida ¿sabes?».

R. «Dinámica».

L. «Sí, más dinámica».

2ª categoría: atención al SER y al HACER.

Además, algunos estudiantes observaron que ciertos profesores estaban dando más importancia al SER y no solo al HACER.

Alumnado 2º (FG)

L. «Yo veo también que M.R. que... por ejemplo, cuando, cuando... algún comentario que hace ella no le sienta bien a alguna alumna o alumno, pues, como que también el día siguiente que pase o la semana siguiente, como que también intenta como que todos estemos bien, aparte de la tensión del comentario que hubo otro día, pues intenta también como que... que no lo tengamos en cuenta, si algo nos molestó ¿sabes?».

Dimensión 3: motivación y participación del alumnado en el aula. La capacidad por parte del alumnado de mostrar interés, implicarse y participar más en el aula.

Como consecuencia de las dos dimensiones anteriores, los estudiantes también mencionaron haber percibido un cambio en su propio nivel de motivación y participación en clase, dado que el hecho de que los docentes mostrasen más empatía hacia ellos los animaba a tener menos vergüenza a la hora de hablar en el aula, aunque comentaron también que esto cambiaba en función de la asignatura.

Alumnado 2º (FG)

L. «Sí, porque también ayuda, por ejemplo, si ves a un profesor que es más empático, te ayuda más a que no tengas tanta vergüenza a hablar en alto... no sé...».

R. «Depende... de la asignatura».

Este último aspecto solo lo comentaron los estudiantes de 2º y algunos de 4º, mientras que los de 3º, al revés, mencionaron haber tenido la sensación de haber bajado en su nivel de motivación y participación en clase.

Alumnado 3º (FG)

Y. «Ha bajado... participación no, pero motivación sí... pero motivación, por tanto... estamos más cansados... demasiado estrés».

Resumiendo, para contestar al subobjetivo 3.3., podemos concluir lo siguiente:

- En la percepción de cambio del alumnado hacia las CEmo de sus profesores, pareció haber influido el hecho de haber sido informados previamente o no sobre la realización del programa de CEd por parte del claustro. Recordamos que en seis casos concretos el alumnado había participado en la realización de los vídeos de aprendizaje finales del profesorado de manera directa, participando en estos, o indirecta, editándolos (ver 4.3.2.8.).
- Se observaron muchas diferencias en las percepciones de los distintos grupos de estudiantes (entre los de 2º, 3º y 4º de la ESO), y algunos cambios se apreciaron solo en algunos profesores muy concretos.
- Algunos estudiantes percibieron cambios muy concretos y positivos en algunos profesores con respecto a sus CEmo.
- Algunos estudiantes percibieron cambios muy concretos y positivos de algunos profesores con respecto a su gestión del aula.
- El alumnado que percibió un cambio en sus profesores también lo notó en su misma motivación y en su nivel de participación en el aula.

Subobjetivo 3.4. Describir y comprender las percepciones de otros miembros de la comunidad educativa implicados (directores de los centros y familias).

Las percepciones de cambio de los otros miembros de la comunidad educativa se centraron en el análisis de cuanto se ha descrito en las entrevistas focalizadas con dos de los cuatro miembros del ED (el DG y la CP), así como de lo extrapolado de las encuestas con dos de las seis familias que contestaron a las preguntas que se les envió mediante la plataforma Clickedu durante la F3.

Como ya hemos explicado, dos miembros del ED, la DP y el JE, al formar parte del grupo piloto de docentes, ya habían sido entrevistados en calidad de integrantes de este grupo, así que, al hablar con los otros dos componentes de la dirección de secundaria, una vez terminado el programa, pudimos obtener la visión completa de todo el ED de la ESO. Ciertamente fueron dos perspectivas bastante distintas:

- Grupo piloto: como destinatarios clave del programa de CEEd, por lo tanto, implicados en primera persona, y principales perceptores de estos posibles cambios.
- ED: como miembros de la Dirección, con una perspectiva más en segundo plano, que podían hablar de las percepciones que ellos mismos habían observado en el resto del claustro, o bien, que habían podido oír por parte de este último.

Por otra parte, en el caso de las familias, realmente, los datos analizados sobre sus percepciones de los posibles cambios fueron muy limitados, dado que obtuvimos solo dos respuestas de la encuesta que se les envió una vez terminado el programa de formación. Además, solo hubo una de esas dos familias que comentó haber tenido trato con los profesores durante la realización del programa y haber podido percibir algo. En el caso de la otra, dejó claro en la primera pregunta de la encuesta que no podía ser de gran ayuda, porque no había tenido relación con los profesores de sus hijas, debido a que, además, le habían cambiado varias veces de tutora porque la suya estaba de baja y no había llegado, por lo menos hasta el momento de contestar, a tener aún ninguna entrevista con el profesorado.

Padres (encuesta)

S. C. «La tutora de S., H. tuvo una baja médica el mes de enero de la que no nos consta que se haya recuperado. En el mes de marzo tuvimos nueva tutora, N., y celebramos una reunión con ella para valorar el desarrollo del curso. Nos consta que N. también ha caído en una baja (imaginamos que médica) y en este momento S. no tiene tutor, ni tutora.

Por lo tanto, durante mucho tiempo no ha habido tutora (interlocutora principal de la alumna) y, cuando lo ha sido N., todo le venía de nuevo porque no fue profesora de los alumnos hasta que cayó de baja H.

Estos hechos no permiten valorar cambios en la relación del tutor con la alumna, ni tampoco del tutor con nosotros, los padres.

Con el resto de los profesores no nos consta que S. haya tenido cambios en la relación, ni los padres hemos observado ningún cambio (no se han dirigido los profesores a nosotros, ni nosotros a ellos)».

Por todo ello, nos resultó complejo hablar de una percepción de mejora tanto por el número limitado de personas en ambos colectivos como por las discrepancias de percepciones identificadas en un mismo grupo.

Sin embargo, al tratarse de una investigación prioritariamente cualitativa, nos parece importante mencionar las principales dimensiones de cambio detectadas tanto a la hora de entrevistar a los dos miembros del ED, como los identificados en las respuestas a la encuesta de las dos familias. Mediante el análisis temático de las entrevistas con el ED y de la encuesta con los padres, se identificó **una dimensión** ya observada en los dos anteriores colectivos: el desarrollo de las CEemo docentes.

Dimensión 1: desarrollo de las CEemo de los docentes. La sensación por parte del ED de que los docentes han mejorado en algunas de sus CEemo y en el uso de sus competencias como coach tras haber participado en una intervención de CEEd.

Entre los miembros del ED, pudimos observar que, así como la CP sí experimentó, y además directamente, una percepción de cambio en el claustro docente tras realizar el programa de CEEd, el DG, por lo menos hasta el momento de la entrevista, no había aún percibido diferencias.

ED (entrevista focalizada)

N. E. «Sinceramente, no. [...] Es posible que esto exista. Pero también es posible que el día a día imposibilite que eso sea evidente y palpable y perceptible. Es posible. Es posible. Pero no se podría decir en estos momentos ningún caso concreto. De que... decir... exactamente está pasando por esto ¿no?... No. Es posible que haya, que exista, ¿eh?».

1ª, 2ª y 3ª categorías: competencias sociales, autonomía emocional y consciencia emocional.

En el caso concreto de la CP nos habló de haber percibido un cambio en el desarrollo de las CEmo del claustro, en particular en sus CS, pues observó una mayor empatía, implicación, participación e iniciativa en personas que anteriormente no solían exponerse mucho (AE) y CE.

ED (entrevista focalizada)

E. E. «Sabes es gente de claustro sobre todo de secundaria que a veces... está más pasivo... está más pasiva, nosotros también hemos hecho este año dinámicas entre nosotros en las que se pueden ver estas competencias. Y sí que hemos visto que la gente estaba participativa y más dada a meterse, ¿no?».

«Bueno quizás... quizás en autonomía, en autonomía emocional, respecto a tener iniciativas y proponer cosas y proponer también al equipo directivo soluciones o alternativas».

Citó en concreto que ella misma había sido la primera implicada en vivenciar la puesta en práctica de las competencias de un coach (empoderando y empatizando, entre otras), por parte de un compañero, miembro del grupo piloto, que la había ayudado mucho en un momento concreto que lo necesitaba, y realizó con ella, aunque fuera de manera informal, una sesión de coaching.

ED (entrevista)

E. E. «Y respecto a mí, que te comentaba antes, tuve un momento así un poco de, de... presión y un poco de agobio también y en ese momento una persona que hace... hacía coaching me lo hizo a mí y me ayudó muchísimo, porque fue un momento de poder expresar las... las emociones y, entonces, yo recibir un apoyo y una ayuda».

Además, nos comentó que esta vivencia le había generado un cierto efecto contagio y, a partir de ese momento, había sentido la necesidad de poner más en práctica sus CS. Nos parece interesante mencionar que había realizado un máster de IE, y había mostrado, desde el primer contacto, una particular sensibilidad y conocimiento de las CEmo y, además, dos años atrás a nuestro trabajo de campo, había participado en el curso de coaching que se había impartido previamente a los docentes de primaria e infantil, y la misma investigadora había sido la facilitadora de su grupo.

ED (entrevista)

E. E. «Sí y fue muy interesante entonces para mí, fue como esta cadena de favores que te comentaba anteriormente, llegó a mí y a mí también que es algo que me gusta y estoy familiarizada, me despertó otra vez del poder poner en práctica ese tipo de habilidades sociales con los demás ¿no? es como que creo que es algo que se contagia y creo que ha habido contagio, quizá en el círculo...».

En cuanto al otro miembro del ED, el DG, solo recordar que, aunque su entrevista también dejó muy clara la buena valoración del programa, fue en ese momento cuando se presentaron las dos incidencias descritas en el punto 4.3.3.4., que hicieron percibir a la entrevistadora un cambio en la relación mantenida hasta al momento con el DG.

Por otra parte, con respecto a cuanto hemos identificado en las respuestas de la única familia que observó haber percibido algún tipo de cambio en las CEmo de los docentes tras la intervención, nuevamente se hizo referencia al desarrollo de las CS de los docentes, y se destacó la percepción de una mayor escucha, de más comunicación del claustro hacia las familias y de una mayor búsqueda a la hora de encontrar soluciones.

Padres (encuesta)

M. S. «La comunicación es más directa, facilitan las entrevistas y, si es necesario, por teléfono. [...] Ante algún problema que ha surgido ha habido una buena respuesta por parte de los docentes: nos hemos sentido escuchados y se han buscado soluciones conjuntas».

Resumiendo, para contestar al subobjetivo 3.4., podemos concluir lo siguiente:

- Fue más difícil identificar unas claras percepciones de cambio por parte del ED y de las familias. Esto se debió a que, por un lado, se trató de un colectivo muy reducido, sobre todo en el caso de las familias (solo dos padres contestaron a la encuesta y, además, solo una aportó datos de cierto valor), y por otro lado, se observaron muchas diferencias en la percepción de los integrantes de un mismo colectivo (véase el caso de las dos personas del ED).
- A pesar de esto, pudimos percibir un cambio nuevamente con respecto al desarrollo de las CEmo de los docentes.
- En concreto, uno de los dos miembros del ED observó una mejora en las CS, en la AE y en la CE del claustro docente.
- Esto creemos que fue posible nuevamente gracias a la mayor sensibilidad de esta persona del ED (la CP), hacia la temática del programa y a su mayor conocimiento de esta.
- Por otra parte, una mayor lejanía hacia estos temas por parte del DG, que fue el único que no realizó una formación específica sobre CEd, ni en el momento de la recogida de los datos, ni en el pasado, pudo haber influido en su falta de percepción de cambios, lo que sugirió que, a lo mejor, no quedaba del todo claro lo que hubiera tenido que observar.
- En el caso concreto de las familias, las CS fueron las únicas CEmo que se percibieron algo modificadas y nuevamente en positivo, lo que de alguna manera es coherente porque entre familias y docentes la comunicación y los aspectos afines a esta fueron los elementos más fáciles de observar, por lo menos durante un tiempo y una interacción tan limitada.

Subobjetivo 3.5. Describir y comprender otros factores que influyen en la percepción del cambio.

En el análisis cualitativo de la F3 se observaron unos factores que inicialmente, al diseñar nuestro plan de investigación, no habían sido previstos para percibirse en esta fase. Estos hicieron referencia a un grupo de elementos que podían facilitar o bien dificultar que se realizasen estas percepciones de cambio anteriormente descritas en los distintos colectivos (docentes, alumnado, ED y familias).

Concretamente, estos factores se dirigían todos al mismo programa de CEEd y a su valoración final y se trataba de los mismos aspectos considerados como oportunidades o amenazas para la aplicabilidad de un programa de CEEd que se habían identificado y trabajado para el diseño de la F2. En la F3 se volvieron a detectar y a valorar si se habían conseguido y qué influencia podían tener para la continuidad del programa de CEEd en el centro de FA. En concreto se preguntó a todos los colectivos implicados sobre los siguientes aspectos:

- Los posibles aspectos positivos, la utilidad, la continuidad y la oportunidad que ofrecía un programa de CEEd.
- Los posibles puntos de mejora y las amenazas del programa de CEEd.

Pasamos a describir las **tres dimensiones** observadas en el análisis temático de las respuestas de los docentes y del ED:

1. Los facilitadores del cambio: utilidades y fortalezas.
2. La continuidad y las oportunidades del programa.
3. Las dificultades para el cambio.

En cuanto a las familias y al alumnado, como ya hemos mencionado, son dos colectivos a quien le resultó más difícil percibir algún tipo de cambio en estos aspectos, sobre todo, por falta de trato, en el primer caso, y de más tiempo, en el segundo.

Dimensión 5: facilitadores del cambio: utilidades y fortalezas. Los factores que favorecen el cambio tras realizar un programa de CEEd y que son puntos que muestran sus fortalezas y su utilidad. Entre estos, por ejemplo, la mejora de las relaciones del claustro, su mayor participación con respecto a otras formaciones, facilitar un espacio de reflexión para el profesorado, generar nuevos conocimientos y cambios en las conductas o simples aspectos más de diseño del mismo programa que han influido favorablemente en experimentar cambios.

Durante las entrevistas y los FG de la F3, se preguntó de manera diferenciada sobre estos dos factores: los puntos fuertes y la utilidad del programa y, aunque hemos podido describirlos y diferenciarlos en categorías distintas, se ha visto que las líneas entre los dos se consideran muy sutiles y, a la hora de analizar las respuestas, se observó que los dos conceptos eran bastante reiterativos. El claustro valoró el programa de manera muy positiva (punto fuerte) (ver 4.3.3.5.), pues lo consideraron, en palabras de algunos profesores, «uno de los mejores cursos que habían hecho», y lo valoraron con un 10.

Grupo piloto docentes (entrevista focalizada)

D. F. «Es que debilidades, sinceramente, no te sé decir ahora... es que es un 10, no sé».

Fortalezas

1ª categoría: participación del claustro.

Uno de los aspectos que tanto el claustro como el ED más destacaron como fortaleza fue: la participación y la implicación del mismo colectivo docente en el programa de CEEd; ver que los compañeros, que no solían hacerlo, habían participado en dinámicas fue un aspecto que había sido propiciado, al parecer, por la amenidad del curso.

El ED se había sorprendido al ver tanta implicación, ganas e ilusión en un tipo de curso como este, donde no acostumbraba a detectarse y, además, al ver que personas que no tenían que estar a ciertas horas en el centro FA, habían ido, aunque no estuviesen obligadas a hacerlo.

ED (entrevista focalizada)

N. E. «Bueno, como temas positivos de toda esta formación, yo he visto implicación por parte del equipo docente, que formaba este grupo, he visto ganas e ilusión que normalmente no suelo detectarlo cuando es una formación de otra tipología. [...] He visto que hasta han venido en horas que no les tocaba alguna persona para hablar contigo o para hacer algún comentario con el grupo, así que esto también, tal como están las cosas, lo valoro de manera muy... muy especial».

2ª categoría: aspectos estructurales.

Otros elementos que fueron apreciados como fortalezas del programa, tanto para el ED como para los profesores, fueron aspectos más estructurales, como la justa mezcla que se le había dado a la teoría y a la práctica, hacerlo en grupo, tener a dos facilitadoras en las sesiones del claustro completo y su forma de interactuar, la optimización de la estructura y la temporalización de la formación.

Docentes (FG)

M. D. «Yo creo que las hemos estructu... hemos creado una estructura... unas cajitas... un... una teoría en la cual encajar las cosas. Que eran unas cosas más dispersas. Hemos encontrado una forma de focalizarnos».

3ª categoría: experimentación de pequeños cambios.

Otro elemento considerado un punto fuerte del programa fue el haber dado la posibilidad de poder realizar un pequeño cambio a cada participante. El ED había valorado especialmente la propuesta de cambio personal que realizó cada docente para mejorar su calidad personal y profesional, con acciones racionales y ejecutables, bajadas al terreno y que les permitiesen salir de su zona de confort y demostrar una mayor autonomía y proactividad (**imagen 6**). Los profesores, por su parte, habían valorado aspectos como sentirse más abiertos, conectar con su positividad, juzgar menos y poder reafirmar los buenos valores de la humanidad.

ED (entrevista focalizada)

N. E. «Y hubo una cosa que valoro, muy... en gran medida, que es... esta propuesta personal que ha hecho cada uno de mejora ¿no?».

Imagen 6. Árbol de los compromisos de los pequeños cambios que cada docente declaró durante la sexta y última sesión del programa dirigido al claustro completo



Utilidad

4ª categoría: nuevos conocimientos y nuevas herramientas.

Se valoraba que el programa hubiera proporcionado nuevos conocimientos y cómo estructurar mejor otros que ya se tenían. La intervención sirvió para tener más estructurados ciertos conceptos que a lo mejor ya se conocían, pero no quedaba del todo claro dónde situarlos y para focalizar y encajar mejor los conocimientos teóricos que se tenían respecto a ciertos temas.

Otro elemento considerado una fortaleza del programa fue el hecho de haber facilitado nuevas herramientas y dinámicas para utilizar en el aula, como la escucha, el refuerzo positivo, las preguntas, los ejemplos usados para ilustrar explicaciones o las distintas dinámicas proporcionadas, como la de PAP (profesores ayudando a profesores), para poder usarlas en las tutorías.

Grupo piloto docentes (entrevista focalizada)

A. T. «Pues, me han gustado mucho las dinámicas porque, sobre todo, al ser un lunes y los miércoles después de clases, pues, estás cansado y estar dos horas sentado y yo soy más bien activa, entonces, el hecho de que introdujera al principio, pues, a una actividad más movida, pues yo lo agradezco».

5ª categoría: espacios de reflexión.

Otro elemento que se identificó como punto fuerte del programa de CEd y facilitador del cambio fue la posibilidad de haber generado un espacio de reflexión para los docentes: hacer parar y reflexionar; encontrar una mezcla entre momentos amenos y otros más profundos; entender la reacción de los docentes frente a los estudiantes disruptivos e identificar ciertos perfiles; comprender mejor al alumnado y empatizar más con este.

El programa resultó útil para tomar consciencia de aspectos que ya se conocían, pero que estaban más olvidados, como la importancia que podía tener reforzar positivamente al otro, el uso de las preguntas poderosas, cómo había que comportarse en el propio lugar de trabajo y, en general, la complejidad de las cosas y de las situaciones.

Docentes (FG)

B. P. «Y los objetivos, yo, a ver... no sé lo ambiciosos que eran los objetivos, pero, por lo menos, yo creo que a muchos de nosotros simplemente te lo estamos diciendo que nos has hecho pararnos y pensar y esto ya está bien».

A. G. «En clase también para identificar perfiles de alumnos, sobre todo, el que te manda esa atención, que constantemente te está preguntando, se quiere hacer presente... entonces, lo tienes, bueno, lo observas o lo miras desde otro prisma».

6ª categoría: mejora de las relaciones.

Un ulterior aspecto del programa considerado muy útil fue el haber mejorado el ambiente y las relaciones entre el claustro y entre docentes y alumnado, teniendo más empatía hacia este último. El programa resultó útil para conocer a los compañeros docentes mejor, verlos con otra mirada, ver sus diferentes puntos de vista, analizar los comportamientos adultos y saber relacionarse con compañeros no muy afines.

Grupo piloto docentes (entrevista focalizada)

A. T. «A nivel profesional me ha servido para relacionarme más con compañeros que no son muy afines».

Dimensión 6: continuidad y oportunidades del programa. La identificación de elementos externos e internos al centro que pueden favorecer la continuidad de un programa de CEd y contribuir a la creación de una cultura de CEd en la comunidad educativa.

En general, todos los miembros de FA entrevistados consideraron que se hubiera tenido que dar continuidad al programa y aportaron varias ideas. Profesores y ED dieron propuestas muy concretas, teniendo en cuenta que habían experimentado el programa de forma más directa y querían seguir porque consideraban que la experiencia había sido muy positiva.

En general, tanto el ED como la mayoría del claustro vieron muy favorablemente la idea de dar continuidad a la formación, haciendo como una especie de segunda parte, porque consideraban más necesario hacer este tipo de formación que otro tipo de cursos, y sabían que en primaria e infantil se habían observado cambios reales, seguramente, porque, aparte de hacer una formación en coaching dos cursos atrás, llevaban ya años haciendo más acciones que había ido reforzando la intervención inicial.

Grupo piloto docentes y ED (entrevista focalizada)

N. G. «Yo vería positivo hacer la segunda parte».

N. E. «Lo que tengo muy claro, Claudia, es que vale más hacer esto, por lo que veo, que un curso de rúbricas o de metodologías evaluativas o de portfolio tal... y tal... eso lo tengo cada vez más claro... Más claro».

E. E. «Yo le veo totalmente una continuidad, es que para mí... creo muchísimo en educación emocional, programas de educación emocional, inteligencia, coaching... creo que es el futuro y es... lo difícil es, bueno, hacerlo adaptado, jolín... aprovechar este pedazo de estudio y tesis... (*sonríe*) yo creo que debe tener una continuidad, desde mi punto de vista».

Por otra parte, el alumnado y las familias también querían que se siguiese porque consideraban que, si se apostaba por la continuidad del programa de CEEd, sería algo muy bueno tanto para el claustro como para ellos y cuanto más durara, mayor sería la percepción de los cambios por parte de toda la comunidad. Todo el alumnado entrevistado estaba a favor de que los profesores siguiesen formándose, tanto los que habían observado cambios más directamente como los que no, que consideraban que, con una mayor duración de la formación, hubieran podido percibir algo ellos también. El alumnado de 3º y 4º hasta propuso formar también a los estudiantes.

Alumnado 3º y 4º (FG)

M. F. «Quizá si se alarga más, se nota en plan... y también para los alumnos».

Alumnado de 2º (FG)

L. «Yo creo que les irá bien... continuar».

Padres (encuesta)

M. S. «Me parece una buena iniciativa para realizar una mejora de las competencias emocionales».

Las ideas que propusieron desde el claustro docente y el ED se diferenciaron en dos grupos o categorías.

1ª categoría: oportunidad de formación interna.

Un grupo de ideas que hacía referencia a continuar la formación internamente. Algunos profesores y parte del ED consideraban que, para darle continuidad, se podían realizar «microformaciones» de traspaso de las personas que ya se habían formado a los demás componentes del claustro que aún no se habían formado, compartiendo lo que se había hecho. Se podrían formar personas para cada ciclo. En cuanto al formato para darle continuidad internamente, algunas de las ideas más repetidas fueron crear un comité de coaching, realizar formaciones, aplicar realmente cuanto habían aprendido y practicarlo de periódicamente en las reuniones del claustro, y todo esto promovido por los docentes más implicados que lo hubiesen tenido que traspasar al resto.

ED (entrevista focalizada)

N. E. «Crear micro... microformaciones de traspaso entre las personas que han hecho la formación hacia los demás componentes del claustro».

2ª categoría: oportunidad de formación externa.

El otro grupo de ideas se apoyaba más en recursos externos (la mayoría de los docentes entrevistados consideraban que habría que seguir formando al claustro, en general, con más horas de acompañamiento que podrían tener un formato de seguimiento trimestral por parte de las mismas facilitadoras, usando dinámicas y *role-play*, y considerarlo como una segunda parte). Con respecto a las ideas para darle continuidad mediante apoyo externo, las más comentadas fueron la de realizar una segunda parte de esta formación o un seguimiento trimestral, como un *refresch* por parte de las facilitadoras anteriores.

Docentes (FG)

B. P. «Yo lo decía... como un refresco, no hacer un curso otra vez, estar todos... un día a principio de curso y hacer alguna dinámica de como... algún *role-play*... alguna historia que nos vuelva a poner en la onda. No sé. Una cosa... o... una terapia de grupo, es decir, unas reuniones y decir “¿Oye tú qué estás haciendo? Tú, tal, mira, he hecho esto”».

En ningún momento se propusieron estas dos ideas como algo excluyente, sino más bien que los dos formatos pudiesen coexistir. Los entrevistados consideraban que se hubiera podido empezar por todas a la vez o solo alguna de estas; en todo caso, veían esta continuidad como una oportunidad de desarrollo para los docentes, para el ED y para el alumnado y las familias.

Dimensión 7: dificultades para el cambio. La identificación de elementos internos del centro que pueden amenazar la percepción de una transformación y el hecho de dar continuidad al programa de CED. Como ejemplos de ello están la falta de tiempo para profundizar en los contenidos de la intervención y ponerlo en práctica, y no integrarlo en programas similares y estructurarlo bien.

Por otra parte, también se identificaron unos aspectos que podían dificultar el cambio y debilitar el hecho de que se apostara por dar continuidad al programa de CED.

1ª categoría: falta de tiempo para profundizar.

La mayoría del claustro y el ED consideró que había faltado tiempo para profundizar más en el contenido del programa. Este aspecto de clara mejora se vinculó con otros detectados también como tales, dado que disponer de más tiempo, hubiese ayudado a profundizar más en los casos de estudiantes concretos e ir más allá con la observación en el aula.

La sensación general fue que el curso se quedó corto, sobre todo, de cara a profundizar y aplicarlo con el alumnado en el aula y preocupaba la posibilidad de que no continuara.

Docentes (FG)

E. C. «En este sentido ha sido como corto, o sea, yo he tenido la sensación que de cara a

profundizar en el tema alumnos, allí me ha faltado».

Grupo piloto docentes (entrevista focalizada)

A. S. «Pediría más tiempo para que cada uno, con sus dinámicas, las pudiese trabajar en el cuaderno de bitácora. Por lo tanto, esto iría en campo de mejoras».

El DG en concreto, como ya hemos mencionado, también comentó como aspecto de mejora la elección de unos miembros del grupo piloto demasiado parecidos entre sí en cuanto a su forma de ser y hacer. En su caso hubiese apostado por mezclar más, aunque si analizamos las amenazas identificadas en la F2, se consideró que la elección de los integrantes fue la correcta, porque pudimos contrarrestar algunos de estos factores.

2ª categoría: solapamiento con programas similares.

Como otra amenaza a la continuidad del programa, unos pocos miembros del claustro mencionaron la preocupación de que se solapara con otros de temáticas similares y no quedara claro cómo se podían integrar los conceptos (véase el proyecto de LeaderInMe o el de interioridad, 4.2.1., proyecto educativo).

Docentes (FG)

M. D. «Yo un poco desde el desconocimiento, pero me preocupa que superpongamos diferentes cosas simultáneamente, sin delimitar claramente si, por ejemplo, tenemos el líder en mí en marcha, coaching... habrán otros cursos se supone, irá creciendo en cursos... las dos cosas son complementarias, pero de momento están como islas, por ejemplo, y hay otras... creo que no hay una visión más desde arriba, una visión global de cómo encaja todo esto que sean islas que se van haciendo y que al final también se van sobreponiendo sobre otras, hablando de lo mismo con lenguajes diferentes. No sé».

Por otra parte, uno de los miembros del ED vio justamente esta última amenaza como una oportunidad de integrar el programa de CEd y los otros proyectos bajo un único paraguas que pudiera reforzar y alinear todos los conceptos.

ED (entrevista focalizada)

E. E. «Entonces se podría, dentro de LEM, aprovechar una de estas ramas, un subequipo, poder dedicarse a hacer este tipo de coaching. Yo creo que en la FEDAC se quieren hacer muchas cosas LEM, tutopía... líder en mí... tutopía y tal, y lo que se debe hacer es aprovechar todo esto e intentar ver qué es lo parecido y lo que no... y no sé, no repetir, sino aprovecharlo y sumarlo y aprovechar esta rama LEM para poder hacer... o al revés, dentro de coaching, algo de LEM».

Otra de las amenazas identificadas fue que justamente el programa se quedase en el olvido o bien no se aplicara con el alumnado y las familias, donde se veía más complicada su puesta en práctica.

ED (entrevista)

N. E. «Otra... otra amenaza, bueno amenaza, otro supuesto podría ser que todo esto pasado el

verano, pues, se olvide. Esa es una amenaza clara de olvido que esto nos suele pasar en muchas formaciones... tú haces una formación... depositas un interés bárbaro... unas expectativas maravillosas, en eso y después te das cuenta de poco a poco estos se... se difumina, ¿no?».

E. E. «Le veo ahí dos oportunidades importantes que, a su vez, sobre todo, familias, puede ser una amenaza igual que... como con alumnos que también puedan decir “eh, que eres mi amiga” No... no somos amigas... bueno».

Por parte de las familias no se detectó ninguno aspecto de mejora o amenazas, porque por el poco tiempo y la falta casi de trato que habían tenido con los docentes no se había podido observar nada en este sentido.

Resumiendo, para contestar al subobjetivo 3.5., podemos concluir lo siguiente:

- La mayoría de las fortalezas del programa de CEEd que se detectaron una vez terminado, así como su utilidad y las oportunidades futuras, coincidieron con los facilitadores y los factores de éxito que ya se habían identificado en la F2 y habían ayudado a diseñar el programa contextualizado.

Entre las fortalezas se destacaron las siguientes:

- La participación del claustro.
- Algunos aspectos estructurales de carácter variado (como tener dos facilitadoras, la correcta mezcla entre teoría y práctica, etc.).
- La experimentación de pequeños cambios en cada participante.

Entre las utilidades se destacaron las siguientes:

- Adquirir nuevos conocimientos y herramientas para la clase. Recordamos que en varios de los vídeos finales de aprendizaje (ver 4.3.2.8.), los docentes hacían referencia al aprendizaje de nuevas herramientas de la DP y del CEEd.
- Facilitar espacios para que el docente pudiera reflexionar sobre su trabajo.
- Mejorar las relaciones entre compañeros y con el alumnado.

Entre las oportunidades se identificaron las siguientes:

- Dar continuidad al programa con formación interna, promovida por el grupo piloto.
- Dar continuidad al programa con formación externa.
- Esto nos lleva a confirmar que, si se identifican correctamente a los facilitadores y se tienen en cuenta a la hora de diseñar un programa de CEEd, ayuda a lograr una percepción positiva y útil de la intervención una vez finalizada.
- Algo similar se pudo observar en el caso de los aspectos identificados como amenazas que se habían apreciado en la F2 y que se volvieron a detectar al término del programa.
- Como amenazas a la continuidad del programa, casi todos los implicados coincidieron en dos factores:

- El solapamiento con otros programas similares. En una reunión posterior que mantuvo la investigadora en septiembre de 2019 con la Dirección Pedagógica Titular de FEDAC para presentar el trabajo de campo que se había realizado, se volvió a mencionar el mismo factor. Este último, junto con otros anteriormente citados, podría haber influido en el hecho de que, de momento, no se haya podido dar continuidad al programa (aunque, teniendo en cuenta la crisis sanitaria por la pandemia de la COVID-19, sobrevenida durante el curso 2019-2020, tuvimos finalmente que suspender cualquier propuesta de continuidad, que inicialmente la misma DG nos había solicitado al terminar nuestro programa de CEEd).
 - La falta de tiempo para profundizar.
- Esto nos lleva a confirmar que, como en el caso de los facilitadores, si se identifican correctamente estos aspectos de amenaza y se diseña un programa que puede controlarlos y evitarlos, facilita conseguir el éxito del programa.
 - Todo esto nos hace intuir que, si fue posible percibir estos resultados con un programa de pocas horas como el que se realizó, con más horas habiéramos podido identificar más percepciones de cambios y probablemente positivas, como las que se describieron hasta el momento.
 - Para que el alumnado y las familias hubiesen podido percibir un cambio más significativo, se hubiera necesitado más tiempo para implementar el programa y más trato de los padres con los docentes.
 - A pesar de que el DG no vio como positiva la elección de los miembros integrantes del grupo piloto, porque los percibió demasiado homogéneos en cuanto a su forma de ser y pensar, los datos de las F3 confirmaron que su elección fue la acertada, justo porque permitió contrarrestar los factores que se habían detectado como amenazas en la F2, como, por ejemplo, el hecho de necesitar sentirse cómodos y afines al resto del grupo para abrirse y compartir. Desconocemos si esto se hubiese logrado eligiendo a personas muy distintas en cuanto a su forma de ser o de pensar.
 - Como muestra de todo esto, aunque no pudimos generalizar las respuestas de todos los colectivos, sí se observó una gran coincidencia, sobre todo entre el claustro y el ED, entre los aspectos identificados en la F2 y los observados en la F3. El hecho de que, si se tienen en cuenta estos factores (facilitadores y amenazas) se puede lograr un mayor éxito del programa, como ocurrió en nuestro estudio, lo confirma el interés explicitado por todos los implicados de querer dar continuidad al programa.

4.3.3.6. Primeras conclusiones

Por lo tanto, para contestar al objetivo y a la pregunta de la F3, que recordamos era la siguiente:

¿Cuáles son los principales factores de cambio percibidos por los docentes de la ESO sobre sus CEmo tras aplicar un programa de CEEd, así como los percibidos por otros de los agentes prioritarios implicados en el centro?

Podemos concluir que, en general:

- Al comparar los resultados puramente cuantitativos del pre y post del cuestionario que mide las CEmo, aunque en un programa como el nuestro no se han podido observar cambios estadísticamente significativos, sí existe un incremento de casi todas las CEmo medidas.

- La AE sigue presentando los resultados cuantitativos más bajos en su medición post, pero es la CEmo que manifiesta mayor percepción de cambio, tanto a nivel estadístico como cualitativo.
- Los valores de la d de Cohen en relación con la AE y las CEmo en su totalidad coinciden con los obtenidos en programas similares, lo que sugiere que, con un programa de más duración, podrían llegar a ser significativos.
- A nivel puramente cualitativo, todos los implicados en el estudio valoran positivamente el programa y casi todos coinciden en percibir un cambio en positivo en las CEmo de los docentes y en su gestión emocional. Recordamos que ya en los vídeos de aprendizaje que los docentes realizaron al finalizar el programa (4.3.2.8.) habían reconocido una clara mejora en su gestión emocional en más de la mitad de estos vídeos.
- La falta de tiempo para profundizar en los contenidos del programa (ED y alumnado) o en el trato con los docentes (el caso de las familias) no permiten observar estos mismos cambios más allá que en casos de personas muy concretas.

Como conclusiones de los principales cambios observados en el análisis temático de la F3, según los distintos colectivos, podemos concluir lo siguiente:

Para los docentes:

1. El principal factor de cambio percibido es el desarrollo de sus CEmo y su gestión emocional. En concreto, en nuestro estudio, se aprecia que cada CEmo mejora en ciertos aspectos:
 - La AE es la más beneficiada, tanto a nivel cualitativo como cuantitativo, aunque no significativo, y en el análisis cualitativo se destaca sobre todo su desarrollo en cuanto a una mayor autoestima, automotivación, resiliencia frente a adversidades, toma de decisiones y delegación.
 - Las CS es la segunda más destacada, sobre todo, en cuanto a un cambio observado en la manera de relacionarse con los demás según tres aspectos: la manera de mirar al otro, el comportamiento del otro y la necesidad de cambiar en ambos aspectos.
 - La CE presenta una mayor consciencia en la necesidad de un cambio en sus CEmo y cómo gestionarlas.
 - La RE presenta un cambio, sobre todo, en cuanto a la necesidad de pararse a pensar antes que actuar.
 - Las CVB presenta un cambio, sobre todo, en cuanto a la necesidad de cuidarse y disfrutar más, aunque esta es la menos mencionada, probablemente, porque en el pretest fue la que obtuvo resultados más altos y la mayoría de docentes no la tuvieron en cuenta en sus planes de acción.
2. Otro factor es una mayor práctica de las competencias de un docente-coach que sirven para desarrollar las CEmo y en varios casos coinciden con estas. Concretamente, en el grupo piloto, donde los docentes han podido ejercer de coach con sus pares, sobre todo destacan el uso de la escucha, de la empatía y el acompañar a cumplir objetivos, aunque, por otro lado, reconocen necesitar aún profundizar más en la práctica de estas competencias, y, dentro de estas, mejorar su capacidad de hacer preguntas, de dar *feedback* y de acompañar para definir objetivos (4.3.2.8.).
3. Otro factor es superar las expectativas de los docentes hacia el programa una vez terminado. Esto se debe, probablemente, a su mayor participación e interés (recordamos que ambos factores habían sido detectados como posibles facilitadores durante la F2), que generó un

fuerte compromiso; aspecto, este último, que se puede afirmar al comprobar que el 95% de los docentes realizaron y entregaron los vídeos de aprendizaje al finalizar el programa (4.3.2.8.).

4. Otro factor es el mayor nivel de conocimiento que se consigue sobre temas concretos al finalizar el programa (en nuestro estudio, sobre el modelo de coaching SER MÁS y los conceptos de la disciplina positiva).
5. Otro factor es el ambiente muy bueno percibido con respecto al principio y al que se había conseguido en otros programas similares realizados anteriormente. Este factor lo identificó el grupo completo y aún más el piloto, aunque sobre todo sorprende en el primer caso porque, de entrada, parecía más difícil de conseguir por experiencias precedentes.
6. Otro factor es el valor de crear un grupo piloto como estrategia para contrarrestar las posibles amenazas detectadas durante el diseño del programa.
7. Otro factor son los cambios de conducta que se pueden dar en miembros del grupo piloto durante y después del programa, probablemente, debidos a la mayor profundidad del trabajo realizado con estas personas.

Para el alumnado (de 2º y alguno de 4º):

1. El principal factor de cambio percibido vuelve a ser el desarrollo de las CEmo de sus docentes. En concreto:
 - De su RE, se enfadan menos.
 - De su AE, presentan una mayor actitud positiva.
 - De su CE, presentan más empatía y comprensión.
 - De su CS, manifiestan más predisposición a hablar.
2. Una gestión del aula más dinámica e interactiva.
3. La mayor motivación y participación del alumnado que contagiado por los dos factores anteriores de cambio, percibidos en sus docentes, observa algunas diferencias en su misma implicación en el aula.
 - En general, en el caso del alumnado, se observa que informarlo previamente sobre la formación que están realizando sus docentes lo vuelve más sensible (el de 2º y parte del de 4º) a percibir cambios en comparación a quien no es avisado (el de 3º).
 - Los cambios percibidos por estos grupos de estudiantes se refieren a profesores muy concretos y puntuales.

Para el ED:

1. Nuevamente, el principal factor de cambio percibido es el desarrollo de las CEmo del claustro. Sobre todo, se destaca la CS, la AE y la CE.
2. El desarrollo de sus mismas CS (del ED) para experimentar un aspecto llamado «efecto contagio» (parecido a cuanto ha percibido el alumnado).
3. Estos resultados son percibidos cuando hay un extenso conocimiento de los temas tratados en el programa y una gran sensibilidad hacia estos. Intuimos que, cuando existe ya previamente una sensibilidad y un interés por ciertos temas, se puede producir una mayor predisposición, no

solo a observar cambios en otros, sino también a realizarlos sobre uno mismo, con un efecto casi en «cadena» o de «contagio», como se produjo en el caso de la CP.

4. En cambio, cuando no existe una formación específica previa sobre los temas tratados en nuestro programa, ni sobre CEd o sobre las CEmo, parecen no percibirse estos cambios.
5. En cuanto a la incidencia que se produjo con el DG, de cara a futuras intervenciones, habría que dejar claro que un programa de CEd no sirve para legitimar decisiones que quiera tomar el ED de un centro escolar, ni para dictar sentencia y que es importante, antes de empezar a trabajar con el claustro, intervenir con el ED completo, comenzando por la DG.
6. Podría ayudar observar alguna reunión del ED para tener una visión más concreta del clima existente en este colectivo y de su influencia sobre el claustro y sobre el resto de implicados en el centro.

Para las familias:

1. El factor de cambio percibido por parte de las familias sigue haciendo referencia a aspectos muy concretos del desarrollo de las CS de los docentes de sus hijos, aunque al observarlo solo una madre no podemos llegar a una conclusión, tampoco aproximada.

Otros factores del programa de CEd percibidos por todos los colectivos implicados:

1. Existen otros factores presentes en un programa de CEd que pueden facilitar la percepción de cambios y que son:
 - Sus puntos fuertes y su utilidad.
 - Su continuidad y sus oportunidades.
 - Sus puntos de mejora y sus amenazas.
2. Existe cierta correspondencia entre los puntos fuertes y la utilidad del programa (por ejemplo, la participación del claustro, las herramientas prácticas ofrecidas, generar una reflexión personal, mejorar el clima interno, realizar pequeños cambios personales en el claustro, estructurar mejor los conocimientos) y los facilitadores que se pueden detectar durante el diseño del programa y que, además, pueden tener un efecto positivo en su continuidad y en las oportunidades futuras (por ejemplo, ofrecerle una continuidad tanto interna como externamente). La utilidad del programa la confirman también en los vídeos de aprendizaje que los docentes realizaron a su término, o bien el aprendizaje de nuevas herramientas de CEd y de DP y su aplicabilidad en el aula, o haber logrado el reto que se habían marcado en su plan de acción de mejora de su gestión emocional (4.3.2.8.).
3. Existe cierta correspondencia entre los puntos de mejora y las amenazas identificadas durante la fase del diseño del programa y en cómo esto puede afectar a su no continuidad (por ejemplo, la falta de tiempo para profundizar y el posible solapamiento con otros programas similares, sin tener un paraguas común que los integre y estructure).
4. Se necesita disponer de más trato y tiempo para que las familias y el alumnado puedan llegar a percibir algún tipo de cambio con más profundidad y representatividad en sus docentes.

A continuación, resumimos en la **tabla 75** las dimensiones y las categorías identificadas en el análisis temático de la F3, descritas anteriormente.

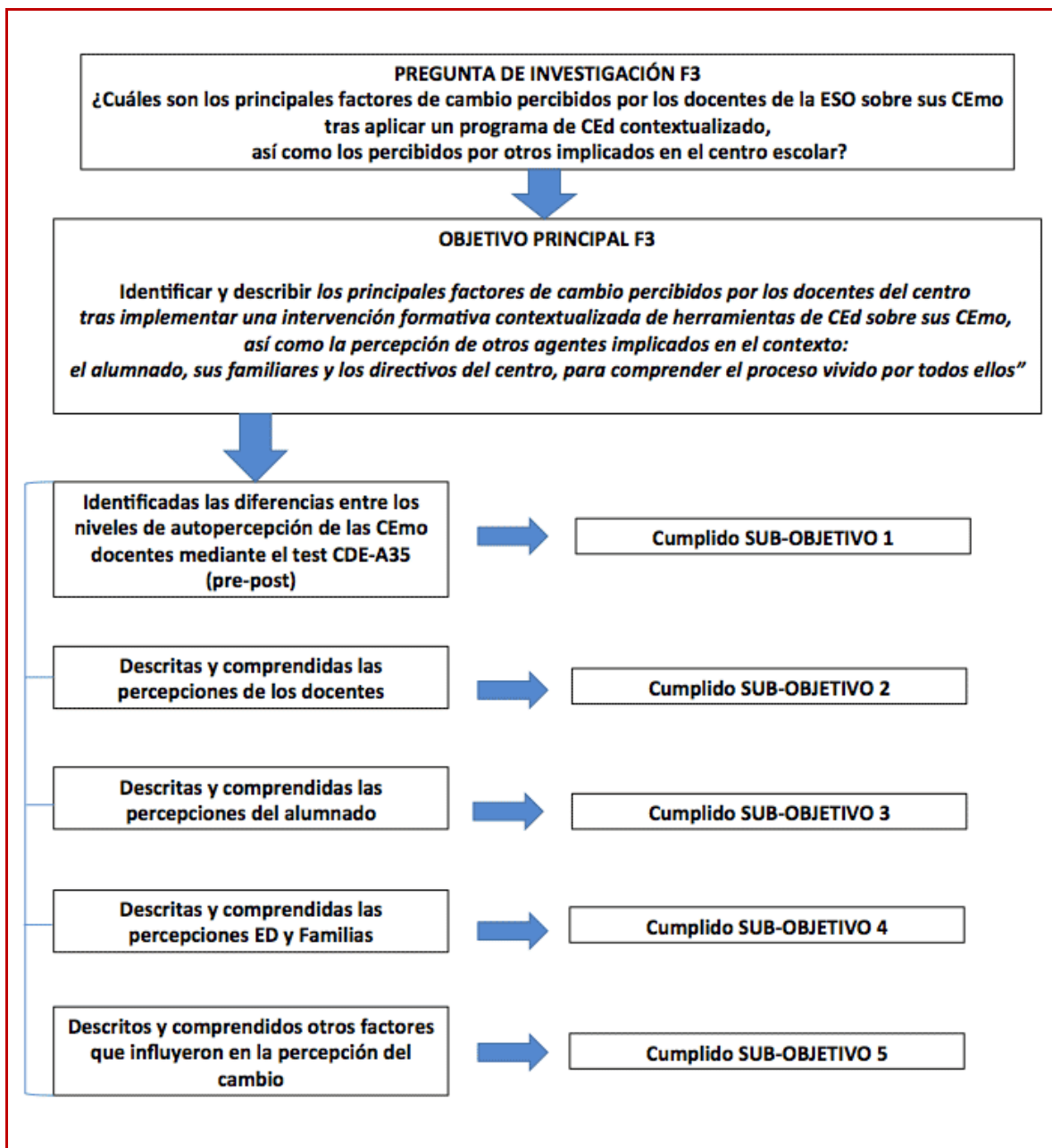
Tabla 75. F3, resumen del análisis, sus subobjetivos, cambios percibidos según el colectivo, las dimensiones y las categorías identificadas

| FASE 3-Pregunta | Cambios percibidos (según el colectivo) | ¿Cuáles son los principales factores de cambio percibidos por los docentes de la ESO sobre sus CEmo tras aplicar un programa de CEEd, así como los percibidos por otros de los agentes prioritarios implicados en el centro? | |
|---|--|--|--|
| | | Dimensiones | Categorías |
| 3.2. Describir y comprender las percepciones de los docentes. | Cambios percibidos por los docentes | Percepción de desarrollo de sus CEmo por parte de los docentes | Autonomía emocional Competencias sociales Mejor uso de las competencias docente-coach |
| | | Evaluación positiva de la formación | Satisfacción final (expectativas) Aprendizaje sobre el coaching y la disciplina positiva Mejora del ambiente Cambio de conducta en el grupo piloto |
| 3.3. Describir y comprender las percepciones del alumnado. | Cambios percibidos por el alumnado | Desarrollo de las CEmo de los docentes | |
| | | Gestión del aula por parte del docente | Mayor dinamismo Atención al SER y al HACER |
| | | Motivación y participación del alumnado en el aula | |
| 3.4. Describir y comprender las percepciones de otros miembros de la comunidad educativa implicados (directores de los centros y familias). | Cambios percibidos por el ED y las familias | Desarrollo de las CEmo de los docentes | Competencias sociales Autonomía emocional Consciencia emocional |
| 3.5. Describir y comprender otros factores que influyen en la percepción del cambio. | Otros factores que influyen en la percepción de cambio | Facilitadores del cambio: utilidad y fortalezas | Fortalezas: Participación del claustro Aspectos estructurales Experimentación de pequeños cambios Utilidad: Nuevos conocimientos y nuevas herramientas Espacios de reflexión Mejora de las relaciones |
| | | Continuidad y oportunidades del programa | Oportunidad de formación interna Oportunidad de formación externa |
| | | Dificultades para el cambio | Falta de tiempo para profundizar Solapamiento con programas similares |

Fuente: elaboración propia.

En la **figura 54** se representan los hallazgos de la F3.

Figura 54. Representación gráfica de los hallazgos de la F3



Fuente: elaboración propia.

CAPÍTULO 5

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

INTRODUCCIÓN

- MOTIVACIÓN
- JUSTIFICACIÓN PERSONAL
- DELIMITACIÓN DE UN PROBLEMA
- METODOLOGÍA
- ESTRUCTURA TESIS
- ASPECTOS FORMALES
- DELIMITACIÓN DEL CONCEPTO DE APROXIMACIÓN
- TRATAMIENTO ASPECTOS ETICOS

CAPÍTULO 2

FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA EN COMPETENCIAS EMOCIONALES

- LA FUNCIÓN DEL DOCENTE EN EL SIGLO XXI
- LAS COMPETENCIAS PARA EL DOCENTE DE SECUNDARIA Y SU DESARROLLO PROFESIONAL
- INNOVACIÓN EDUCATIVA, FORMACIÓN Y EVALUACIÓN DE PROGRAMAS

CAPÍTULO 4

TRABAJO DE CAMPO

- METODOLOGÍA Y METODOS
- CONTEXTUALIZACIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO
- LAS TRES FASES DEL TRABAJO DE CAMPO

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAPÍTULO 1

EDUCACIÓN, COMPETENCIAS Y EMOCIONES

- MISIÓN DE LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI
- EL MODELO BASADO EN COMPETENCIAS
- LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES
- APROXIMACIÓN A LA DIMENSIÓN EMOCIONAL: EMOCIÓN, INTELIGENCIA EMOCIONAL, EDUCACIÓN EMOCIONAL Y NEUROCIENCIA

CAPÍTULO 3

COACHING EN EDUCACIÓN

- QUE ES COACHING
- QUE NO ES COACHING
- TIPOS Y BENEFICIOS DE COACHING
- EL PERFIL DEL COACH Y SUS COMPETENCIAS
- COACHING EN EDUCACIÓN

CAPÍTULO 5

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

- DISCUSIÓN
- CONCLUSIONES FINALES

ANEXOS

- TRANSCRIPCIONES Y GRABACIONES DE ENTREVISTAS Y FOCUS, INFORMES TEST CDE-A35 PILOTO, PRE Y POST, CUESTIONARIOS PRE Y POST FORMACIÓN, VIDEOS DE APRENDIZAJES FINALES, HERRAMIENTAS DE COACHING GRUPO PILOTO, PROGRAMA DE Ced, DIARIO DE CAMPO, MANUAL DE VALIDACIÓN HERRAMIENTAS, CUESTIONARIO SATISFACCIÓN DE PROGRAMAS, FOTOS, ETC.

CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Puede parecer raro que un relato empiece por el final, pero todos los finales son también comienzos, lo que pasa es que no lo sabemos en su momento.

Mitch Albom⁵²

A lo largo de los cuatro capítulos anteriores se ha querido dar fundamento a nuestro estudio, primero, con los elementos referentes al marco teórico y, segundo, con el trabajo empírico llevado a cabo en el centro escolar de FEDAC Amílcar (FA), en Barcelona. En este último capítulo describiremos la fase final de nuestro proceso metodológico, la FASE 4 (**figura 55**), en primer lugar, realizaremos una discusión de los resultados de las tres fases del trabajo de campo y nuestro marco teórico; en segundo lugar, proporcionaremos las conclusiones derivadas de la investigación para avalar todo el proceso desarrollado. Por último, abordaremos las limitaciones que presenta el estudio y unas líneas de investigación que proponemos como prospectivas futuras.

⁵² Albom, M. (2004). *Las cinco personas que encontrarás en el cielo*. Meva.

Figura 55. Fase 4 del proceso metodológico



Fuente: elaboración propia.

5.1. DISCUSIÓN

Los resultados y las primeras conclusiones de cada una de las tres fases del trabajo empírico han sido presentados de manera separada en el capítulo anterior. En el presente apartado vamos a integrar dichos resultados con el objetivo de contrastar nuestra pregunta de ruptura con los hallazgos de otras investigaciones relevantes sobre temáticas similares a la de nuestro estudio, tratadas anteriormente en nuestro marco teórico. Recordamos que nuestra pregunta de ruptura fue la siguiente:

Si aplicamos un programa de CEEd contextualizado a docentes de la ESO, ¿mejoran sus percepciones sobre sus CEemo y cuáles son los principales factores de cambio?

Por lo tanto, para contestar, formulamos tres subpreguntas que corresponden a cada una de las tres fases de nuestro estudio, cuyos tres principales objetivos han sido los siguientes:

1. Identificar y describir las principales CEemo conocidas y percibidas por los docentes de ESO y su alumnado sobre las que pueda tener relación el CEEd.
2. Identificar y describir las principales variables contextuales del centro que pueden facilitar o dificultar la aplicabilidad de un programa de intervención formativa en CEEd.
3. Identificar y describir los principales factores de cambio percibidos por los docentes del centro tras implementar una intervención integral y contextualizada de CEEd sobre sus CEemo, así como la percepción de otros agentes implicados en el contexto: el alumnado, sus familiares y los directivos del centro para comprender el proceso vivido por todos ellos.

El estudio se ha fundamentado en un marco teórico consolidado, teniendo en cuenta y delimitando los conceptos de competencias y competencias emocionales, la formación del profesorado de secundaria aplicada a las competencias emocionales y el coaching dirigido al mundo de la educación.

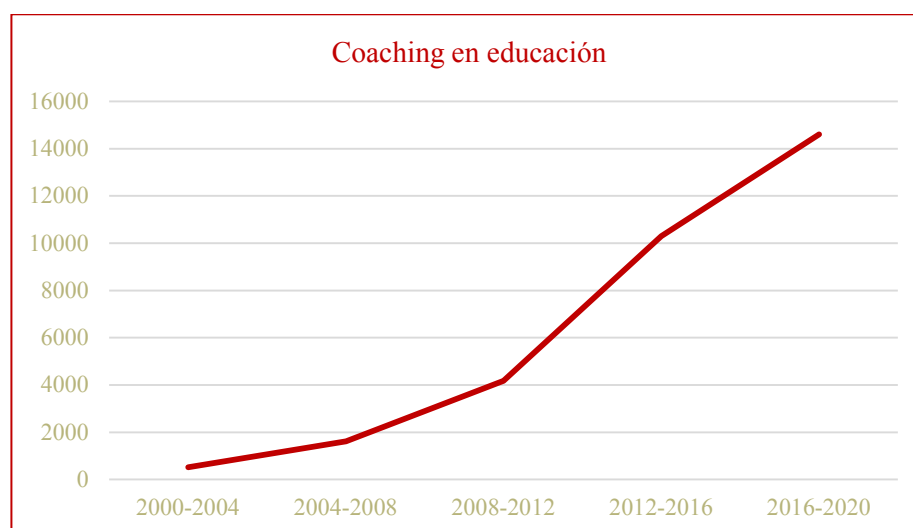
Con el objetivo de aproximarnos a definir estos conceptos, hemos corroborado que durante estos últimos veinte años tanto el constructo de competencias emocionales como el de coaching aplicado al ámbito de la educación están adquiriendo cada vez más relevancia en las ciencias sociales, sobre todo en la psicología, en el mundo organizacional y en la educación (Bisquerra et al., 2015a; Blanco, 2018; 2020; Casado et al., 2012; Luca-Arocas, 2020; Martín, 2020; Matthews et al., 2002; Tovar-González, 2013; Van Nieuwerburgh y Tong, 2013). Como muestra de ello, al realizar una búsqueda en el Google Académico sobre la evolución del número de referencias del término *competencias emocionales* (gráfico 15) y del de *coaching en educación* (gráfico 16), teniendo en cuenta las últimas dos décadas hemos podido observar lo siguiente:

Gráfico estadístico 15. Evolución del número de referencias recogidas en Google Académico relacionadas con las competencias emocionales (CEmo)



Fuente: elaboración propia.

Gráfico estadístico 16. Evolución del número de referencias en Google Académico relacionadas con el coaching en educación (CEd)



Fuente: elaboración propia.

En el **gráfico 15** se observa que el aumento de referencias sobre las competencias emocionales se dispara entre 2004 y 2008, para luego mantenerse bastante estable en estos últimos doce años, mientras que, en el caso del coaching en educación, el verdadero aumento se realiza en 2012 y sigue en crecimiento en estos últimos cuatro años (**gráfico 16**).

Otra referencia que hemos querido tener en cuenta ha sido la base de datos del Ministerio de la Educación TESEO,⁵³ donde se ha observado el número de tesis doctorales que se han publicado en España hasta mediados de marzo de 2021, tanto relacionadas con las competencias emocionales, de las que hemos encontrado un total de veintiocho tesis, siete de las cuales se han realizado en el ámbito escolar: seis dirigidas al alumnado (Campayo, 2017; Gallardo, 2018; Huerdo, 2018; Miranzo de Mateo, 2017; Montes, 2018; Sánchez, 2019) y una al profesorado de infantil (Cueva, 2017), así como sobre coaching, de las que hemos identificado treinta tesis, once de las cuales aplicadas al mundo del coaching en educación (Avilés, 2018; Bécart, 2015; Campaña, 2017; Cárdenas, 2016; Da

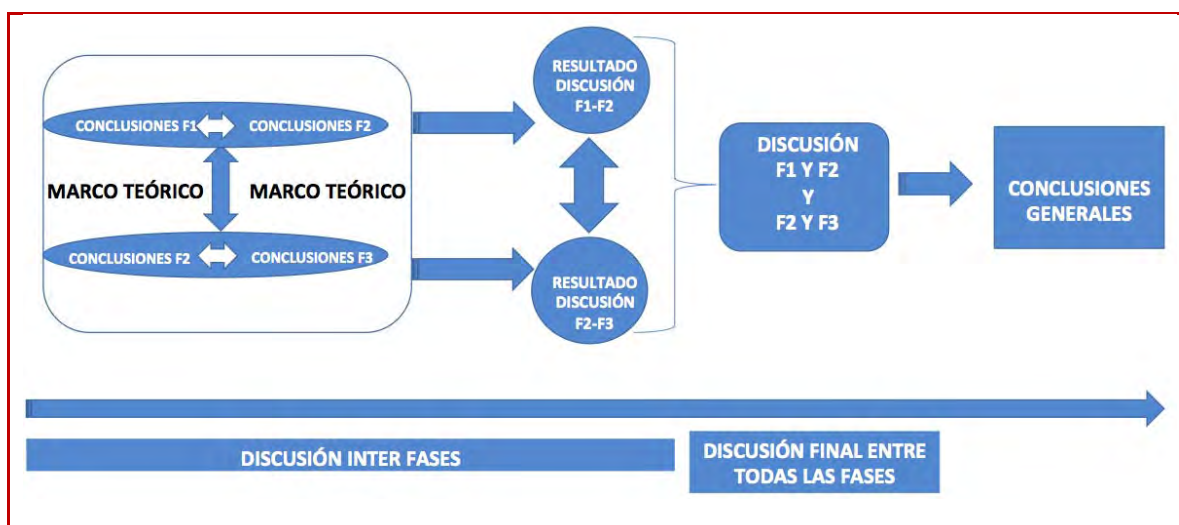
⁵³ Consultar la página web de TESEO: www.educacion.gob.es/teseo

Silva, 2013; González, 2016; Fernández, 2016; Muñoz, 2014; Romero, 2017; Rodríguez, 2017; Soro, 2018). Entre estas últimas, concretamente, hemos identificado cuatro tesis que usan el mismo término de coaching en educación en el título de su estudio (Aviles, 2018; Campaña, 2017; Fernández, 2016; Soro, 2018), y las otras siete, aunque no utilicen esta terminología específica, sí dejan de manifiesto estar dirigidas al ámbito escolar en su mismo título. Hay seis tesis, entre estas once, que en sus estudios han aplicado el coaching al profesorado de varios niveles (Da Silva, 2013; Cardénas, 2016; González, 2016; Fernández, 2016; Rodríguez, 2017; Soro, 2018) y solo una de ellas lo relaciona de manera específica con el concepto de inteligencia emocional (Cárdenas, 2016). Por otra parte, al abrir la búsqueda al concepto de inteligencia emocional, crece el número de tesis encontradas, que llega hasta doscientas tres en España.

Con estos datos, tanto los de Google Académico como los de TESEO, podemos, por lo tanto, concluir que los dos conceptos principales de nuestro estudio están experimentando un importante incremento de publicaciones durante estos últimos veinte años; aunque el constructo de coaching en educación sea algo más reciente parece que está adquiriendo cada vez más relevancia, mientras que, el de competencias emocionales, tras un fuerte aumento en la primera década del siglo XXI, ahora se está manteniendo más estable, aunque siga siendo muy relevante la atención que genera. Estos datos corroborarían cuanto hemos descrito en nuestro marco teórico sobre estos dos conceptos que, aunque estén suscitando cada vez más interés, aún necesitan fundamentarse sobre más trabajos empíricos como el nuestro para ser apoyados en el ámbito académico (Bécart, 2015; Bisquerra et al., 2015a; Tossavainen y Turunen, 2013).

Procedemos ahora a realizar la discusión, primero interfases, donde confrontamos las primeras conclusiones descritas en el capítulo 4, de la F1 con las de la F2, realizando un diálogo entre estas y al mismo tiempo entre los principales hallazgos identificados en el marco teórico referente a las primeras dos fases (discusión F1-F2) y luego hicimos lo mismo, comparando las conclusiones de la F2 con las de la F3 y con sus principales hallazgos teóricos (discusión F2-F3). En segundo lugar, confrontamos las conclusiones extrapoladas mediante esta primera discusión interfases (F1-F2 y F2 y F3) generando un diálogo final entre todas ellas y su marco teórico. La decisión de realizar de esta manera nuestro proceso de discusión se basa en la fuerte interrelación y vínculo entre cada una de las tres fases de nuestro estudio que, como sabemos, se han ido retroalimentando durante toda la investigación; por ello, nos ha parecido importante encontrar tanto los puntos en común como sus discrepancias, primero, haciendo dialogar de dos en dos las fases en el orden en que se han ido sucediendo y, luego, entre todas ellas, así como con los principales aspectos averiguados en el marco teórico y su relación con el trabajo de campo y sus fases (figura 56). Esta discusión final nos ha facilitado poder llegar a las conclusiones generales de nuestro estudio (ver 5.2.).

Figura 56. Proceso seguido para la discusión entre FASES



Fuente: elaboración propia.

5.1.1. Discusión F1-F2

Tras unas primeras conclusiones extrapoladas de la F1 y de la F2 descritas en el capítulo 4, hemos procedido a realizar una discusión entre estas primeras dos fases basándonos en los principales resultados de ambas y comparándolos entre ellos, así como con los hallazgos de otras investigaciones relevantes en el campo de nuestra incumbencia.

A continuación, describimos lo observado en esta discusión interfases:

1. Sabemos que aún resulta complejo llegar a un acuerdo para identificar y medir la inteligencia emocional, pero coincidimos con varios autores en la importancia de introducir programas en las escuelas que ayuden al desarrollo de las competencias emocionales y a su educación, aportando varios tipos de beneficios, tanto en cuanto a su gestión en el profesorado, como en el alumnado y en la mejora en general de los centros escolares (Bisquerra, 2005; Brackett et al., 2004; Day, 2011; Diekstra, 2008; Durlack et al., 2011; García Navarro, 2017; Guil y Gil, 2012; Sutton y Weathley, 2003; Teruel, 2000; Vaello, 2009). Esto mismo se ha confirmado en la F1 y en la F2 de nuestro estudio empírico, mediante las entrevistas y los *focus group* al alumnado y al profesorado, que han mostrado que empieza a existir un **conocimiento previo**⁵⁴ en los centros sobre la temática objeto de nuestro estudio, distinto según se especifique el tema concreto (**IE, CE_{emo}, coaching o CE_d**), así como interés, ganas y **necesidad de profundizar** en ello. El aprendizaje sobre estos temas depende de su práctica y esta pasa, precisamente, por la necesidad de formar al profesorado realizando estudios empíricos que fundamenten su evaluación y eficacia (Bécart, 2015; Pena y Repetto, 2008; Pérez González, 2012; Schutte et al., 2013).
2. Observamos que el profesorado está empezando a recibir en el marco de la formación continua cursos sobre la temática que es objeto de nuestra investigación, aunque sean aún experiencias más puntuales, sin una larga tradición de actividades realizadas. Este aspecto se diferencia con lo observado en otras investigaciones, donde, por regla general, estas intervenciones hacían más bien referencia a entregas de materiales para que el profesorado pudiese ayudar al alumnado a desarrollar la dimensión emocional, y no tanto para potenciar estas competencias en el mismo (Torrijos y Martín, 2014; Vázquez de Prada, 2015). Parece que en España se da por hecho que el profesorado ya posee estas competencias y que los programas de desarrollo tienen que ir más bien dirigidos al alumnado (García López, 2019; Méndez, 2018; Palomera et al., 2008), contrariamente a otros estudios que, en cambio, muestran la falta que tienen los docentes en este ámbito (Camacho y Padrón, 2005; Marín et al., 2006) y los beneficios que les aporta realizar ciertas intervenciones (Merchán y González, 2012).
3. De hecho, contrariamente a otros estudios (Torrecilla, 2014; Torrijos, 2016) donde el profesorado que había manifestado tener conocimientos previos sobre estos temas había explicado que esto se debía a su interés personal y a su autoformación, en nuestro centro, tanto docentes como alumnado, en casi todos los casos (con la excepción de un profesor), comentan que sus nociones anteriores se deben a unas formaciones recibidas en la misma escuela, sobre todo, en el caso de la inteligencia emocional, aunque hayan sido experiencias aún puntuales. Sobre el coaching en educación hay diferencias entre los dos colectivos. Los profesores lo conocen gracias a una formación recibida en el mismo centro, mientras que el alumnado ha oído nombrarlo, pero fuera del ámbito escolar, en la familia o en los medios de comunicación.
4. Por otra parte, se ha observado que resulta difícil que los estudiantes sepan el significado de ciertos constructos cuando su mismo profesorado aún no lo tiene del todo claro o está confundido. Esto mismo se había visto en estudios anteriores y más en el caso de transmitir y enseñar competencias emocionales que primero se tienen que alcanzar para que luego puedan

⁵⁴ Todas las palabras que de aquí en adelante en el 5.1. aparecen en negrita corresponden a las dimensiones y a las categorías identificadas y descritas en el capítulo 4 durante el proceso de análisis e interpretación de los resultados de cada fase.

ser transferidas (Blanco, 2020; Day, 2011; Palomero, 2009, Pérez-Escoda et al., 2013; Sutton y Weathley, 2003). Los docentes son un modelo de referencia para su alumnado y difícilmente lo podrán ayudar a desarrollar la dimensión emocional si ellos primero no la tienen trabajada o, al contrario, la presentan algo deteriorada (Blanco, 2018, 2020; Cabello et al., 2010; García Navarro, 2017; Palomero, 2009; Pérez-Escoda et al., 2013).

5. Otra de las categorías identificadas en la F1 ha sido la necesidad de **concienciar del cambio de rol del profesorado** y sabemos que, para tener las competencias emocionales que le hacen falta, el docente necesita nuevas técnicas tanto para mejorar su propio desempeño (Bécart, 2015; Bisquerra, 2008; Blanco, 2018; 2020; Bou, 2013; Ferrer, 2020; Sánchez-Teruel, 2013) como para ayudar al alumnado a crecer (Entrena y Regí, 2020; López y Valls, 2015; Jiménez, 2012). Por lo tanto, sabemos que formarlo en coaching les puede ser de gran ayuda (Huesa et al., 2013) tanto al docente como a los estudiantes (Blanco, 2018, 2020; Entrena y Regí, 2020; García González, 2020; López y Valls, 2015; Luna-Arocas, 2020; Martín, 2020; Sánchez y Boronat, 2014), y les puede permitir desarrollar estas nuevas competencias del siglo XXI.
6. Las **competencias del docente-coach**, en nuestro estudio, como se ha observado en anteriores (Albadalejo, 2010), coinciden con las competencias emocionales y hay acuerdo en considerar que estas últimas se pueden desarrollar y con ello favorecer cierto bienestar social y personal y prevenir determinadas situaciones de malestar y estrés docente (Guil y Gil, 2012; Bisquerra et al., 2015a; García Navarro, 2017; Extremera y Fernández-Berrocal, 2003; Pena y Extremera, 2012; Pérez González et al., 2005; Torrecilla, 2014; Torrijos, 2016; Wong et al., 2010). Por lo tanto, al poder promover unas y coincidir en muchos casos con las otras, concluimos, de acuerdo con otros estudios muy recientes, como el de Entrena y Regí (2020), que es posible entrenar también las competencias de un docente-coach, al haberlo comprobado en los informes de los docentes-coach, (ver 4.3.2.8.), podemos afirmar que existe una **relación bidireccional** entre los dos constructos de competencias emocionales y de coaching en educación. Como muestra de ello, tal como se ha observado en otros estudios recientes (Entrena y Regí, 2020), hemos visto que el mejor conocimiento de uno mismo y su aceptación contribuyen precisamente a lograr los retos definidos en un proceso de coaching.
7. Tal como señalan los coach expertos entrevistados en la F1, formar al profesorado en competencias como las de un docente-coach y, por lo tanto, emocionales, es uno de los pasos previos para llegar a una **verdadera transformación y cambio cultural** en las organizaciones escolares, así como se había evidenciado en estudios anteriores (Álvarez y Bisquerra, 2012; Bisquerra, 2005; Blanco, 2018; 2020; Extremera y Fernández-Berrocal, 2015).
8. Otra de las correspondencias observadas con otros estudios consiste en que uno de los intereses que manifiestan tener los profesores y los estudiantes para querer profundizar en ciertos temas y participar en el programa es acompañar hacia una **mayor autonomía al alumnado** (Colbert, 2020; Entrena y Regí, 2020; Martín, 2020) y mejorar la regulación de las emociones en el grupo clase para evitar y **gestionar los conflictos** que se generan (García González, 2020; Sutton et al., 2007).
9. Tras detectar que el **conocimiento y la gestión de las competencias emocionales del profesorado** podría mejorarse, concluimos que haber dado la posibilidad a los docentes del claustro de secundaria de autoevaluarse con respecto a estas competencias mediante el cuestionario CDE-A35 antes del comienzo del programa de coaching en educación (pre), favorece notablemente la identificación de estas. De hecho, durante la F1 se había observado que los docentes poseían un modesto conocimiento de las CEmo; aparte de dar una definición algo genérica solo habían proporcionado dos ejemplos que se referían a la **asertividad** y a la **empatía** y, además, mostraban confundir los dos términos. Así que podemos afirmar que realizar una valoración, aunque sea basada en la autopercepción de sus competencias emocionales antes de empezar un programa de este estilo, por un lado, facilita un mayor conocimiento sobre la temática de la formación y, por otro lado, ayuda a tomar consciencia

sobre en qué tipo de competencias se quiere focalizar la atención durante el programa. Resultados que apuntan en la misma dirección se habían observado en estudios anteriores, como en el de Pérez-Escoda et al. (2013), el de Hué (2013), el de Torrijos (2016), el de Torrecilla (2014), entre otros.

10. Además, se ha visto que devolver el informe con los resultados del test CDE-A35 (pretest) al empezar el programa para invitar al profesorado a definir un objetivo de mejora que trabajar durante el curso basándose en las puntuaciones obtenidas en su autopercepción es útil y ayuda a reforzar esta consciencia emocional sobre cuáles son sus competencias emocionales y mejora su autoconocimiento. Así como en trabajos similares (Álvarez González et. al., 2001; De Miguel, 2000; Entrena y Regí, 2020; Pérez González, 2008; Torrijos, 2016) recoger datos cualitativos había ayudado a matizar los efectos producidos por las intervenciones, en nuestro estudio, el uso de los resultados de estos informes, combinado con el planteamiento de un plan de acción y de unos indicadores para observar que se había producido un cambio en la percepción de las competencias emocionales de los docentes, ha ayudado a mostrar evidencias de los aprendizajes y de la transferencia conseguida.
11. Existe coherencia entre los ejemplos de competencias emocionales que quieren mejorar antes de empezar el programa (F1), sus resultados en el pretest (F2) y los vídeos de aprendizaje al finalizarlo (F2, 4.3.2.8.). Mencionan querer desarrollar su autonomía emocional y sus competencias sociales, que son las mismas dos competencias que obtienen puntuaciones más bajas en el pretest. Por lo tanto, existe cierta correspondencia en los resultados cualitativos y cuantitativos previos a la realización del programa. En estudios anteriores, como los ya citados de Pérez-Escoda et al. (2013), Torrijos (2016), Torrecilla (2014), etc. precisamente se había observado lo mismo, que los diferentes efectos en cada dimensión del CDE-A 35 quedaban reflejados de acuerdo a la necesidad que se autopercibía de desarrollo en el pretest, que cuanto mayor era, mayores diferencias favorables significativas habían obtenido en el postest. Lo mismo ocurría en cuanto a la medición del tamaño del efecto.
12. Los resultados de las entrevistas y de los *focus group* con todos los implicados en ambas fases (F1 y F2), previas al desarrollo del programa integral de CEEd, resultan ser clave para conocer el **contexto de la Fundación** y las **idiosincrasias del centro**, y poder preparar el contenido de la intervención, definir sus objetivos y que su diseño sea **completamente contextualizado** para el caso de estudio (Barrio, 1998; Imbernón, 2007; Miranda et al., 2010; Obiols, 2005; Torrecilla, 2014; Torrijos, 2016). Coincidimos completamente con trabajos anteriores (Blanco, 2018) en que una intervención educativa para ser eficaz tiene que adaptarse al contexto.
13. Vemos una correspondencia entre la que en la F1 se identifica como la dimensión **beneficios**, ofrecidos por un programa de CEEd y las que, en la F2, son las dimensiones que pueden facilitarlos (**contexto de la Fundación, idiosincrasia del centro y del programa de CEEd**) y, en su defecto, dificultarlos (**afinidad entre los miembros del claustro, gestión del cambio, actitud hacia el programa, autoestima docente, relación centro-familias, aplicabilidad práctica de la formación, otros elementos externos al programa**). Resulta fundamental el paso de la F1 a la F2 para profundizar en estos conceptos. Como beneficios sobre todo se identifican los siguientes, también destacados en varios estudios anteriores (Blanco, 2018; Brackett y Caruso, 2007; Castillo-Gualda et al., 2013; García González, 2020; García Navarro, 2017; Hué, 2013; Imbernón, 2007; Luna-Arocas, 2020; Pena y Extremera, 2012; Perrenaud, 2004; Torrijos y Martín, 2014; Wong et al. 2010):
 - La posibilidad de desarrollar las CEemo docentes, y en concreto la autoestima.
 - La mejora de las relaciones entre compañeros y hacia el alumnado.
 - La mejora de la gestión del aula.

A estos aspectos que benefician queremos añadir dos elementos observado en la F1 y que luego se confirman en la F2, que también en trabajos anteriores habían sido identificados (Imbernón, 2007; 2014; Palomero, 2009; Torrecilla, 2014), como el **apoyo de expertos externos**, que mediante su trabajo, sin posicionarse, sino más bien acompañando, son capaces de asesorar al profesorado en cuanto a técnicas, herramientas y competencias nuevas, con lo que facilitan un proceso de reflexión; así como la riqueza que conlleva la **diversidad del claustro** del profesorado que más que restar, suma, con la variedad de sus opiniones. Como facilitadores / amenazas en la F2 vuelven a salir exactamente los mismos indicadores, aunque con más detalles e identificando más elementos.

Por lo tanto, para estudios como el nuestro, donde se quiere implementar una intervención educativa, resulta completamente necesario realizar una fase de exploración previa para preparar el terreno a una siguiente en la que se profundiza, sin la cual, por otra parte, el programa no se podría llegar a contextualizar de manera tan precisa.

5.1.2. Discusión F2-F3

Tras unas primeras conclusiones extrapoladas del análisis de la F2 y de la F3, hemos procedido a realizar una discusión entre estas dos fases, basándonos en los principales resultados de ambas y comparándolos entre sí, así como con los hallazgos de otras investigaciones relevantes en el campo de nuestra incumbencia.

A continuación, describimos cuanto hemos observado en esta discusión interfases:

1. Recordamos que entre las dimensiones de cambio identificadas en la F3, la principal mencionada por todos los colectivos implicados es la **mejora general de las competencias emocionales** docentes y de su gestión emocional, avalada también por los datos complementarios de la F2 y los análisis cuantitativos, comparando el pre y el post al medirlas con el test que, aunque con valores no significativos, son similares a los obtenidos en programas de formación parecidos (Gutiérrez-Lestón et al., 2018).
2. En estudios anteriores (Pérez-Escoda et al., 2013) se notó que formaciones de 30 horas no habían sido suficientes para cambiar pensamientos y observar efectos duraderos en el desarrollo de las competencias emocionales, aunque sí habían facilitado concienciarse de la necesidad de un cambio que, para ser sostenible en el tiempo, parecía necesitar programas de mayor duración (Bisquerra, 2015), la elaboración de un plan de acción y un seguimiento realizado por parte de un profesional (Obiols y Giner, 2011). Una importante contribución de nuestro estudio consiste en afirmar que, en el programa íntegro realizado con el grupo piloto e ha percibido una modificación de conductas en algunos de sus participantes, gracias a la introducción de estos elementos, a pesar de ser de solo 25 horas.
3. Tanto en el pre como en el post, la autonomía emocional es la competencia emocional que obtiene la puntuación más baja, aunque en el post supera el 5. Esta misma mejora se observa en su análisis cualitativo, donde la autonomía emocional es la competencia emocional más mencionada a nivel de percepción de mejora. Por otra parte, las competencias de la vida y del bienestar siguen siendo las que obtienen la puntuación más alta en ambas mediciones, como se había obtenido en otros estudios (Bécart, 2015; García Navarro, 2017). En trabajos similares (García Navarro, 2017; Pena y Extremera, 2012; Pérez-Escoda y Alegre, 2016) se ha observado que hasta hay una conexión entre la satisfacción con la vida del profesorado y el desarrollo de sus competencias emocionales y que a mayor nivel de inteligencia emocional corresponden mayores grados de satisfacción en la vida. Por ello consideramos imprescindible fomentar en los docentes sus competencias emocionales para que puedan ayudar al alumnado a vivir con más plenitud y satisfacción (Hué, 2013).

4. Las otras dimensiones percibidas y evaluadas como cambios en el análisis cualitativo de la F3 son distintas según los colectivos implicados y coinciden también todas con otros estudios. Entre estas, una **gestión del aula más práctica** y una **mayor motivación del alumnado**, desde el punto de vista de los estudiantes (Giner y Pérez, 2017), y un grupo de cambios, que se ha visto que corresponden con la secuencia de **los cuatro niveles de evaluación de la formación** propuestos por Kirkpatrick y Kirkpatrick (2006), según la opinión de los mismos docentes (Pérez-Escoda et al., 2013; García Navarro, 2017). Otras tres dimensiones identificadas en los profesores y en el equipo directivo son **los facilitadores** de la percepción del cambio, como la participación (García González, 2020; Palomero, 2009; Torrecilla, 2014) y generar un espacio de reflexión dentro y fuera del aula (Bécart, 2015; Entrena y Regí, 2020; Ferrer, 2020; Greif, 2007; Imbernón, 2014; Luna-Arocas, 2020); la **continuidad** y las **oportunidades** que ofrece el programa y otros aspectos que la **dificultan** (Pérez-Escoda et al., 2013), como la falta de tiempo para profundizar (Obiols y Giner, 2011; Bisquerra, 2015) y el solapamiento con programa similares. Coincidimos con estudios recientes en que un elemento como el buen clima entre los participantes es fundamental para que se desarrolle el aprendizaje en el profesorado (García González, 2020).
5. Las categorías definidas como **oportunidades** ofrecidas por el programa y que coinciden con los **indicadores de éxito de la intervención** antes de llevarla a cabo (F2) son las mismas categorías incluidas en la dimensión **utilidad y fortalezas** una vez finalizada (F3) y han coincidido con elementos identificados en estudios anteriores. Por ejemplo, la **participación del claustro**, ofrecer **nuevos conocimientos y herramientas prácticas** para aplicar en el aula y para la gestión del conflicto, la **mejora de las relaciones** internas entre el mismo claustro y entre profesores y alumnado, la **mejor percepción de la autoestima** docente y la **aplicabilidad** de cuanto se ha aprendido por parte del claustro (Entrena y Regí, 2020; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Durlak et al., 2015; García Navarro, 2017; García González, 2020; Hué, 2013; Imbernón, 2007; Muñoz de Morales, 2005; Palomero, 2009; Torrecilla, 2014; Torrijos, 2016; Vázquez de Prada, 2015). Entre estas categorías, la utilidad del programa se reconoce tanto en la F3 como ya mediante los datos complementarios de la F2, cuando, en los vídeos de aprendizaje finales, la mayoría de docentes consideran haber logrado su reto de mejora en su gestión emocional, así como haber aprendido nuevas herramientas que ya están aplicando en el aula.
6. Diseñar estrategias antes de implementar el programa para contrarrestar sus **amenazas** ha resultado ser clave para la percepción de éxito de la intervención (por ejemplo, la estrategia de crear un grupo piloto, eligiendo a un perfil de profesores que lo integrara más comprometido con la intervención y con el aprendizaje y más afín entre sí). Esto permite contrarrestar categorías observadas en nuestro estudio, como, por ejemplo, la **menor comodidad** entre algunos miembros concretos del claustro, que hubiera podido debilitar su apertura y participación, o bien la **resistencia del profesorado a los métodos innovadores** y su misma **falta de predisposición e interés por el programa**. Greif (2007) y Bécart (2015) anteriormente también habían hablado de unos factores que podían facilitar o dificultar el éxito del proceso de coaching. En concreto hicieron referencia a las características internas del coachee, y mencionan su predisposición al cambio o su capacidad para alcanzar el objetivo y otros elementos externos, como el acompañamiento y el apoyo del mismo coach, su estimulación a la autorreflexión y otros aspectos similares que en nuestro estudio también sabemos que han estado presentes. Recordamos que trabajos más recientes, como el de Blanco (2018; 2020), hablan de la **resistencia al cambio** de los docentes hacia nuevos métodos, debido a su sensación de falta de control sobre el origen de su aprendizaje y a un mecanismo de oposición que se genera como defensa y protección.

Por otra parte, es muy importante identificar todos los aspectos de **amenaza** antes de que se lleve a cabo el programa. En nuestro caso, no detectar previamente dos elementos podría haber sido perjudicial para dar continuidad a la intervención. Uno es la importancia de **sensibilizar previamente a todos los implicados** sobre la temática, empezando por involucrar a todo el

equipo directivo en el programa de coaching en educación. Este aspecto coincide con una de las que en el capítulo 3 hemos definido como líneas de actuación del coaching en educación identificadas por Luna-Arocas (2020) y que corresponden a la del **líder-coach** o al **coaching del liderazgo para equipos directivos**. Con esta nos referimos al rol que juegan los directivos de los centros escolares que tienen que acompañar al profesorado, transmitir el carisma del centro y son el motor de su visión y misión (Blanco, 2018; 2020). El coaching ayuda a los directivos a realizar este acompañamiento y la formación continua de cada profesor (Blanco, 2018), pero, si no se empieza sensibilizando a los líderes o directivos, difícilmente se podrá instaurar una cultura como tal, para cuando las otras dos líneas descritas por Luna-Arocas estén implementadas (la formación en habilidades de coach en el profesorado y un coaching educativo para el profesorado tanto como coach, como coachee). El segundo aspecto de amenaza es el hecho de que el **programa se solape con otros similares**. Este último elemento no se ha encontrado en estudios anteriores, aunque sí sabemos que tiene que existir una coordinación entre programas de la etapa inicial de formación y la continua, para evitar repetir contenido y no arriesgarse a no tener en cuenta lo que se necesita realmente (Imbernón, 2007).

7. Otros aspectos que coinciden con trabajos anteriores sobre temáticas similares han sido que, al finalizar el programa, tanto mediante el cuestionario de satisfacción como gracias a los informes de seguimiento de los docentes-coach del grupo piloto de la F2 y a las entrevistas y a los *focus group* de la F3, se ha notado un incremento de la motivación para seguir profundizando en estos temas, la sensación de que habrían necesitado de **más tiempo para practicar competencias del coach** y el interés de **dar continuidad al programa** mediante sesiones de seguimiento, así como a través de otras propuestas (Blanco, 2018; García Navarro, 2017; Hué, 2013; Miranda et al., 2010; Pérez de Guzmán et al., 2011; Torrecilla, 2014; Torrijos, 2016). Poseer una mirada empática, por ejemplo, se ha visto que es una competencia esencial sin la cual no es posible que la persona ni el colectivo se desarrollen, pero para lograrlo se necesita más tiempo y que las personas no se sientan apresuradas ni obligadas. Como justo afirma Blanco (2018; 2020), el trabajo de coaching tiene que ser sistemático y continuo, porque las soluciones rápidas tienen el inconveniente de que no perduran y es necesario ofrecer a los profesores un trabajo de seguimiento y continuidad.
8. Por otra parte, en nuestras conclusiones, discrepamos de las de otros estudios, como el de Bécart (2015), que considera que el coaching es una metodología que se puede adaptar al contexto, sean cuales sean sus condiciones y recursos. Como hemos comentado, por lo menos en el ámbito de la enseñanza obligatoria, para implementar un proceso integral de coaching en educación como el llevado a cabo en nuestro estudio, se necesitan recursos humanos y económicos de cierta envergadura que no todos los centros escolares tienen a su alcance.
9. Destacamos la importancia que adquiere la evaluación de un programa de intervención como el nuestro cuando finaliza para valorar su calidad, el logro de los objetivos conseguidos, la satisfacción que ha generado y otros aspectos. Todo esto sirve, principalmente, por una parte, para apreciar su efectividad y las decisiones tomadas a la hora de diseñarlo, y, por otra parte, para considerar su posible continuidad, optimizándolo y mejorándolo (De Miguel, 2000; Lukas y Santiago, 2009; Pérez González, 2008; Pérez Juste, 2006; Tejada, 1999c; Torrijos, 2016). Aunque nuestra evaluación de programa haya utilizado un formato propio no correspondiente a un modelo concreto de los existentes y descritos en el capítulo 2 (2.3.2.3.), sí que ha resultado ser un **tipo mixto** que ha tenido en cuenta aspectos de otros modelos, como las distintas fases de la intervención, de Stufflebeam (1968; 1987) y Álvarez et al. (2000), la descripción e interpretación de los datos, más que su medida, en su contexto natural usando varias técnicas de recogida, de Parlett y Hamilton (1972, citado en Lukas y Santiago, 2009), las percepciones de todos los implicados, de Mac Donald (1983, citado en Lukas y Santiago, 2009), los cuatro niveles de Kirpatrick y Kirptratrick (2006) y casi todos los indicadores de Pérez González (2008).

10. La satisfacción mostrada por los docentes en relación con el programa integral de coaching en educación realizado en nuestro estudio coincide con otros trabajos que han demostrado que el coaching aplicado al ámbito de la educación es una metodología que responde a las necesidades de sus clientes, sean estudiantes de educación superior (Anghel y Voicu, 2013; Bécart, 2015; Sánchez y Boronat, 2014), sea el mismo profesorado (Blanco, 2020; Colbert, 2020; Entrena y Regí, 2020; Ferrer, 2020; Luna-Arocas, 2020; Martín, 2020). Esto refuerza nuestra idea de que hay que promover la implementación de programas de coaching en el sector educativo, dado que tienen unos beneficios relevantes para la estrategia enseñanza-aprendizaje, empezando por introducirlo en el diseño curricular, tal como afirman autores como Tovar-González (2013), Rodríguez de la Torre (2010) y Martín (2020).

Concluimos nuevamente que una fase previa para profundizar en el contexto es clave para realizar programas similares al nuestro, no solo para preparar y entender la siguiente, sino para percibir su éxito o fracaso.

5.1.3. Discusión F1-F2 y F2-F3

Finalmente hemos procedido a contrastar las discusiones anteriormente descritas, la F1-F2 y la F2-F3, y hemos observado lo siguiente:

- 1.** En las fases de la investigación donde se usa un método de diseño mixto, vemos una correspondencia entre los datos cuantitativos y los cualitativos y, aunque no se puede hablar de significatividad estadística, sí hemos observado una coherencia entre todos los resultados. Somos conscientes de que trabajar con y para personas en un proceso de formación presenta ciertas dificultades epistemológicas que nos han empujado a tomar decisiones que pueden haber influido en los resultados y que justo derivan de la metodología elegida para nuestro estudio, de las estrategias usadas y de las herramientas para la recogida y el análisis de los datos (Fernández Ballesteros, 1995; Latorre et. al., 2003; Pérez Juste, 2006). Así que, aunque el número de participantes no nos haya permitido generalizar los resultados, recordamos que la distribución de los datos obtenidos ha sido normal prácticamente en todas las variables y el valor del tamaño del efecto para valorar la intensidad de los posibles cambios percibidos entre el pre y el post al terminar el programa, similar al de otros estudios (Gutiérrez-Lestón et al., 2018; Hopkins et al. 2009; Morales y Cabrera, 2012; Torrijos, 2016; García Navarro, 2017).
- 2.** La autonomía emocional y las competencias sociales se identifican en la F1 como las competencias emocionales con mayor margen de mejora. Este dato se refuerza con la medición del pretest, donde estas competencias presentan los valores más bajos (F2), y con los vídeos finales de aprendizaje de los docentes (4.3.2.8.), pues estas competencias son las más trabajadas, aunque en el postest (F3) siguen presentando, a nivel cuantitativo, los niveles más bajos. El uso de técnicas de corte cualitativo, complementado con otras, más de enfoque cuantitativo (Cook y Reichardt, 2005; Hernández et al., 2010; Pérez Juste, 2006; Stake, 2006), ha permitido que los datos obtenidos puedan considerarse representativos de la opinión de los participantes de nuestro estudio, además, enriquecen el proceso de evaluación y seguimiento sobre el impacto del programa y su aplicabilidad a la vida personal y profesional de los docentes (Pérez González, 2008; Sánchez et al., 2012; Torrecilla, 2014; Torrijos, 2016).
- 3.** Recordamos que los docentes que participaron en nuestro trabajo son casi todos profesores en ejercicio, que puede que no sean tan susceptibles al cambio como podrían serlo los profesionales de la educación secundaria en sus etapas iniciales, que no están tan incluidos en procesos de formación continua. Así que este elemento coincidiría con cuanto se ha observado en estudios anteriores (Torrecilla, 2014) en los que se llegó a concluir que el profesorado que ya ejerce puede que necesite una formación más a largo plazo para practicar durante el curso con el alumnado y poder experimentar cambios. Estos últimos se podrían reflejar también en los resultados cuantitativos, que son más significativos y apoyan, justamente, una de nuestras

conclusiones sobre la necesidad de realizar programas de mayor duración, aunque recordamos que en el programa íntegro con el grupo piloto, a pesar de ser de poco más de 25 horas, si se llegaron a observar cambios en las conductas de algunos de los docentes, sin embargo, eran profesores en sus etapas iniciales.

4. Las categorías que se repiten en las tres fases son: la **mejora de la autoestima docente**, la **mejora de las relaciones internas entre el claustro y hacia el alumnado** y la **gestión del conflicto en el aula**. Estos son, precisamente, los mismos elementos que, como ya hemos mencionado, coinciden con estudios anteriores en los que también se habían realizado programas de formación en competencias emocionales tanto para el alumnado (Brackett y Rivers, 2013; Durlak et al. 2011; Filella-Guiu et al. 2014; Pérez González, 2012), como para el profesorado (Bisquerra, et al. 2015; López Goñi y Goñi, 2012; Tossavainen y Turunen, 2013; García Navarro, 2017).
5. Sin una fase de profundización previa a la realización del programa no sería posible detectar las amenazas contextuales del centro escolar hacia la intervención de coaching en educación, ni las principales estrategias para contrarrestarlas (Blanco, 2018, 2020; Castañer et al., 2013; Fernández y Díaz, 2003; López et. al, 2010; Rodríguez et al., 2005). Es esta fase la que ayuda a tomar la decisión de crear un grupo piloto para prevenir amenazas, como la falta de predisposición e interés por la formación, o la poca sintonía y afinidad entre algunos miembros del claustro, o cierta resistencia hacia métodos innovadores en el aula (Bécart, 2015; Blanco, 2020; Greif, 2007).
6. La coherencia y la interdependencia entre fases, sucederse temporalmente y su retroalimentación son clave para la percepción final de éxito descrita por el colectivo docente al término del programa. Este aspecto nos confirma la decisión que tomamos de utilizar un diseño mixto en nuestro estudio –como observamos en otros trabajos–, mediante la discusión metodológica entre las distintas fases, concretamente entre la F2 y la F1, en las que se fueron realizando varias mejoras que seguramente hayan incidido en esta valoración positiva del programa por parte de todos los implicados empezando por el profesorado (Méndez y Monescillo, 2002; Pérez Juste, 2002, 2006); aunque somos conscientes de que igualmente no podemos generalizar los resultados finales del estudio, más allá de representar las opiniones de nuestros participantes, debido al tamaño de los involucrados y a toda otra serie de limitaciones que comentaremos más adelante en el apartado 5.2.2. (Martínez, 2013a; Pérez Juste, 2006).
7. El conjunto de las estrategias y de las técnicas metodológicas elegidas ha facilitado varios logros en este ámbito. En primer lugar, diseñar un programa contextualizado que respondiera a las necesidades concretas del colectivo a quien iba dirigido (**evaluación inicial**), conocer mejor cómo estaba funcionando la intervención (**evaluación continua**) y mejorarla y, por último, medir su aplicabilidad y utilidad (**evaluación sumativa**, Lukas y Santiago, 2009). Precisamente, estos aspectos habían sido formulados anteriormente por parte de varios especialistas del diseño y de la evaluación de programas de educación emocional (Bisquerra et al., 2015a, García Navarro, 2017; Pérez González, 2008; Torrijos, 2016).
8. Así como se ha observado en estudios anteriores, hay dos elementos evaluados como clave para garantizar la continuidad del programa: la importancia de sensibilizar previamente hacia este tipo de intervención a todos los miembros de una comunidad educativa, empezando por la implicación y el liderazgo del equipo directivo, y el hecho que cuanto mayor sea la cercanía u la interacción con los docentes, mayor es la sensibilización y la percepción de mejora también en las competencias emocionales de los otros miembros de la comunidad educativa; hablamos de un posible efecto «contagio» (García Navarro, 2017; Luna-Arocas, 2020; Obiols, 2005). Precisamente, estos trabajos coinciden con el nuestro en que, si todo el equipo directivo no participa activamente en el programa, esta percepción de cambio puede verse muy limitada, así como la continuidad de la intervención. A estos dos elementos, se añade la importancia de identificar previamente a la realización de la intervención, la convivencia simultánea de varios

programas similares al de coaching en educación en un mismo centro. Por ello, el no haberlo detectado previamente, creemos que pone en peligro el propósito futuro de lograr construir una cultura de coaching en educación en el centro.

9. Coincidimos con la visión del coaching como un «modelo transformador integral, físico, social, cognitivo y emocional» (Fraile Aranda, 2013; Imbernón, 2014; Martín, 2020) que contribuye al objetivo principal de la educación, que es el de formar integralmente a personas responsables y capaces de comprender problemas de diferentes dimensiones y hacerles frente (Unesco, 2016). En este contexto, el rol del docente es el de educar a personas autónomas y libres (Entrena y Regí, 2020) y nuestros resultados apuntan a que estos programas de CEEd ayudan a generar este «pensamiento reflexivo» (Schön y Bayo, 1998), tanto para el desarrollo de sus CEMo como sobre su nuevo rol, de naturaleza más bien tutorial y de orientación, lo que permite el buen aprendizaje para el alumnado. Para conseguirlo, el docente como reto tendrá que ayudar al alumnado a contestar a una de las preguntas más complicadas y urgentes del siglo XXI (Harari, 2018): ¿Quién soy yo? Así que, en su rol de coach, facilitador, orientador y tutor tendrá que acompañar al alumnado a conocerse, autosuperarse, aprender constantemente, adaptarse en un entorno como el actual, y más tras la crisis sanitaria que hemos vivido durante 2020 por la COVID-19 de constante incertidumbre e imprevistos. Consideramos, además, que el coaching puede influir positivamente en el proceso de aprendizaje, la permanencia y la graduación académica (Bettinger y Baker, 2014; Colbert, 2020; Entrena y Regí, 2020; García González, 2020; Ferrer, 2020; Luna-Arocas, 2020; Martín, 2020; Yaman et al., 2012). Por lo tanto, afirmamos que es una estrategia de innovación válida para prevenir y desarrollar la educación emocional, gracias a su influencia sobre la mejora de las competencias emocionales de los docentes, así como del alumnado, lo que vuelve a coincidir con numerosos estudios (Arzate, 2013; Casado et al. 2012; Da Silva, 2013; Díaz et al., 2019; Hué, 2013; Huertas y Romero, 2019; Luna-Arocas, 2020; Obiols y Giner, 2011; Rosa et al., 2015; Sánchez y Boronat, 2014; Stelter et al., 2011; Van Niewerburgh y Tong, 2013; Wilson et al., 2012).
10. El uso de programas integrales en coaching en educación y el desarrollo de las competencias del docente-coach influyen en una mejora de las relaciones y de la convivencia (función tutorial), con un impacto favorable sobre el clima de la comunidad escolar (Blanco, 2018; García González, 2020; García Navarro, 2017; Pérez-Escoda et al., 2013), que permite este crecimiento emocional que facilita el desarrollo integral, no solo del profesorado (Boqué y García, 2010; Palomero, 2009; Pérez de Guzmán et al., 2011; Torrecilla, 2014), sino también de todas las personas que forman parte de este contexto, empezando por el mismo alumnado (Álvarez y Bisquerra, 2012; Day, 2011; Garrard y Lipsey, 2007; Imbernón, 2007; Murillo, 2003; Pérez-Escoda et al., 2013; Riquelme, 2012; Torrijos, 2016). Aunque esta tendencia de percibir una mejora del clima en el centro tras realizar programas como el nuestro no se pueda generalizar, el hecho de que esta afirmación coincida con varios trabajos ayuda, sin lugar a dudas, a reforzar esta idea (Brackett et al., 2010; García Navarro, 2017; López-González et al., 2016; Malti y Noam, 2016; Martín, 2020; Nathanson et al., 2016).

5.2. CONCLUSIONES

Abordamos ahora el último apartado de esta tesis doctoral en el que sintetizaremos las conclusiones obtenidas, tanto de la información recopilada a lo largo del marco teórico como del trabajo de campo y de la discusión de sus resultados, cruzándolas entre sí, con el principal objetivo de ir contestando a las tres preguntas iniciales, que han sido el punto de partida y el hilo conductor de toda nuestra investigación.

Por último, presentamos unas propuestas de mejora que se han detectado al terminar nuestro estudio y unas líneas para sustentar futuras investigaciones.

5.2.1. Conclusiones generales

Para facilitar la comprensión de las conclusiones finales de nuestra investigación, recordaremos las tres preguntas iniciales y sus correspondientes subpreguntas, y las contestaremos teniendo en cuenta el marco teórico, el análisis de los datos del trabajo empírico y la discusión entre ambas partes. Al finalizar cada una de las tres preguntas, haremos una propuesta concreta para invitar al mundo de la educación a realizar unas acciones, fundamentadas sobre cuanto hemos observado y analizado en nuestro estudio.

Pr. 1. ¿Cuáles son las principales CEmo percibidas por los docentes de secundaria y su alumnado y qué relación podría tener un programa de CEEd sobre estas?

1.1. Identificar y describir las principales CEmo conocidas y percibidas por el profesorado de la ESO y su alumnado.

- El concepto de **competencia** se considera uno de los principales indicadores de calidad del estado de la educación actual. Se ha profundizado, sobre todo, en su importancia **en el contexto educativo**, y se ha definido del siguiente modo: «un conjunto que integra y activa conocimientos, habilidades, valores, rasgos y motivaciones del alumnado, que lo mueven a resolver problemas complejos de distinta naturaleza de su vida real y que incluyen el hecho de aprender en su sentido más completo mediante la activación de todos sus recursos para alcanzar la máxima calidad y eficacia en lo que se proponga».
- En cualquier acción educativa que se valore hay un intercambio de emociones entre el docente y el discente, así que es inevitable que estas influyan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo tanto, entre las que marcan la diferencia entre un docente y un buen docente hemos corroborado que están precisamente las competencias emocionales, que tienen que ver con generar y mantener la motivación del alumnado. En este sentido, se han identificado las doce competencias que debería tener un profesor excelente a la hora de abordar el concepto de **identidad docente** y se ha definido el concepto de **competencia docente** como: «un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes, tanto profesionales (más técnicas) como personales (más dirigidas al ser y a la esfera emocional), que permiten al profesional de la educación desempeñar su trabajo para cumplir con su cometido: acompañar en el desarrollo integral de la persona».
- La **formación** tanto inicial como continuada (el desarrollo profesional) y, concretamente, la basada en competencias tiene un rol fundamental a la hora de construir esta identidad docente para el profesorado de secundaria. Se ha comprobado que la formación es aún un concepto relativamente joven, no existe una carrera universitaria que forme para ser profesor de secundaria y que, para mejorar la calidad educativa, hay que empezar potenciando la formación docente, sobre todo, la práctica, realizada por expertos en el aula. Se ha observado el **valor** que tienen tanto la **idiosincrasia del contexto** como la **evaluación** para garantizar la calidad en la formación docente y la continuidad de los programas formativos dirigidos a este colectivo para detectar posibles mejoras de cara a futuras ediciones (evaluación sumativa y formativa).
- Los conceptos de inteligencia emocional, educación emocional y de **CEmo** son diferentes y se han definido, a su vez, a pesar de las controversias, comparten el hecho de que es **posible adquirir y desarrollar las CEmo**. Estas últimas se han definido como unas competencias básicas para la vida; es decir «un conjunto que integra y activa conocimientos, habilidades, valores, rasgos y motivaciones personales, que se desarrollan a lo largo de la vida para que el individuo sea capaz de manejarse de manera eficaz y permanente en todo lo que concierne a su dimensión emocional». Asimismo, se ha justificado el concepto de educación emocional como estrategia preventiva de distintas necesidades sociales (como, por ejemplo, el consumo de

drogas en edades más tempranas, el aumento de la ansiedad, la depresión y otros tipos de trastornos, el fracaso escolar y el rendimiento académico bajo relacionado con la desmotivación del alumnado, la violencia en las aulas, la falta de disciplina o bien la dificultad en las relaciones interpersonales y en la gestión de conflictos).

- Finalmente, los docentes conocen el significado del concepto CE_{mo}, aunque, a la hora de identificarlas, **solo nombran la empatía y la asertividad**, y dan muestra, además, de no tener muy clara la diferencia entre los dos constructos. El alumnado, por otra parte, considera no saber definir qué son las CE_{mo}, aunque sí que los que pertenecen a niveles más avanzados, las relacionan con el test de inteligencias múltiples de Gardner. Tanto profesorado como alumnado muestran una **clara necesidad de mejorar el conocimiento de sus CE_{mo}**, y, sobre todo, **el desarrollo** de algunas muy concretas referentes a la gestión del conflicto, a dar o recibir *feedback* constructivo y la gestión del fracaso. En este sentido, el alumnado no tiene dificultad para manifestar esta necesidad de mejora de estas CE_{mo}, cosa que, en cambio, al profesorado le resulta más difícil de explicitar.

1.2. Identificar y definir qué se entiende por coaching y, más concretamente, en el ámbito de la educación.

- El **coaching** entendido como disciplina es relativamente joven, a pesar de sus orígenes relacionados con otras más antiguas, como la filosofía, la psicología y el mundo del *management*. Se ha definido el **concepto de coaching**, y profundizado, sobre todo, en su aplicación en el ámbito de la educación, entendiendo con ello: «un proceso de acompañamiento interactivo y no directivo, centrado en el aprendizaje y orientado al cambio, que pretende potenciar al máximo el éxito y el crecimiento de la persona mediante el uso de varias técnicas. Se basa en alternar momentos de reflexión con otros de acción para adquirir o fortalecer las competencias, con el fin último de desarrollar integralmente al individuo, entendiendo con ello a cualquier miembro de la comunidad educativa». Se ha confirmado la **escasez de estudios empíricos** realizados hasta el momento sobre el valor del coaching en el ámbito de la educación que hace necesario seguir trabajando y profundizando en esta línea.
- El **coaching** aplicado al ámbito de la educación resulta ser de gran ayuda para acompañar al docente en su urgente y necesario cambio de rol, **para pasar de ser transmisor de información a facilitador de la reflexión** y transformador del conocimiento, mejorando, por lo tanto, la orientación en el proceso de aprendizaje y el crecimiento del alumnado.
- La aplicación de un **programa integral de CE_d** provoca, en general, un **nivel de satisfacción global muy alto** para sus asistentes, que también perciben otros implicados de la comunidad educativa que han tenido relación con los participantes al programa. Por lo tanto, **el programa es eficaz en su desarrollo**. Esta satisfacción hace referencia a aspectos propios del mismo programa (como, por ejemplo, su metodología práctica, las dinámicas utilizadas, las herramientas compartidas, etc.), así que se puede deducir la posibilidad de replicarlo, cambiando a los facilitadores y el contexto, aunque estos tienen también que ser tenidos muy en cuenta en su diseño, porque juegan un rol muy importante en su éxito. De hecho, es necesario que estos tipos de intervenciones las dinamicen profesionales debidamente preparados, de entrada, externos a los centros, y que usen metodologías activas que permitan a los asistentes practicar sus competencias mediante las dinámicas utilizadas.

1.3. Describir la relación que pueden tener el CE_d y las CE_{mo} de los docentes.

- La **formación específica en CE_{mo}** tiene una gran relevancia para el desarrollo educativo de la actividad profesional docente y para implementar una educación integral y de calidad. Se ha detectado que aún existe cierta carencia en torno a la formación del profesorado sobre estos

aspectos. De esto deriva la necesidad de realizar más estudios que se focalicen en promover las competencias emocionales del profesorado, al considerarla una estrategia de formación inicial y continua regulada en los planes de estudio de España según las Órdenes Ministeriales, para que puedan desempeñar su función educativa con éxito. Por otra parte, esta formación no se puede basar en los mismos métodos usados para intervenciones sobre temáticas más intelectuales. Por ello se ha observado que el uso del **CEd como método innovador** tanto en estudios anteriores, como en muy recientes, ha dado resultados positivos para el desarrollo de las competencias emocionales, aunque se ha confirmado que se necesita consolidar más esta línea de investigación, porque los estudios que aportan evidencias similares aún son escasos.

- Las **competencias básicas de un coach y las CEmo** coinciden y están relacionadas, así que la práctica de unas facilita el desarrollo de las otras, **se retroalimentan**. Mediante un proceso de coaching es posible mejorar el propio autoconocimiento y descubrir más claramente cuáles son las CEmo que cada uno quiere desarrollar; solo se puede empezar un proceso de coaching si se es consciente de cuáles son estas competencias y si se está motivado para querer mejorarlas.
- Según el profesorado y los expertos en la disciplina del coaching, **un programa de CEd aporta beneficios** en el desarrollo de las CEmo de un centro escolar, pues mejora la autoestima de los miembros de una comunidad educativa, acompaña al alumnado y mejora el clima de la comunidad educativa y la gestión del aula.

Como conclusión, al contestar nuestra primera pregunta, queremos hacer una propuesta concreta para mejorar la calidad educativa, potenciando la formación docente. Esta consistiría en **incluir, formalmente, en los planes de estudio del máster del profesorado de Educación Secundaria**, contenidos sobre las competencias emocionales, su mejor conocimiento y su desarrollo, contando con procesos innovadores que lo faciliten que, como hemos analizado, puede ser el coaching y su aplicación al ámbito de la educación (en el apartado 2.2.1., justo hemos observado que los planes de estudio de España aún no tienen previstas iniciativas de este tipo).

Pr. 2. ¿Cuáles son las principales variables contextuales que hay que tener en cuenta y que facilitan o dificultan la aplicación de un programa de CEd?

2.1. Identificar y describir el nivel de CEmo de los docentes participantes en el estudio mediante la puntuación obtenida en un test que las mide (CDE-A35, pretest).

- Es posible medir el nivel de CEmo autopercebido por el claustro docente mediante herramientas como la utilizada en nuestro estudio (el CDE-A35, un test de autoinforme para medir las CEmo basado en el modelo pentagonal del GROU) que permiten obtener un valor para cada CEmo y un resultado de las CEmo totales. Estos niveles pueden servir de punto de partida tanto para observar desde el punto de vista más cuantitativo la mejora significativa de las CEmo al terminar un programa (pre y post), como para definir en qué CEmo en concreto se quiere basar el plan de mejora de cada participante.

2.2. Identificar y describir las principales variables contextuales que pueden facilitar la aplicabilidad de un programa de CEd en un centro escolar.

- Conocer la **idiosincrasia del contexto** es fundamental para diseñar un programa de formación continuada para el profesorado, así como para facilitar su aplicabilidad, éxito y continuidad. Las variables contextuales principales que **facilitan** la acogida de un programa de CEd en un centro escolar son conocer elementos como su visión, misión, valores y su cultura, tener un

diagnóstico de sus fortalezas y sus ámbitos de mejora tanto internamente como hacia afuera, comprender sus procesos y políticas internas, tener claro el interés que existe en el centro por el tipo de programa y qué elementos pueden mejorarlo. Entre estas variables, elementos, como la participación en el programa por parte de los asistentes, facilitar herramientas prácticas para la gestión del aula, una mejor relación y confianza entre los miembros del grupo y un trabajo más profundo de autoconocimiento son todos aspectos que pueden facilitar su aplicabilidad.

2.3. Identificar y describir las principales variables contextuales que pueden dificultar la aplicabilidad de un programa de CEd en un centro escolar.

- Una actitud negativa y la resistencia por parte de los miembros del profesorado hacia el cambio y la innovación (aunque sea de unos pocos), una falta de interés y cierta desconfianza hacia el programa de CEd en sí, una falta de afinidad entre los mismos miembros del claustro que dificulta el abrirse y compartir vivencias, no considerar los contenidos del programa como aplicables en el aula, la poca comunicación entre el centro en las familias y una baja autoestima del profesorado son todas variables contextuales que **dificultan** claramente la aplicabilidad de un programa de CEd.
- A esto se añaden, además, **elementos externos a los docentes**, como no disponer de tiempo para aplicar el contenido del programa y practicarlo, o tener que realizarlo en horario extralaboral, que hace que los docentes estén algo cansados y menos receptivos, o la falta de habilidades de los mismos facilitadores a la hora de dinamizar el programa.

Como conclusión, al contestar nuestra segunda pregunta, queremos proponer que antes de llevar a cabo programas como el nuestro, dirigidos al desarrollo integral de la persona, a su «ser» y a su «estar», en un centro de enseñanza de secundaria, se realice, siempre que sea posible, **un estudio en profundidad de sus necesidades**, que tenga en cuenta la cultura de la escuela, su idiosincrasia, las voces y las percepciones de sus distintos protagonistas y que no se limite a ser una acción puntual, sino más bien **un verdadero programa de intervención global y completo**, a medio-largo plazo, que incluya un posible cambio cultural hacia esta transformación educativa que la sociedad actual sabemos que nos está pidiendo y casi «exigiendo».

Pr.3 ¿Cuáles son los principales factores de cambio percibidos por los docentes de la ESO sobre sus CEmo tras aplicar un programa de CEd, así como los percibidos por otros de los agentes prioritarios implicados en el centro?

3.1. Identificar las diferencias entre los niveles de autopercepción de las CEmo de los docentes mediante el test CDE-A35 (pretest y postest).

En líneas generales se puede concluir que, al comparar los resultados de los niveles de autopercepción de las CEmo de los docentes entre el pre y el post, se observa un incremento en casi todas las CEmo (sobre todo en la autonomía emocional) y existe una coincidencia de los valores estadísticos obtenidos en nuestro programa con los de otros estudios similares que animan a seguir investigando en esta línea, incrementando las horas de duración de las intervenciones de CEd para obtener resultados significativos.

3.2. Describir y comprender las percepciones de los docentes.

- Existe una **percepción de mejora sobre las CE_{mo} docentes** y sobre aspectos concretos en cada una de ellas por parte de todo un claustro tras realizar un programa de coaching en educación contextualizado. En el caso de la autonomía emocional, una mejora de la autoestima y una actitud más positiva; en el caso de las competencias sociales, la mirada empática hacia el otro, intentando no juzgar y relacionarse de manera distinta con los demás; en el caso de la consciencia emocional, una mayor percepción de la necesidad de cambio; en el caso de la regulación emocional, reflexionar más antes de actuar y, en el caso de las competencias de la vida y del bienestar, más atención en cuidarse y disfrutar. Esto influye en un **aumento de motivación y de interés** para seguir formándose en estos temas.
- Además, en el profesorado se observa una percepción de cambio en cuanto a su mayor práctica de las competencias de un docente-coach, concretamente en los casos en los que ha habido más tiempo para profundizar en estas; asimismo, el docente considera tener un mejor conocimiento sobre la temática objeto del programa, percibe un ambiente más agradable en el claustro, e identifica cambios en las conductas, sobre todo, de los profesores que han realizado más horas de entreno.

3.3. Describir y comprender las percepciones del alumnado.

- En líneas generales se puede concluir que, aunque el alumnado necesita más tiempo para percibir cambios más claros en su profesorado, una intervención como la nuestra ya pone de manifiesto que los estudiantes observan elementos distintos en sus docentes en cuanto a sus CE_{mo} y a su desarrollo tras realizar un programa de CE_d. Los notan más positivos, tranquilos, abiertos a escuchar e entenderlos y con mayor predisposición para hablar con ellos. Además, observan una gestión del aula más interactiva, y todo esto influye positivamente en el mismo alumnado, tanto en su motivación, como en su participación.

3.4. Describir y comprender las percepciones de otros miembros de la comunidad educativa implicados (directores de los centros y familias).

- En el caso del **equipo directivo** también es posible percibir cambios en el desarrollo de las CE_{mo} del claustro docente tras la participación en un programa integral de CE_d, sobre todo, cuando este mismo tenga **conocimiento y sensibilidad previa** sobre la temática y haya participado en programa similares, mientras que, cuando no se da esta situación, puede que no se observen cambios o, por lo menos, no en un programa de la misma duración que el nuestro.
- En el caso de las **familias** se necesita de un mayor trato y conocimiento del claustro docente para que puedan percibir algún tipo de cambio, aunque se vuelve a intuir que, con una mayor duración del programa e interacción con el profesorado, sí se podría apreciar el desarrollo de las CE_{mo} docentes.
- En general, para todos los miembros de la comunidad educativa implicados que no sean docentes se observa que cuanto mayor sea la duración y más trato se tenga con los asistentes, más aumenta la percepción de un cambio en positivo en la conducta del profesorado por parte de toda la comunidad educativa, así como de un posible **efecto contagio** sobre las mismas CE_{mo} de los otros implicados de un centro, como se dio en el caso de algún miembro del alumnado y del equipo directivo en nuestro estudio.

3.5. Describir y comprender otros factores que influyen en la percepción del cambio.

- Como otros factores que influyen en esta percepción de cambio están **los puntos fuertes y de utilidad** del mismo programa de CE_d, así como **los de mejora y de amenaza** detectados en el

centro escolar, para su continuidad, que corresponden a los que ya se han identificado al responder a las preguntas 2.2. (los facilitadores) y 2.3. (las amenazas). Por lo tanto, para que esta percepción de cambio sea valorada positivamente, es de extrema importancia que el programa de CEd que vayamos a realizar no sea *prêt-à-porter*, sino más bien de *alta costura*, entendiendo con esta última expresión que sea contextualizado al centro donde se vaya a llevar a cabo. Por ello es imprescindible conocer bien el contexto, cuáles son sus necesidades e identificar, antes del diseño del programa, cuáles son las variables contextuales principales que, por un lado, pueden facilitar, y por otro lado, dificultar su acogida y su continuidad. A los factores ya identificados como amenazas, al responder a la pregunta 2.3., y que pueden incidir negativamente a la hora de instaurar una verdadera cultura de CEd, es relevante añadir la falta de tiempo para profundizar en los contenidos, la falta de sensibilidad e interés por el programa por parte de algunos de los miembros del claustro, empezado por el equipo directivo, y la falta de una estructura común de formaciones similares bajo un único paraguas.

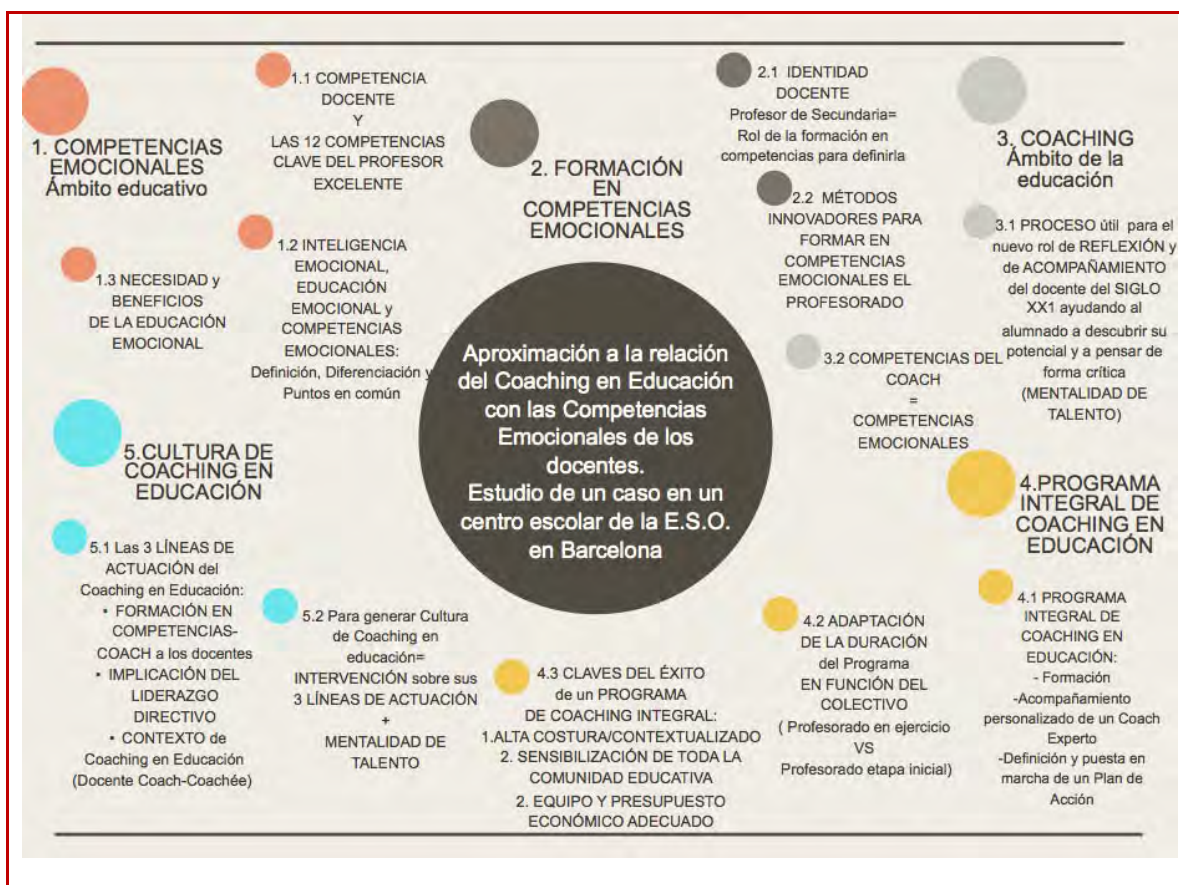
Como conclusión, al contestar nuestra tercera pregunta, queremos proponer que una vez se haya incluido en el máster del profesorado de Educación Secundaria, este nuevo contenido, referente al desarrollo de sus competencias emocionales, mediante el acompañamiento de procesos innovadores, como el coaching, **siga siendo un tema presente en los planes de formación continuada de los docentes** –como se exige a los coach profesionales para mantener sus acreditaciones–, y que **esta formación se extienda a toda la comunidad educativa**, empezando por charlas con las familias y el alumnado, de manera formal y anual, impartidas por el mismo claustro y por los equipos directivos de los distintos centros, acompañados por profesionales expertos en el ámbito.

Finalmente, tras contestar a cada pregunta y sus subpreguntas podemos, además, añadir que para generar una verdadera **cultura de CEd** es necesario tener en cuenta lo siguiente:

- Un programa de CEd no es solo una formación de un cierto número de horas, sino más bien una **intervención de acompañamiento** para personas debidamente seleccionadas que, en un segundo momento, podrán capacitar a otras del mismo centro y así crear esta **cultura de CEd** en la comunidad. Para que los cambios percibidos puedan ser significativos cualitativamente y cuantitativamente y perduren en el tiempo se tiene que llevar a cabo un programa integral de coaching en educación cuya **duración podría ser diferente según el colectivo a quien fuera dirigido**. En el caso de que sus destinatarios sean profesores ya en ejercicio, su duración debería ser superior a las 30 horas; mientras que, en el caso de que vaya dirigido a docentes en su etapa inicial, un programa como el nuestro, de unas 25 horas, podría ser suficiente. De todos modos, en ambas situaciones, **la intervención tiene que ser integral** e incluir varias acciones, un plan de acción y un seguimiento personalizado por parte de un profesional experto en coaching.
- Hay que intervenir primero en **las tres líneas de actuación** del CEd identificadas por Luna-Arocas (2020): la formación en competencias de coach al profesorado, la involucración del liderazgo directivo y generar un verdadero contexto de coaching en educación para el profesor, como coach y como coachee, que ayude a los docentes a lograr sus objetivos. En segundo lugar, es necesario que el equipo directivo y el profesorado tengan **mentalidad de talento** y que permitan pasar del concepto de un aprendizaje basado en memorizar al de un aprendizaje holístico, basado en reflexionar y pensar de manera crítica. Esta mentalidad conlleva, además, la visión de un educador que ya no enseña a un grupo, lo que hace es acompañar a las personas para que descubran su potencial de manera personalizada.
- Estos tipos de programas tienen que contar con **un equipo humano de más personas** para abordar de manera completa tanto su preparación previa, conociendo bien el contexto y sus necesidades, como diseñar un contenido a medida, implementarlo y hacer un seguimiento personalizado. Por todo ello, nos parece importante mencionar que, para realizar programas

integrales de CED, se necesitan **presupuestos económicos adecuados**. Resumimos en la **figura 57** las principales conclusiones de nuestro estudio.

Figura 57. Conclusiones de nuestro estudio: las ideas fuerza



Fuente: elaboración propia.

5.2.2. Propuestas de mejora y limitaciones del estudio empírico

Este estudio presenta algunas propuestas de mejora y limitaciones que hay que tener en cuenta por dos razones: para tomar las conclusiones con cierta precaución y para mejorar nuevos estudios que se vayan a generar a posteriori sobre la misma temática o similar. Aunque muchas de estas debilidades se han ido corrigiendo a lo largo del estudio; aspecto que, además, ha sido facilitado gracias al enfoque principalmente cualitativo usado que nos ha permitido tomar decisiones a medida que se avanzaba durante las distintas fases de la investigación y se observaban los fenómenos originados, también somos conscientes de que no siempre se han podido solucionar o prever por limitaciones de varios tipos, como de carácter material, temporal o hasta personales de la misma investigadora principal.

Un primer grupo de limitaciones que debería tenerse en cuenta para mejorarlo de cara a investigaciones futuras hace referencia al **método usado** en el estudio. Por un lado, en esta tesis doctoral se usa el diseño metodológico del estudio de caso que no permite extrapolar sus resultados. El caso es un centro educativo elegido de intencionadamente, no probabilístico, y los principales participantes son un claustro de veinte profesores, además del equipo directivo, así como algún estudiante y algún familiar, todos seleccionados del mismo modo. Somos conscientes de que la muestra de los participantes no ha sido aleatoria, por lo tanto, no se puede hablar de que sea representativa, porque está condicionada al contexto donde hemos intervenido. En primer lugar, queremos recordar que, en ningún momento, nuestro estudio ha pretendido llegar a

generalizar sus resultados, el enfoque es más propiamente cualitativo y se ha preferido profundizar para comprender más que demostrar. En segundo lugar, sin embargo, si se confrontan nuestros resultados con los de estudios similares, tal como hemos descrito en la discusión, se observan conclusiones parecidas que permiten hablar de cierta «validez teórica» (Maxwell, 1992), y puede servir como antecedente de sucesivos estudios sobre la misma temática. A esto nos parece interesante añadir que, desde el punto de vista más estrictamente formativo, haber trabajado con un grupo reducido de participantes, tanto haciendo referencia al claustro como al grupo piloto, nos ha permitido realizar un trabajo más cercano, personalizado y manejar mejor al colectivo.

Dentro de los límites metodológicos está también la selección de **técnicas y herramientas**. Por ejemplo, el uso de la entrevista que podía generar sesgo, pero, para contrarrestar este aspecto, se ha utilizado la triangulación de datos, tanto mediante el uso de otras estrategias, como el *focus group*, las encuestas y el cuestionario para medir las competencias emocionales, como escuchar y analizar la percepción de distintos colectivos afectados. Siempre hablando de las herramientas utilizadas, el uso de un cuestionario de autoinforme para medir tanto en el pre como en el post, el nivel de las competencias emocionales también podía presentar sus limitaciones en cuanto a la búsqueda de un efecto de deseabilidad social por parte de los docentes que contestaron o de desconocimiento de uno mismo. Para paliar esta posible debilidad, recordamos que, por un lado, se pidió la percepción de otras fuentes, como el equipo directivo, el alumnado y las familias, y, por otro lado, se pidió a cada docente que definiera un plan de acción en el que concretase un reto referente a los resultados de este cuestionario que quisiera trabajar en el programa y cuyo logro pudiese compartir al término de la intervención. Esto ayudaba a reflexionar con más tiempo y criterio sobre los resultados del autoinforme, y recibir, además, el apoyo de las coach expertas para definir este plan y que, en el caso del grupo piloto, intervinieron directamente sobre este punto durante las primeras sesiones y las de seguimiento, a distancia y presenciales.

La **temporalización** de las sesiones de la intervención, tanto las del programa para el claustro completo como las del grupo piloto, también pueden considerarse una limitación metodológica propia del programa formativo, porque pueden afectar de manera distinta según los participantes, en su capacidad de transferir los contenidos de las sesiones, integrarlos como nuevos aprendizajes y ponerlos en práctica en nuevas conductas. Para paliar esta posible limitación se definieron varias estructuras temporales en las que no se siguió siempre la misma pauta, sin embargo, el factor que premió fue ajustarse al máximo al calendario y a la disponibilidad del centro, que afectó a que el número de sesiones fuera finalmente limitado, y se desarrolló, por lo tanto, en un relativamente corto espacio temporal.

Otra limitación metodológica hace referencia al **perfil de la investigadora principal** y a su cuádruple rol dentro del estudio, como diseñadora del programa integral de coaching educativo, facilitadora, coach y finalmente como investigadora. Este aspecto en concreto puede haber generado un riesgo de sesgo en el análisis llevado a cabo por ella. Para contrarrestar este problema, por un lado, ha ayudado el estar certificada por ICF desde hace casi una década, ejercer como coach en activo y estar en constante proceso de revisión para mantener su acreditación al día. Esto descarta las dudas sobre su capacidad de realizar programas de coaching tanto a la hora de diseñarlos como de implementarlos. Por otro lado, pedir la participación de dos expertas coach tanto en la fase de diseño como de implementación del programa y poder compartir con ellas el rol de diseñadora, facilitadora y de coach ha permitido contar con una cierta supervisión, y reducir mucho, sino del todo, este ulterior posible sesgo.

Para garantizar el correcto desarrollo del proceso de investigación se ha mantenido una total **transparencia** en todo momento con todas las personas implicadas del centro, se les ha presentado el estudio desde su comienzo y se les ha pedido su consentimiento firmado.

Al mismo tiempo, poder **compartir los hallazgos** del estudio en algunos eventos científicos con otros docentes e investigadores (FIET 2018⁵⁵ y IV CIIE 2020-2021⁵⁶) y haber elaborado algunas publicaciones sobre ello (aún pendientes de fecha de publicación) permiten hacer llegar el estudio a un público más extenso.

Por último, siempre referente a los posibles sesgos originados por el perfil de la investigadora principal, no hay que olvidar su nacionalidad italiana y que, a pesar de ello, esta tesis ha sido redactada en lengua castellana. Así que, para garantizar cierto rigor investigativo se ha pedido la revisión de algunas transcripciones concretas a personas nativas, sobre todo, en los casos en los que se ha utilizado el catalán como idioma principal, como en el caso de algún *focus group*, y, por otro lado, la revisión global del estilo de redacción de toda la tesis a una profesional de la lengua española.

Un segundo grupo de limitaciones son las que hacen referencia **al contexto** en sí donde se ha realizado el trabajo de campo. Para llevar a cabo programas de este estilo hemos visto que es fundamental el compromiso de todo el centro educativo y debido a que no todo el equipo directivo participó en la intervención, de momento, no le hemos podido dar continuidad, porque podía haber sido prematuro querer abarcar las percepciones de cambio de los distintos colectivos y no dar margen a que se incorporasen posibles aprendizajes, a pesar de tener a la mayoría de implicados muy interesados en hacerlo. Otro elemento que se añade al anterior es que, al ser una intervención contextualizada, no hemos podido eliminar o modificar lo que ya se estaba realizando a nivel formativo en el centro sobre temáticas similares y, por lo tanto, integrarlo con nuestro programa.

Un tercer y último grupo de limitaciones hacen referencia a la **escasa disponibilidad temporal y económica** de la investigadora. Este aspecto ha implicado que el programa integral de coaching en educación no se haya podido llevar a cabo con todo el claustro de secundaria. Para contrarrestar este punto, se ha creado el grupo piloto, en el que se han involucrado y participado de manera totalmente voluntaria dos profesionales y que ha permitido, aunque fuera solo con seis participantes, realizar un programa más completo y de mayor duración. Como se ha adelantado en las conclusiones no podemos obviar que diseñar e implementar este tipo de programas conlleva la necesidad de contar con un elevado presupuesto que no siempre el contexto educativo puede asumir, sobre todo, en el sector público.

En suma, los aspectos de mejora aquí comentados más que restar valor a nuestros resultados, quieren presentar unos nuevos retos para la comunidad científica.

5.2.3. Futuras líneas de investigación

Estas mismas limitaciones nos han permitido generar unas prospectivas de líneas de investigaciones futuras.

Los estudios empíricos sobre coaching son aún escasos y, sobre todo, en lengua castellana. Por eso, en cuanto a investigación científica aún hay un amplio campo abierto para ser explorado. Además, en general, todas las personas que experimentan el coaching, en distintos ámbitos, parecen beneficiarse de su aplicación. Se ha visto los beneficios que un programa integral de coaching en educación de poco más de 25 horas ha aportado a los docentes, los ha ayudado a generar este «pensamiento reflexivo» (Schön y Bayo, 1998), tanto sobre el desarrollo de sus competencias emocionales, como sobre su nuevo rol de naturaleza más bien tutorial y de orientación, lo que facilita el buen aprendizaje para el alumnado. Por lo tanto, como hemos propuesto en las conclusiones, es pertinente integrar este tipo de intervenciones en el currículum

⁵⁵ Consultar la página web: <https://fiet2018.fietcat.cat>

⁵⁶ Consultar la página web: <https://congresointeligenciaemocional.com>

formativo del profesorado de secundaria para ayudarlo a potenciar todos estos aspectos y, concretamente, para mejorar las carencias que presenta en materia de competencias emocionales. Por otra parte, por lo que respecta a la estadística, no hemos podido observar resultados significativos. Todo esto anima a seguir en esta línea de investigación de cara al futuro sin olvidar la importancia de vincular los datos cualitativos con los cuantitativos para ofrecer un mayor conocimiento de los resultados.

Así que, en primer lugar, sería interesante contar con un programa integral de mayor duración temporal, diferenciando según el colectivo tenga mayor o menor experiencia, y, probablemente, con un **estudio de carácter longitudinal** que incluyese varios cursos académicos y que estudiase las percepciones del profesorado y sus posibles cambios más a largo plazo, planificando una evaluación diferida, entre seis meses y un año de finalizar la intervención. Podría ser interesante, además, pasar el cuestionario de medición de las competencias emocionales una tercera vez, más a largo plazo, para comprobar si se cumple el «efecto durmiente» que se menciona en trabajos como el de Neil y Christensen (2007), que comentan que los efectos a largo plazo, mínimo seis meses después de finalizar la intervención, pueden ser superiores a los observados en el momento de terminarla. Además, se podrían incluir a la herramientas de autoinforme otras de medición de capacidad emocional, como el MSCEIT de Mayer et al. (2009).

Esta intervención de mayor duración podría constar de varias partes para darle continuidad en el tiempo, que han sido, además, confirmadas en su valor mediante estudios muy recientes: una formación en herramientas de coaching, un proceso individual para cada participante, un coaching entre pares (Blanco, 2018; Colbert, 2020), unas sesiones de seguimiento y práctica supervisada del profesorado y toda una serie de actividades, espaciadas en el tiempo, que permitan el desarrollo de un programa integral de coaching en educación para todos los participantes, con un acompañamiento personalizado (Entrena y Regí, 2020), según la evolución de cada asistente y con actualizaciones frecuentes, en línea con la realidad actual, que influye y transforma constantemente la manera de aprender del alumnado (Blanco, 2018). Para evaluar el impacto del programa se podrían realizar observaciones en el aula (Ferrer, 2020) y durante las tutorías, que permitiesen además ofrecer un *feedback* personalizado a cada asistente sobre lo que ha podido transferir a su actividad docente, lo que aún puede mejorar, así como adaptar el coaching a los casos específicos que se le presenten en el aula (Entrena y Regí, 2020). Además, este estudio longitudinal permitiría obtener unas percepciones del resto de los implicados más fundamentadas, dado que tanto el equipo directivo como las familias y el alumnado dispondrían de más tiempo para que se les presentasen ocasiones de trato con los participantes del programa y poder así observar sus posibles cambios.

En segundo lugar, sería interesante contar con **estudios similares repetidos con otros miembros de la comunidad educativa**, aplicando estos programas integrales de coaching en educación al resto de colectivos de un centro, empezando por el alumnado y por las familias. Colbert (2020), por ejemplo, en su trabajo habla de los tres aspectos positivos que mejoran la convivencia en la familia al aplicar el coaching entre pares en este ámbito: disminuye la violencia, aumenta el respeto de los padres por el tiempo libre de los niños y la resolución de problemas mediante el diálogo.

En tercer lugar, como en este estudio se ha visto la relación que tiene aplicar un programa de coaching en educación sobre el desarrollo de las competencias emocionales, se podrían realizar futuras investigaciones tanto para aclarar cuáles de estas competencias son **las más susceptibles de mejorar**, así como sobre el efecto que puede tener una intervención como esta en el **desarrollo de otras de las competencias definidas como básicas**, como, por ejemplo, las musicales. Recordamos que en los vídeos de aprendizaje finales desarrollados por los docentes un 37% de estos utilizaron la música, y tal como afirman otras investigaciones (Campayo y Cabedo, 2016) existe una relación bidireccional entre emociones y música, aunque la escasa literatura científica en esta área hace necesario reforzarlo con estudios futuros al respecto.

También consideramos importante que estos programas se puedan **extender a todos los niveles de la educación**, desde primaria a la superior, empezando por observar sus efectos especialmente en contextos donde haya un alumnado en edades más tempranas y cómo esto puede repercutir y beneficiar su desarrollo adulto.

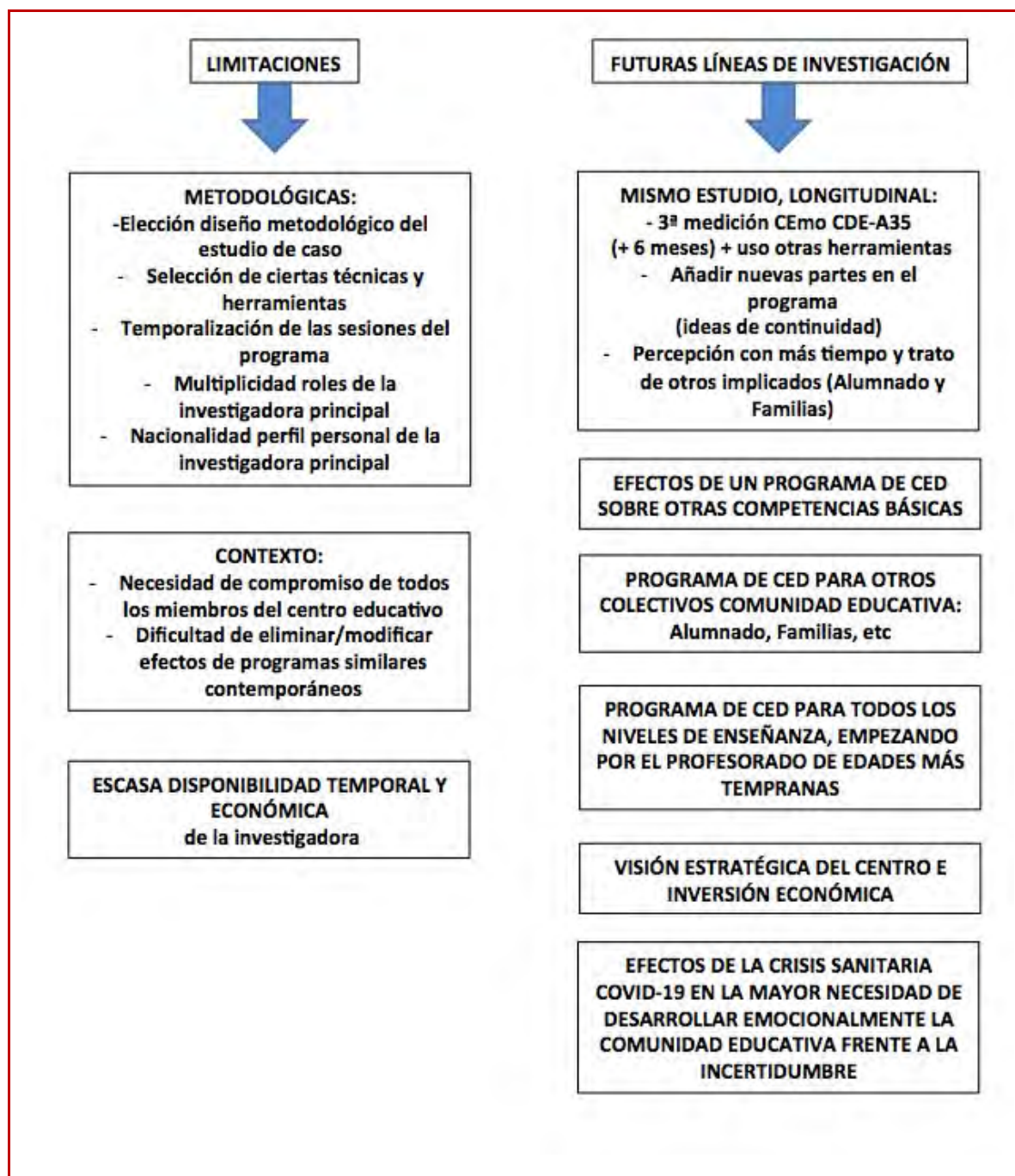
Como prospectiva de nuestro estudio somos conscientes de que, aparte realizar intervenciones más dilatadas en el tiempo, para llevar a cabo programas de tal envergadura se necesitará una importante **visión estratégica del centro e inversión económica**, empezando por contar con más recursos humanos. Decir, además, que una evaluación de programas como el nuestro ayuda a crecer con estos mismos, ajustándose cada vez más a las necesidades del colectivo a quien se dirigen, otra importante razón por la que resulta de interés seguir con este tipo de investigaciones.

Por último, otro de los motivos que nos animan a seguir trabajando en esta línea, y a afirmar que el desarrollo emocional es igual de importante que el académico, es el momento actual que estamos viviendo, tal como cita Heredia en su artículo (2020). La crisis sanitaria sufrida durante este último año debida a la COVID-19 ha reafirmado la necesidad de preparar al alumnado para gestionar sus emociones, y es evidente que hoy, más que nunca, es vital desarrollar de manera consciente y sistemática las competencias emocionales que los estudiantes necesitan para afrontar y superar con éxito la incertidumbre actual que estamos experimentando y que probablemente tendrán que vivir durante el resto de su vida adulta.

Podríamos seguir añadiendo más propuestas para futuras investigaciones, pero hemos preferido sintetizar en este apartado las que consideramos más relevantes. Pensamos que estas nuevas líneas permitirían ampliar el trabajo realizado en la presente tesis doctoral y contribuir a que el coaching sea reconocido una opción válida para ayudar a la educación actual a cumplir uno de sus principales objetivos, sino el más importante: el desarrollo integral de la persona.

Resumimos en la **figura 58** las principales limitaciones y líneas futuras identificadas en nuestro estudio.

Figura 58. Principales limitaciones y líneas futuras identificadas en nuestro estudio



Fuente: elaboración propia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

INTRODUCCIÓN

- MOTIVACIÓN
- JUSTIFICACIÓN PERSONAL
- DELIMITACIÓN DE UN PROBLEMA
- METODOLOGÍA
- ESTRUCTURA TESIS
- ASPECTOS FORMALES
- DELIMITACIÓN DEL CONCEPTO DE APROXIMACIÓN
- TRATAMIENTO ASPECTOS ETICOS

CAPÍTULO 2

FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA EN COMPETENCIAS EMOCIONALES

- LA FUNCIÓN DEL DOCENTE EN EL SIGLO XXI
- LAS COMPETENCIAS PARA EL DOCENTE DE SECUNDARIA Y SU DESARROLLO PROFESIONAL
- INNOVACIÓN EDUCATIVA, FORMACIÓN Y EVALUACIÓN DE PROGRAMAS

CAPÍTULO 4

TRABAJO DE CAMPO

- METODOLOGÍA Y METODOS
- CONTEXTUALIZACIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO
- LAS TRES FASES DEL TRABAJO DE CAMPO

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAPÍTULO 1

EDUCACIÓN, COMPETENCIAS Y EMOCIONES

- MISIÓN DE LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI
- EL MODELO BASADO EN COMPETENCIAS
- LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES
- APROXIMACIÓN A LA DIMENSIÓN EMOCIONAL: EMOCIÓN, INTELIGENCIA EMOCIONAL, EDUCACIÓN EMOCIONAL Y NEUROCIENCIA

CAPÍTULO 3

COACHING EN EDUCACIÓN

- QUE ES COACHING
- QUE NO ES COACHING
- TIPOS Y BENEFICIOS DE COACHING
- EL PERFIL DEL COACH Y SUS COMPETENCIAS
- COACHING EN EDUCACIÓN

CAPÍTULO 5

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

- DISCUSIÓN
- CONCLUSIONES FINALES

ANEXOS

- TRANSCRIPCIONES Y GRABACIONES DE ENTREVISTAS Y FOCUS, INFORMES TEST CDE-A35 PILOTO, PRE Y POST, CUESTIONARIOS PRE Y POST FORMACIÓN, VIDEOS DE APRENDIZAJES FINALES, HERRAMIENTAS DE COACHING GRUPO PILOTO, PROGRAMA DE CEd, DIARIO DE CAMPO, MANUAL DE VALIDACIÓN HERRAMIENTAS, CUESTIONARIO SATISFACCIÓN DE PROGRAMAS, FOTOS, ETC.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ader, R. (2007). *Psychoneuroimmunology*. Elsevier/Academic Press.
- AITSL (Australian Institute for Teaching & School Leadership) (s.f.) *Coaching and mentoring conversations for school improvement*. <https://www.aitsl.edu.au/>
- Albadalejo, M. (2010). Coaching y competencias emocionales. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (334), 10-14.
- Alberici y Serreri (2005). *Competencias y formación en la edad adulta. Balance de competencias*. Editorial Alertes.
- Alegre, A., Pérez-Escoda, n. & López-Cassà, E. (2019). The Relationship Between Trait Emotional Intelligence and Personality. Is Trait EI Really Anchored Within the Big Five, Big Two and Big One Frameworks? *Frontiers in Psychology*, 10, 866.
- Álvarez, C. (2012). ¿Qué sabemos de la relación entre la teoría y la práctica en educación? Departamento de Educación. Universidad de Cantabria. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação (ISSN: 1681-5653)*, 1-11.
- Álvarez, M., Bisquerra, R., Fita, E., Martínez, F. y Pérez, N. (2000). Evaluación de programas de educación emocional. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 587-599.
- Álvarez González, M., Bisquerra, R., Filella, G., Fita, E., Martínez, F., y Pérez, N. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional* (1ª ed.). Editorial Ciss-praxis.
- Álvarez González, M., y Bisquerra, R. (2012). *Orientación educativa. Modelos, áreas, estrategias y recursos*. Editorial Wolters Kluwer.
- Akiba, M. y Wilkinson, B. (2016). Adopting an International Innovation for Teacher Professional Development: State and District Approaches to Lesson Study in Florida. *Journal of Teacher Education*, 67(1), pp. 74–93.
- Anghel, A. Y Voicu, C. (2013). Coaching and Mentoring in Bachelor's Degree Programs for Social Workers and Teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 92, 36-40.
- Anguera, M. T., y Chacón, S. (2008). Aproximación conceptual en evaluación de programas. En M. T. Anguera, S. Chacón y A. Blanco (Eds.), *Evaluación de programas sociales y sanitarios. Un abordaje metodológico* (pp. 17-36). Editorial Síntesis.
- Angulo, F. (1999). *Entrenamiento y coaching. Los peligros de una vía revitalizada*. Editorial Akal.
- Antognazza, D. (2015). La educación emocional y social en Suiza: la historia de un país mixto. En C. Clouder, Solborg Pedersen, C., Cefai, C, Madrazo, C., Boland, N., Antognazza, D. y Fernández-Berrocal, P. (Eds.). *Informe de la Fundación Marcelino Botín (IFBM), Educación emocional y social: análisis internacional*, 201-238. Fundación Marcelino Botín.
- Arnold, M.B. (1960). Emotion and personality. Columbia University Press. Arzate, O. (2013). Coaching educativo: una propuesta metodológica para innovar en el aula. *Ra Ximhai*, 9 (4), pp. 177-185.

- Averill, R., Drake, M., Anderson, D. y Anthony, G. (2016). The use of questions within in-the-moment coaching in initial mathematics teacher education: enhancing participation, reflection, and co-construction in rehearsals of practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 44(5), 486-503.
- Avilés, A.F. (2018). *Desarrollo de la personalidad eficaz a través del coaching escolar grupal en estudiantes de educación secundaria obligatoria*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- Bacás, J., Salinas, J. (2012). *Resumen ejecutivo: E.M.C.E. 12. Encuesta de Mercado de Coaching Ejecutivo en España*. <http://portaldelcoaching.com/wp-content/uploads/2012/11/EMCE12-Español.pdf>.
- Bacon, T. R. y Spear, K. I. (2003). “*Adaptive coaching: The art and practice of a client-centered approach to performance improvement*”. Palo Alto, CA: Davis-Black.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Universidad de Valencia.
- Ballester, L. (2017). *Métodos y técnicas de investigación educativa. Segunda edición revisada*. Edicions UIB.
- Bandura, A. (1976). *Social Learning Theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice Hall.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Barceló, M. L., López, E. y Camilli, C. (2012). Análisis de las competencias genéricas del docente de educación primaria. *Las competencias básicas. Competencias profesionales del docente*. Ed. Universidad de Castilla-La Mancha, 21-33.
- Barcena, F. y Mèlich, J.C. (2000). *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. Paidós Iberica.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Barrio, C. (1998). *La formación permanente y el grupo de trabajo en el desarrollo profesional del docente en secundaria*. Editorial Oikos-Tau.
- Bautista-Cerro, M.J., Ruiz, M. y González, M.A. (2012). Las competencias del profesor excelente: el punto de vista de los estudiantes. *Las competencias básicas. Competencias profesionales del docente*. Ed. Universidad de Castilla-La Mancha, 667-675.
- Bayon, F. (2010). *Coaching hoy: teoría general del coaching*. Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Bécart, A. (2015). *Impacto del Coaching en el desarrollo de competencias para la vida*. (Tesis doctoral). Universidad Pablo De Olavide.
- Bécart, A. y Ramírez, J. D. (2016). Fundamentos del coaching educativo: caracterización, aplicaciones y beneficios desde los cuatro pilares del saber. *Plumilla educativa*, 18, 344-361.

- Beijaard, D., Meijer, P.C. y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Bengo, P. (2016). Secondary mathematics coaching: The components of effective mathematics coaching and implications. *Teaching and Teacher Education*, 60, 88-96.
- Bernal, J.L. y Teixido, J. (2012). *Las competencias docentes en la formación del profesorado*. Editorial Síntesis.
- Bettinger, E. P. y Baker, R. B. (2014). The Effects of Student Coaching An Evaluation of a Randomized Experiment in Student Advising. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 36 (1), 3-19.
- Biagi, F. y Loi, M. (2012), ICT and Learning: results from PISA 2009. *JRC Scientific and Policy Reports*. European Commission. <http://bit.ly/1O9cSMW>, acc. 15/10/15.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Editorial Praxis-Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista De Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2004). *Métodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19 (3), 95-114.
- Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI(10)* 61-82.
- Bisquerra, R. (2008). Coaching: un reto para los orientadores. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 19(2), 163-170.
- Bisquerra, R. (2010). *La educación emocional en la práctica*. Horsori Editorial, SL.
- Bisquerra, R. (2011). Educación emocional. *Padres y Maestros*, 337(5-8).
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional: propuestas para educadores y familia*. Desclée de Brouwer.
- Bisquerra, R. (2014). Orientación, tutoría y educación emocional: potenciar una sinergia. *Educación Orientar: la revista de COPOE*, 1, 18-26.
- Bisquerra, R. (2015). *Psicopedagogía de las emociones*. Editorial Síntesis.
- Bisquerra, R. (2016). *10 ideas claves. Educación Emocional*. Editorial Graó.
- Bisquerra, R., Casafont, R., Obiols, M., Martín, A. y Bimbela, J.L. (2016). *Gimnasia emocional y coaching*. Horsori.
- Bisquerra, R. y Hernández, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices. *Psychologist Papers*, 38(1), 58-65.

- Bisquerra, R. y Mateo, J. (2019). *Competencias emocionales para un cambio de paradigma en la educación*. Horsori.
- Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. (2012). Educación Emocional: Estrategias para su puesta en Práctica. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 16, 1-11.
- Bisquerra, R., Pérez González, J. C., y García Navarro, E. (2015a). *Inteligencia emocional en educación*. Editorial Síntesis.
- Bisquerra, R., Punset, E. y PalauGea (2015b). *Universo de emociones*. Editorial PalauGea.
- Blanco, I. (2020). Coaching Escolar Estratégico: Aprender haciendo. *Cuadernos de pedagogía*, 514, 64-70.
- Blanco, I. (2018). *Coaching Escolar Estratégico: Aprender haciendo*. Ediciones Khaf. Grupo editorial Luis Vives.
- Boland, N. (2015). Aotearos Nueva Zelanda. En C. Clouder, Solborg Pedersen, C., Cefai, C, Madrazo, C., Boland, N., Antognazza, D., Fernández-Berrocal, P. (Eds.). *Informe de la Fundación Marcelino Botín (IFBM), Educación emocional y social: análisis internacional*, 153-198. Fundación Marcelino Botín.
- Bolívar, A. (2009). *Aprender a aprender a lo largo de la vida. Competencias básicas*. Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM). 63-96.
- Boqué, M. C. y García, L. (2010). Evaluación diferida de la formación del profesorado en convivencia y mediación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. REIFOP*, 13(3), 87-94.
- Bonk, C.J. (2009), *The world is open: How Web technology is revolutionizing education*. Jossey-Bass.
- Bou, J. F. (2005). *Por la boca muere el pez*. Editorial Club Universitario.
- Bou, J. F. (2009). *Coaching para docente: el desarrollo de habilidades en el aula*. Club Editorial Universitario.
- Bou, J. F. (2013). *Coaching Educativo*. Lid Editorial Colombia.
- Brackett, M.A. y Caruso, D.R. (2007). *Emotionally literacy for educator*. Cary: SEL-Media.
- Brackett, M. A., Lopes, P. N., Ivcevic, Z., Mayer, J. D., y Salovey, P. (2004). Integrating emotion and cognition: The role of emotional intelligence. En D. Dai, y R. J. Sternberg (Eds.), *Motivation, emotion, and cognition: Integrating perspectives on intellectual functioning* (pp. 175-194). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Brackett, M.A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., reyes, M.R. y Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. En *Psychology in the Schools*, 47, 406-417.
- Brackett, M.A. y Rivers, S.E. (2013). *Transforming students' lives with social and emotional learning*. En R. Pekrun y L. Linnenbrink-Garcia (Eds.) *International handbook of emotions in education* (pp. 368-388). Taylor and Francis.

- Brackett, M.A., Rivers, S., Reyes, M. y Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences* 22 (2012), 218-224.
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, (3) 77-101
- Bresser Consulting report (2009): “*The state of coaching across the globe*”. The results of the Global Coaching Survey 2008/2009.
- Brock, V. G. (2006). “Who's who in coaching: Who shaped it, who's shaping it.” En J. L. Bennet y F. Cam-pono (Eds.), *Proceedings of the fourth international coach federation coaching research symposium* (11-25). International Coach Federation.
- Bueno, D. (2017). *Neurociencia para educadores*. Ediciones Octaedro.
- Bueno, D. (2019). *Neurociencia aplicada a la educación*. Editorial Síntesis.
- Bueno, D. (2021). *La neurociencia como fundamento de la educación emocional*. *Revista internacional de educación emocional y bienestar (RIEEB)*. Año 1(1), 47-61.
- Bunk, G. P. (1994). La transmisión de las competencias en la información y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista europea de Formación Profesional*, 8-14.
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electronica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (13), 1, 41-49.
- Cabrero, J. (2008). *Un referente básico para la formación en Internet Educación y tecnologías de la información y la comunicación*. *Paradigmas teóricos de la investigación*. Editorial Magisterio.
- Callejas, A.I. y Jerez, O. (2009). *Las competencias básicas. Reflexiones y experiencias*. *Competencias básicas*. Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM). 157-172.
- Camacho, H. M., y Padrón, M. (2005). Necesidades formativas para afrontar la profesión docente. Percepciones del alumnado. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 8(2), 1-7.
- Campaña, R. (2017). *De la EF al coaching educativo en la etapa de secundaria: motivación de los adolescentes y valoración de las percepciones individuales para la mejora de las competencias personales en base a la agradabilidad y la percepción subjetiva del paso del tiempo*. (Tesis doctoral). Universidad de Lleida.
- Campayo, E.Á. (2017). *El desarrollo de las competencias emocionales como herramienta para la mejora de la interpretación musical de las enseñanzas de música en conservatorios de la interpretación musical en las enseñanzas de música en conservatorios*. (Tesis doctoral). Universidad Jaume I.
- Campayo, E. y Cabedo, A. (2016). Música y Competencias Emocionales: posibles implicaciones para la mejora de la educación musical. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 13, 124-139.

- Campusano, R. y Alarcón, J. (2012). Formación docente: ¿Qué profesores requieren nuestros estudiantes?: una mirada desde el cliente. *Las competencias básicas. Competencias profesionales del docente*. Ed. Universidad de Castilla-La Mancha, 619-629.
- Cañal de León, P. (2002). *La innovación educativa*. Akal.
- Cano, E. (2006): “*Las competencias de los docentes en NTIC*”. Ponencia en el V Congreso Regional de TIC. Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León.
- Cannon-Bard, W.B. (1927). The James-Lange theory of emotions: a critical examination and an alternative theory. *American Journal of Psychology*, 39 (106-124).
- Carballo, R. (1990). Evolución del concepto de evaluación: Desarrollo de los modelos de evaluación de programas. *Bordón*, 42(4), 423-431.
- Cardénas, R.(2016). *Programación neurolingüística e inteligencia emocional. Herramientas de coaching para docentes de nivel de posgrado del área de negocio*. (Tesis doctoral). Universidad de Alcalá.
- Cardón, A. (2003). *Coaching de equipos*. Ediciones Gestión 2000.
- Cardona, M.C. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación*. Editorial EOS.
- Cardona, P. y García-Lombardía, P. (2005). *Cómo desarrollar las competencias de liderazgo*. Editorial Eunsa.
- Carter, A. (2001). *Executive Coaching: Inspiring Performance at Work*. Institute for Employment Studies, 379.
- Caruana, A. (2007). *Programa de Educación Emocional y prevención de la Violencia. 1er ciclo de ESO*. Grupo Aprendizaje Emocional. Generalitat Valenciana, Conselleria d’Educació. https://convivencia.files.wordpress.com/2010/10/programa_ed-emocional-prevencion_violencia-1c-esocaruaana2004322p.pdf
- Casado, M.L., Sánchez, M. D. C., López, D., Scheele, S. y Bravo, A. (2012). *Inteligencia emocional y coaching en la universidad: consolidación de un proyecto de innovación educativa*. VII Jornadas de Mentoring y Coaching JIMCUE 2012. (1-13).
- Casanovas, M. A. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (4), 7-20.
- Casas, M. (2010). *Las prácticas y las competencias en la formación docente. El nuevo profesor de Secundaria. La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. González, I. (coord.). Editorial Graó.
- Castells, M. (2003), *El poder de la identidad*. Editorial Alianza.
- Castañer, M., Camerino, O. y Anguera, M. T. (2013). Métodos mixtos en la investigación de las ciencias de la actividad física y el deporte. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 112, 2, 31.36.
- Castella, T., Giner, A. y Lladó, R. (2011) “*Coaching Educatiu: projecte 2011*” 1st International Congress of Coaching Psychology.

- Castillo-Gualda, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M.A. (2013). Enhancing teacher effectiveness in Spain: A pilot study of the RULER approach to social and emotional learning. *Journal of Education and Training Studies*, 1.
- Catalán, M., González, S., González, I. y Hernández, A. (2012). Competencias en Educación Secundaria y Formación profesional: El aprendizaje de las habilidades emocionales como competencia necesaria en Educación. En Nieto, E., Callejas, A.I. y Jerez, O. (eds.). *Las Competencias básicas. Competencias Profesionales del docente*. (327-337). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cayuela, C. (2013). Investigación sobre Coaching Educativo en España: Conocimientos y aplicación en centros Escolares. *ICF Cuadernos de Coaching* (11), 14-17.
- Cefai, C. (2015). Educación Emocional y social en Malta. En C. Clouder, Solborg Pedersen, C., Cefai, C, Madrazo, C., Boland, N., Antognazza, D., Fernández-Berrocal, P. (Eds.). *Informe de la Fundación Marcelino Botín (IFBM), Educación emocional y social: análisis internacional*, 63-106. Fundación Marcelino Botín.
- Cejudo, M. (2012). La importancia de la competencia emocional para el desempeño docente, Desarrollo y evaluación de un programa de entrenamiento de la inteligencia emocional en una muestra de profesores de enseñanza secundaria. *Las competencias básicas. Competencias profesionales del docente*. Ed. Universidad de Castilla-La mancha, 371-381.
- Chávez, J. A. (2019). A propósito de una entrevista al filósofo de la educación Octavi Fullat Genis. *Atenas (1)*, 45. Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos.
- Cherniss, C. (2000). *Social and Emotional Competence in the Workplace*. En R. Bar-On y J. D. A. Parker. *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*, 433-459. Jossey-Bass.
- Chornet, F. J. (2015). *Estudio del coaching como herramienta para el desarrollo profesional y de su impacto en el rendimiento*. (Tesis Doctoral). Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir.
- Clark, P., Huddleston-Casas, V. L., Churchill, C. A., O'neil Green, S. L. y Garrett, D. L. (2008). Mixed methods approaches in family science research. *Journal of Family Issues*, 29(11), 243-267.
- Clouder, C. y Heys, B. (2008). Aspectos del aprendizaje social y emocional en el Reino Unido. En C. Clouder, B. Dahlin, R. Diekstra, P. Fernández-Berrocal, L. Heys, L. Lantieri y H. Paschen (Eds.). *Informe de la fundación marcelino botín (IFBM), Educación emocional y social: análisis internacional* (pp. 44-84). Fundación Marcelino Botín.
- Cobo, J. M. (2001). *Ética profesional en ciencias humanas y sociales*. Editorial Huerga y Fierro.
- Colbert, V. (2020). El aprendizaje cooperativo en la Escuela Nueva Activa: Una pedagogía para la convivencia. *Cuadernos de pedagogía*, 514, 78-85.
- Conde, J., Martín, A. y Torres, C. (2012). Adquisición de competencias docentes a través de estudio de casos. *Las competencias básicas. Competencias profesionales del docente*. Ed. Universidad de Castilla-La mancha, 535-545.

- Cook, T., y Reichardt, C. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Editorial Morata.
- Covey, S. R. (1989). *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva*. Edición Colección Booket.
- Creswell, J. W. y Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and Conducting, Mixed Methods Research* (SAGE). SAGE Publications Sage CA.
- Csikszentmihalyi, M. y López, N. (2011). *Fluir. Una psicología de la Felicidad*. Debolsillo.
- Cueva, M. (2017). *Las competencias emocionales de las profesoras y el desarrollo socio-afectivo en la educación infantil. Una perspectiva émic y socio-cultural*. (Tesis doctoral). UAM, Universidad Autónoma de Madrid.
- Da Silva, M. N. (2013). *Las habilidades de coaching en profesorado de escuelas públicas de Madeira*. (Tesis doctoral). Universidad de Cádiz.
- Day, C. (2011). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Educadores XXI. Editorial Narcea.
- Day, C., Gu, Q. y Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: how successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52 (2),221-258.
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó el hombre*. Editorial Destino.
- Damasio, A. (2018). *El error de Descartes: La emoción, la razón y el cerebro humano*. Booket ciencia.
- Darwin, C. (1972). *The expression of the emotion in man and animals*. John Murray.
- De Miguel, M. (2000). Modelos y diseños en la evaluación de programas. En L. Sobrado (Ed.), *Orientación profesional: Diagnóstico e inserción sociolaboral* (pp. 193-215). Editorial Estel.
- De Miguel, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Alianza Editorial.
- Delors, J., Mufti, I. y al. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Santillana Ediciones UNESCO.
- Diamante, T. and L. Primavera: (2004). "The Professional Practice of Executive Coaching: Principles Prac-tice and Ethical Decisions". *International Journal of Decision Ethics*, 1 (1).
- Díaz, O., Cortés, A. y Serra, A. (2019). ¿Hacia un modelo integral de coaching educativo?: Inferencia hacia competencias ejecutivas y liderazgo. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 12(3), 101-112.
- Díaz de Iparraguirre, A. M.: (2009) "*La Gestión compartida Universidad-Empresa en la formación del Capital Humano. Su relación con la competitividad y el desarrollo sostenible*". (Tesis doctoral, Universidad nacional experimental Simón Rodríguez). www.eumed.net/tesis/2009/amdi/

- Diekstra, R. (2008). La Educación Emocional y Social o las Habilidades para la vida en Países Bajos. Un repaso a su historia, sus políticas y su práctica. En C. Clouder, B. Dahlin, R. Diekstra, P. Fernández-Berrocal, B. Heys, L. Lantieri y H. Paschen (Eds.). *Informe de la Fundación Marcelino Botín (IFBM), Educación emocional y social: análisis internacional*, 123-155. Fundación Marcelino Botín.
- Diekstra, R. (2008). Effectiveness of school-based social and emotional education programmes worldwide. En C. Clouder, B. Dahlin, R. Diekstra, P. Fernández-Berrocal, B. Heys, L. Lantieri y H. Paschen (Eds.), *Informe de la Fundación Marcelino Botín (IFBM), Educación emocional y social: análisis internacional* (pp. 255-312). Fundación Marcelino Botín.
- Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del profesorado (2010-2011). *Modelo de competencias profesionales del profesorado*, 1-49.
- Dolan, S. L., Randall, S., Jackson, S. y Valle, R. (2007). La gestión de los recursos humanos: como atraer, retener y desarrollar con éxito el capital humano en tiempos de transformación. MC Graw-Hill.
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., y Guilottta, T. P. (2015). *Handbook of Social and Emotional Learning*. Guilford Press.
- Durlak, J. A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor R.D. y Schellinger, K.B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A metanalysis of school-based universal intervententions. *Child Development*, 82 (1). 405-432.
- Dweck, C. (2012). *Mindset: how you can fulfil your potential*. Robinson.
- EACEA (2013), El Espacio Europeo de Educación Superior en 2012: Informe sobre la implantación del Proceso de Bolonia. Bruselas: *Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural*.
- Early, D. M., Maxwell, K. L., Ponder, B. D. y Pan, Y. (2017). Improving teacher-child interactions: A randomized controlled trial of Making the Most of Classroom Interactions and My Teaching Partner professional development models. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 57-70.
- Echeverría, B. (2005). *Competencias de acción de los profesionales de la orientación*. ESIC editorial.
- Echeverria, R. (2006). *Ontología del Lenguaje*. Editorial Granica.
- Ekman, P. (2003) *Emotions revealed. Recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*. Henry Holt.
- Ekman, P. (2013). *Emotion in the human face*. Malor Books, Ed.
- Embid, A. (2009). "Coaching" para la transformación del sistema educativo. *Capital humano: revista para la integración y desarrollo de los recursos humanos*, 22, 96-98.
- Entrena, S. y Regí, C. (2020). El acompañamiento tutorial a los alumnos, clave de la personalización educativa. *Cuadernos de pedagogía*, 514, 90-97.

- Escudero, J. M. (1996). Los proyectos curriculares de centro y el desarrollo de la reforma educativa. *Signos*, 19, 10-21.
- Escudero, J. M. (2003) La calidad de la educación controversias y retos para la Educación Pública. *Educacio siglo XXI*, 20/21, 21-38.
- Escudero, J. M. (2020). Un cambio de paradigma en la formación continuada del profesorado: escenario, significados, procesos y actores. *Revista Currículum*, 33, 97-125. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2020.33.06>
- Estebaranz, A. (2012). Formación del profesorado de educación secundaria. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 149-174.
- Esteve, J.M. (s. f.). La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento. Aprendizaje y desarrollo profesional docente. Metas educativas 2021. *Fundación Santillana*, 17-29.
- Eurydice (2012). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*. Edition EUR-OP.
- Eurydice (2015). The teaching profession in Europe: Practices, perceptions, and policies: *Eurydice report*. Publications office of the European Union.
- Evans, D. (2002). *Emoción: la ciencia del sentimiento*. Taurus
- Extremara, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(8).
- Extremara, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista De Educación*, 332, 97-116. <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre332/re3320611443.pdf?documentId=0901e72b81256ae3>
- Extremara, N. y Fernández-Berrocal, P. (2015). *Inteligencia emocional y educación*. Editorial Grupo 5.
- Fajardo Panamá, P. C. (2013). *El coaching como estrategia metodológica para enseñar elementos de la lengua a los estudiantes del décimo de educación general básica (E.G.B.)*. Universidad de Cuenca-Ecuador.
- Faria, L. (2011). La Educación Emocional y Social en Portugal: Perspectivas y Posibilidades. En C. Clouder, J. Argos, M.P. Ezquerro, L. Faria, J. M. Gildey, M. Kokkonen, D. Kom, L. Le Mare, M.A. Melero, J.M. Osoro, R. Palomera, L. Salvador, F. Sánchez Santiago (Eds.). *Informe de la Fundación Marcelino Botín (IFBM), Educación emocional y social: análisis internacional*, 35-68. Fundación Marcelino Botín.
- Fernández, L. M. (2007). La Tutoría educativa como modelo de acción orientadora: perspectiva del profesorado. *XXI Revista de educación* (9), 43-64.
- Fernández, M. V. (2016). *El coaching educativo, la videoconferencia sincrónica on line y otras herramientas digitales aplicadas a la enseñanza a distancia*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.

- Fernández-Ballesteros, R. (1995). *Evaluación de programas. Una Guía práctica en Ámbitos sociales, educativos y de salud*. Editorial Síntesis
- Fernández Ballesteros, R. (1996). Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud. Síntesis.
- Fernández-Abascal, E., Martín, M. y Domínguez, J. (2001). *Procesos Psicológicos*. Ediciones Pirámide.
- Fernández-Berrocal, P. (2008). La Educación Emocional y Social en España. En C. Clouder, B. Dahlin, R. Diekstra, P. Fernández-Berrocal, B. Heys, L. Lantieri y H. Paschen (Eds.). *Informe de la Fundación Marcelino Botín (IFBM), Educación emocional y social: análisis internacional*, 159-196. Fundación Marcelino Botín.
- Fernández-Berrocal, P., Ruiz, D. y Cabello, R. (2009). *Inteligencia emocional para educadores. Competencias básicas*. Universidad de Castilla La Mancha (UCLM). Escuela Universitaria de magisterio de ciudad real, 129-145.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). La Inteligencia Emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2003) Inteligencia emocional y depresión. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 251-254.
- Fernández, A. y Díaz, P. (2003). La investigación cualitativa y la investigación cuantitativa. *La investigación Educativa* (7), 72-91.
- Fernández Enguita, M. (2016). *La educación en la encrucijada*. Fundación Santillana.
- Fernández Muñoz, R. (2003). Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI. *Organización y gestión educativa: revista del fórum europeo de administradores de la educación* (1), 4-7.
- Ferrer, F. (2020). Lo que siempre quiso saber sobre el coaching, pero nunca se atrevió a preguntar. *Cuadernos de pedagogía*, 514, 86-89.
- Filella-Guiu, G., Pérez-Escoda, N., Agulló-Morera, M. J. y Oriol-Granado, X. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria. *Estudios sobre educación*, 26, 125-147.
- Fondo, M.C. (2019). Seis competencias docentes clave para el siglo XXI. *MarcoELE, Revista didáctica español lengua extranjera. Universidad de Lisboa, Portugal*. (29), 1-14
- Font, L. (2016). Els pilars del sistema educatiu. *Ara és demà; debat sobre el futur de l'educació a Catalunya, Ponència* 1.1-18.
- Fontanet Caparrós, A. I. (2017). *Adequació del perfil del mestre davant les necessitats socioeducatives actuals: Consideracions i propostes per a la formació inicial*. (Tesis Doctoral). Universidad RLL.
- Forés, A., Gamo, J.R., Guillén, J., Hernández T., Ligioiz, M., Pardo F. y Trinidad, C. (2015). *Neuromitos en educación. El aprendizaje desde la neurociencia*. Plataforma actual.

- Fraile Aranda, A. (2013). El Coaching como estrategia pedagógica para la mejora del autoconocimiento de los educadores deportivos. *Revista de Educación, Motricidad e Investigación, (1)*, 1-13.
- Frankl, V. (2004). *El hombre en busca de sentido*. Editorial Herder.
- Fredrickson, B.L. (2000a). Cultivating Positive Emotions to Optimize Health and well-being. *Prevention & Treatment, 3*.
- Fredrickson, B.L. (2000b). Positive emotions. En E.C.R. Snyder y S. J. López (Eds.), *Handbook of Positive Psychology*. Oxford University Press.
- Fredrickson, B.L. (2001). The role of positive emotion in positive psychology: the broaden and built theory of positive emotion. *American Psychologist, 56*, 218-226.
- Fredrickson, B. L. (2003). The value of positive emotions. *American Scientist, 91*, 330-335.
- Fredrickson, B. L. (2005). The broaden-and-built theory of positive emotions. En E. F. A. Huppert, N-Baylis, B. Keverne y B. (Eds). *The science of well-being (271-238)*. Oxford University Press.
- Fredrickson, B. L., Tugade, M., Waugh, C. E. y Larkin, G.R. (2003). What good are positive emotions in crises? A prospective study of resilience and emotions following the terrorist attacks on the United States of september 11th. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*, 365-376.
- Freire, P. (2002) *Educación y cambio. Debates del tercer milenio*. Editorial Galerna.
- Frey, T. (2014), “162 Future Jobs: Preparing for Jobs that Don’t Yet Exist”. *Futurist-Speaker*, <http://bit.ly/1Ungm4j>, acc. 16(9/15).
- Frijda, N.H. (1986). *The emotions*. Cambridge University Press
- Frijda, N.H. (1993). *Appraisal and beyond: the issue of cognitive determinants of emotion*. Lawrence Erlbaum.
- Gabriel, G. (2012). Coaching escolar para aumentar el potencial de alumnos con dificultades. Narcea.
- Gairin Sallán, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón, 63(1)*, 93-108.
- Galán, A. y Muñoz, I. (2012). Conceptualización de la competencia docente en el Espacio Europeo de Educación Superior a través de la percepción de profesores excelentes. *Las competencias básicas. Competencias profesionales del docente*. Ed. Universidad de Castilla-La Mancha, 589-597.
- Gallardo, A. (2018). *Las competencias emocionales en el currículum de las carreras de pedagogía de la Universidad de Playa Ancha*. (Tesis doctoral). Universidad de Girona.
- Gallifa, J., Pérez, C. y Rovira, F. M. (2002). *La Intel·ligència emocional i l'escola emocionalment intel·ligent*. Editorial Edebé.

- Gallwey, T. (2013). *El Juego interior del tenis*. Editorial Sirio.
- García-Fernández, M. y Giménez-Mas, S.I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 3(6), 43-52.
- García González, B. (2020). Ni coach ni profesor/a, facilitador/a del aprendizaje. *Cuadernos de pedagogía*, 514, 98-106.
- García López, M. J. (2019). *Desarrollo de habilidades socioemocionales en Educación Básica*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona.
- García Navarro, E. (2017). *Formación del profesorado en educación emocional: Diseño, aplicación y evaluación*. (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Editorial Paidós.
- Garrard, W. Y Lipsey, M. (2007). Conflict Resolution Education and Antisocial Behavior in U.S. Schools: A Meta-Analysis. *Conflict Resolution Quarterly*, 25 (1), 9-38. doi: 10.1002/crq.188.
- Gidley, J. (2011). De la crisis a la confianza: el desarrollo de la Educación Emocional y social en Australia. En C. Clouder, J. Argos, M.P. Ezquerra, L. Faria, J. M. Gildey, M. Kokkonen, D. Kom, L. Le Mare, M.A. Melero, J.M. Osoro, R. Palomera, L. Salvador, F. Sánchez Santiago (Eds.). *Informe de la Fundación Marcelino Botín (IFBM), Educación emocional y social: análisis internacional*, 71-106. Fundación Marcelino Botín.
- Gilbert, I. (2005). *Motivar para aprender en el aula: Las siete claves de la motivación escolar*. Editorial Paidós.
- Giner, A y Pérez, G. (2017). *Coaching educativo y mejoras de las competencias emocionales*. PsiAra. Colegi Oficial de psicología de Catalunya.
- Giner, A., y Lladó, R. (2015). *El coaching en educación: coaching para personas implicadas en la educación propia o ajena*. Editorial Horsori.
- Giner, A. y Lladó, R. (2014). Coaching educativo. *Aula de*, 12-17.
- Giráldez, A. y Van Nieuwerburgh, C. (2016). *Coaching educativo*. Colección didáctica y desarrollo. Ediciones Parainfo.
- Goff, P.; Goldring, E.; Guthrie, J. E. y Bick-man, L. (2014). Changing principals' leadership through feedback and coaching. *Journal of educational Administration*, 52(5), 682-704.
- Goldvarg, D. y Perel de Goldvarg, N. (2012). *Competencias de coaching aplicadas: con estándares internacionales*. Granica.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairos S.A.
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Editorial Kairos S.A.

- Goleman, D. (2001) Emotional Intelligence: perspectives on a theory of performance. En C. Cherniss y D. Goleman (eds). *The Emotional Intelligence Workplace*. Jossey-Bass.
- Goleman, D., Boyatzis, R. y McKee, A. (2009). *El líder resonante crea más*. Debolsillo.
- Goldin, C. D. y Katz, L. F. (2008), *The race between education and technology*. Mass.: Belknap Press/Harvard University Press.
- González, Z. J. (2016). *Competencias conversacionales de los docentes basado en el coaching ontológico en la praxis pedagógica*. (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final fase uno*. Universidad de Deusto.
- González Trigo, M. (2016). Había una vez que alguien se preguntó: ¿Si educamos a los pequeños con coaching? *Inteligencia Emocional y Bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*, 283-295. Ediciones Universidades San Jorge.
- Gorrochotegui-Martell, A. (2011). Un modelo de «coaching» en directivos escolares. Universidad de la Sabana. Facultad de Educación. *Educación y educadores*, 14(2), 369-387.
- Gorrochotegui-Martell, A. A., Vicente-Mendoza, I. y Torres-Escobar, G. (2014). Evaluation of a Coaching Process for Administrators and its Impact on the School Climate. *Educación y Educadores*, 17(1), 111-131.
- Gracia, D. (1989). *Fundamentos de bioética*. Editorial Eudem.
- Graczyk, P. A., Weissberg, R. P., Payton, J. W., Elias, M. J., Greenberg, M. T., y Zins, J. E. (2000). *Criteria for Evaluating the Quality of School-Based Social and Emotional Learning Programs*. En R. Bar-On y J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*. Jossey-Bass, 391-410.
- Grant, A. M. (2019). Solution-focused coaching: The basics for advanced practitioners. *The Coaching Psychologist*, 15(2), 44-53.
- Grant, A. M. (2000). “Coaching psychology comes of age”. *PsychNews*, 4(4), 12-14.
- Grant, A. M. (2003). “The impact of life coaching on goal attainment, metacognition and mental health.”. *Social Behaviour and Personality*, 31, 253-263.
- Grant, A. M.; Curtayne, L. y Burton, G. (2009). “Executive coaching enhances goal attainment, resilience and workplace well-being: a randomised controlled study.” *The Journal of Positive Psychology* 4 (5), 396–407.
- Greif, S. (2007). Advances in research on coaching outcomes. *International Coaching Psychology Review*, 2(3), 222-249.
- Gros, B., Fernández-Salinero, C., Martínez, M. y Roca, E. (2013). *El liderazgo educativo en el contexto del centro escolar*. En J. Argos (coord.): “*Liderazgo y educación*”, 173-192. Universidad de Cantabria: Publican Ediciones

- Grossman, P. (1992). Why models matter: An alternative view on professional growth in teaching. *Review of Educational Research*, 62, 2, 171-179.
- Grupo de trabajo colaborativo de la Red de Formación del Profesorado de Castilla y León (2010-2011). *Modelo de competencias profesionales del profesorado*. Centro superior de Formación del profesorado (coord.). Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del profesorado.
- Guarineri, S. y Ortiz de Zárate, M. (2010). *No es lo mismo*. Editorial LID.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1994). Paradigmas en pugna en la investigación cualitativa. En N. Denzin y I. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105-117). Editorial Sage.
- Güell, M., y Muñoz, J. (2000). *Desconóctete a ti mismo: programa de alfabetización emocional*. Editorial Kairós.
- Güell, M., y Muñoz, J. (2003). *Educación emocional. Programa para la Educación Secundaria Postobligatoria*. Editorial Praxis.
- Guichot-Reina, V. (2002). *La formación inicial del profesorado en el siglo XXI: reflexiones a partir de la propuesta de John Dewey (1859-1952). Reflexiones sobre la práctica psicopedagógica en el siglo XXI*, 59-61.
http://Osearch.ebscohost.com.biblio.url.edu/login.aspx?direct=true&db=edsdnp&AN=edsdn_p.654947ART&lang=es&site=eds-live
- Guil, R., y Gil, P. (2012). Inteligencia emocional y educación: desarrollo de competencias socioemocionales. En J. M. Mestre, y P. Fernández Berrocal (Eds.), *Manual de inteligencia emocional* (3ª ed., pp. 189-215). Editorial Pirámide.
- Guillén, J. C. (2017). *Neuroeducación en el aula: de la teoría a la práctica*. Editorial CREATE SPACE.
- Guillén, J.C. y Forés, A. (2018). Neuroeducación y pedagogías emergentes. Extracto del libro de: *Pedagogías emergentes: 14 ideas para el debate*, de Forés, A. y Subías, E., Ediciones Octaedro, S.L.
- Gutiérrez-Lestón, C., Eroles, M., Pérez-Escoda, N. y Reguant, M. (2018). *Una experiència d'educació emocional al casal d'estiu de la Granja Escola: una innovació a l'àmbit de l'oci educatiu*. Comunicación presentada en las XIV Jornadas de Educación Emocional. La educación emocional en el centro del cambio educativo, 164-174.
- Gutiérrez, O. A. (1998). *La educación basada en competencias. ¿Una alternativa de transformación del currículo? La educación superior para el siglo XXI*". En Memories of the XXII Annual Conference of the Pacific Circle Consortium. ANUIES.
- Harari, Y. N. (2018). *21 Lecciones para el siglo XXI*. Editorial Debate.
- Hargreaves, A. y Dawe, R. (1990). "Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching". *Teaching and Teacher Education*, 6, (3), 227-241.

- Hawley, W. y Valli, L. (1998). The Essentials of Effective Professional Development. A New Consensus. In L. Darling-Hammond y G. Sykes (Eds.). *Teaching as a Learning Profession. Handbook of Policy and Practice* (127-149). Jossey-Bass.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Editorial McGraw Hill.
- Huberman, M. (1989). The Professional life Cycle of Teachers. *Teachers College Record*, 91 (1), 31-37.
- Hudson, (1999). *The Handbook of coaching: A comprehensive resource guide for managers, executives, consultants, and human resource professionals*. Jossey-Bass.
- Hué, C. (2013). Una experiencia de formación en competencias emocionales del profesorado universitario. Universitat de Barcelona, Facultat d'Economia i Empresa, Departament de Matemàtica Econòmica, Financera i Actuarial. *Revista d'Innovació Docent Universitària* (5), 42-61.
- Huertas, J. M. y Romero, S. (2019). La autonomía emocional en el profesorado de secundaria. Análisis en el marco de un proceso de coaching personal. *REOP Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30, 120-139.
- Huesa, F., Reyes, A., Rodríguez, R. y Narváez, R. (2013). Coaching Educativo. Optimización de recursos académicos. Aprender.
- Huezo, D. L. (2018). *Las competencias emocionales y la intención emprendedora de los estudiantes universitarios. Del efecto del ecosistema emprendedor del Tecnológico de Monterrey*. (Tesis doctoral). Universidad de Cantabria.
- Ibarrola, B. (2017). La educación emocional. Sentir y pensar en la escuela. SM.
- Imbernón, F. (1996). *Innovación educativa, asesoramiento y desarrollo profesional*. Editorial CIDE.
- Imbernón, F. (1998). *La formación y desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Editorial Graó.
- Imbernón, F. (2007). *10 ideas clave. la formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Editorial Grao.
- Imbernón, F. (2014). *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado. Un cambio necesario*. Editorial Octaedro.
- Imbernón, F. (2006). *La profesión docente en la globalización y la sociedad del conocimiento*. En J.M. Escudero y A. L. Gómez (Ed.) *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (231-244). Editorial Octaedro.
- Jennings, P. y Greenberg, M. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79 (1), 491-525.
- Jiménez, R. (2012). La investigación sobre coaching en formación del profesorado: una revisión de estudios que impactan en la conciencia sobre la práctica docente. *Profesorado. Revista de*

curriculum y formación del profesorado, 16(1), 238-252.

- Joyanes, J. y López, M. L. (2012). El perfil del docente y su incidencia en la enseñanza implícita de competencias. *Las competencias básicas. Competencias profesionales del docente*. Ed. Universidad de Castilla-La Mancha, 75-85.
- Kampa-Kokesch, S., y Anderson, M. Z. (2001). "Executive coaching: A comprehensive review of the literature." *Consulting Psychology Journal: Practice & Research*, 53 (4), 205-228.
- Kilburg, R. R. (1996). "Toward a conceptual understanding and definition of executive coaching." *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 48(2), 134 - 144.
- Kirkpatrick, D. y Kirkpatrick, J. (2006) *La evaluación de acciones formativas. Los cuatro niveles*. Epise. Gestión 2000.
- Knight, J. (2007). *Instructional coaching: a partnership approach to improving instruction*. NSDC.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- KOF (2015). *KOF Index of Globalization*. <http://bit.ly/1Rs9Yp0>, acc. 1/7/15.
- Kokkonen, M. (2011). La promoción del bienestar emocional y social en Finlandia a múltiples niveles. En C. Clouder, J. Argos, M.P. Ezquerra, L. Faria, J. M. Gildey, M. Kokkonen, D. Kom, L. Le Mare, M.A. Melero, J.M. Osoro, R. Palomera, L. Salvador, F. Sánchez Santiago (Eds.). *Informe de la Fundación Marcelino Botín (IFBM), Educación emocional y social: análisis internacional*, 109-148. Fundación Marcelino Botín.
- Kom, D. (2011). La Educación Emocional y Social en Singapur. En C. Clouder, J. Argos, M.P. Ezquerra, L. Faria, J. M. Gildey, M. Kokkonen, D. Kom, L. Le Mare, M.A. Melero, J.M. Osoro, R. Palomera, L. Salvador, F. Sánchez Santiago (Eds.). *Informe de la Fundación Marcelino Botín (IFBM), Educación emocional y social: análisis internacional*, 151-185. Fundación Marcelino Botín.
- Kraft, M. A. y Gilmour, A. F. (2016). Can principals promote teacher development as evaluators? A case study of Principals' views and experiences. *Educational Administration Quarterly*, 52 (5), pp. 711-753.
- Kremer-Hayon, L., y Fessler, R. (1992). The inner world of school principals: reflections on career life stages. *International Review of Education*, 38(1), 35-45.
- Lamy F. y Moral M. (2011). *Les outils du coach, bien les choisir, bien les utiliser*. InterEditions.
- Lantieri, L. (2008). El aprendizaje social y emocional como base de la nueva visión de la educación en los estados unidos. En C. Clouder, B. Dahlin, R. Diekstra, P. Fernández-Berrocal, L. Heys, L. Lantieri y H. Paschen (Eds.). *Informe de la fundación Marcelino Botín (IFBM), Educación emocional y social: análisis internacional* (pp. 199-237). Fundación Marcelino Botín.
- Lapp, C. A. and Carr, A.N. (2008), "Coaching can be storyselling: creating change through crises of confidence". *Journal of Organizational Change Management*, 21 (5).

- Lara F. J., and Chornet, F. J. (2010). *The Coaching: "An efficient and ethical tool for management by com-petencies"* EBEN Annual Conference 2010, "Which Values for Which Organisations".
- Lárez H., J. H. (2008). Discusión pedagógica. El coaching educativo como estrategia para potenciar el éxito durante la etapa de desarrollo y culminación del trabajo especial de grado. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9(2) 219-234.
- Larriba, F. (2010). *Ser profesor (de enseñanza secundaria). Cultura profesional y competencias. El nuevo profesor de Secundaria. La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. González, I. (coord.). Editorial Graó.
- La Sala, T., McVittie, J. y Smitha, S. (s.f.). *Disciplina Positiva en la escuela y el salón de clase. Guía del Maestro. Guía del líder: recursos y actividades*. Positive Discipline Association. www.positivediscipline.org
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Ediciones Experiencia, S.L.
- Lazarus, R. S. (1991a). Cognition and motivation in emotion. *American Psychologist*, 46(352-367).
- Lazarus, R. S. (1991b). *Emotion and adaptation*. Oxford University Press.
- Leithwood, K. (1992). The Principal's Role in Teacher Development. En M. Fullan y A. Hargreaves (Ed.). *Teacher Development and Educational Change* (86-103). Falmer Press.
- Le Mare, L. (2011). Educación Emocional y Social en el contexto canadiense. En C. Clouder, J. Argos, M.P. Ezquerro, L. Faria, J. M. Gildy, M. Kokkonen, D. Kom, L. Le Mare, M.A. Melero, J.M. Osoro, R. Palomera, L. Salvador, F. Sánchez Santiago (Eds.). *Informe de la Fundación Marcelino Botín (IFBM), Educación emocional y social: análisis internacional*, 189-229. Fundación Marcelino Botín.
- Linares, G. (2014). El coaching en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y gestión Educativa* (1), 1-10.
- Lladó, R.; Giner, A.; Castella T.; Brufau, R. y Pérez, G. (2014). Coaching Educativo con los docentes. *Aula de innovación educativa*, 230, 27-30.
- López, J. S., Blanco, F., Scandroglio, B. y Gutman, R. (2010). Una aproximación a las prácticas cualitativas en psicología desde una perspectiva integradora. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 131-142.
- López Goñi, I. y Goñi, J. M. G. (2012). La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo. *Revista de Educación*, 357 (81), 467-489.
- López-González, L. Amutio, A., Oriol, X. y Bisquerra, R. (2016). Hábitos relacionados con la relajación y la atención plena (mindfulness) en estudiantes de Secundaria: influencia en el clima de aula y rendimiento académico. *Revista de Psicodidáctica*, 21(1), 121-138.
- López, C. y Valls, C. (2015). *Coaching educativo: Las emociones, al servicio del aprendizaje*. [Boadilla del Monte]: SM.

- López, J., Sánchez, M. R., Altopiedi, M. y Oliva, N. (2018). Formación de directivos escolares mediante un programa basado en el coaching grupal, la retroalimentación y el análisis de la práctica. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 481-500.
- Lukas, J. F., y Santiajo, K. (2009). *Evaluación educativa* (2ª ed.). Alianza Editorial.
- Luna-Arocas, R. (2011) “*El coaching desde una perspectiva académica*” I Congreso nacional de AECOP.
- Luna-Arocas, R. (2020). Gestión del talento y coaching en la educación. *Cuadernos de pedagogía*, 514, 71-77.
- Lynch, J. (1977). *Lifelong education and the preparation of educational personnel*. Unesco Institute for Education.
- Madrazo, C. (2015). La Educación emocional y social en México. En C. Clouder, Solborg Pedersen, C., Cefai, C, Madrazo, C., Boland, N., Antognazza, D., Fernández-Berrocal, P. (Eds.). *Informe de la Fundación Marcelino Botín (IFBM), Educación emocional y social: análisis internacional*, 111-149. Fundación Marcelino Botín.
- Maestre, M. M., Nail, O. y Rodríguez-Hidalgo, A. J. (2017). Desarrollo de competencias TIC y para la educación inclusiva en la formación inicial práctica del profesorado. *Bordón*, 69(3), 1-16.
- Malagón Terrón, F. (2011). Coaching educativo y académico: un nuevo modo de enseñar y aprender. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (24), 49-66.
- Maldonado, M., Sánchez, T. y Mendoza, G. (2014). Coaching, equipos de trabajo y aprendizaje en organizaciones universitarias. *Educare*, 18 (2), pp. 92-110.
- Malpica, F. (2013). *8 ideas clave: calidad de la práctica educativa: referentes, indicadores y condiciones para mejorar la enseñanza-aprendizaje*. Editorial Graó.
- Malti, T y Noam, G. G. (2016) Social-emotional development: From theory to practice, *European Journal of Developmental Psychology*, 13(6), 652-665.
- Mandler, G. (1988). Historia y desarrollo de la psicología de la emoción. En L. Mayor (Comp.), *Psicología de la emoción (Teoría básica e investigaciones)*. Promolibro.
- Manso, J., Valle, J. M., (2013). La formación inicial del profesorado de secundaria en la Unión Europea. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 165-184. <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/viewFile/9328/8888>
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprender a enseñar?* Nancea. S.A. Ediciones.
- Marchesi, A. y Martín, E. (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Editorial Alianza.
- Marcos, A. R., Esteban, R. M., Aranda, R., Blanchard, M., Domínguez, C., González, P., Messina, C. (2011). Reflective peer coaching in the Practicum of teacher training. *Revista de Educación*, 355, 355-379.

- Marín, M., Teruel, M. P., y Bueno, C. (2006). La regulación de las emociones y de los sentimientos en alumnos de Magisterio. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 379-391. <http://www.redalyc.org/pdf/274/27411927010.pdf>
- Marina, J. A. y Pellicer, C. (2015). *La inteligencia que aprende*. Ed. Santillana.
- Márquez, A. C. (2009). *La formación inicial para el nuevo perfil de Docente de Secundaria. Relación entre Teoría y práctica*. (Tesis doctoral inédita. Universidad de Málaga). <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=21937>.
- Martín, P., y Esteban, S. (2015). *Conduces tú: coaching educativo: respirando el cambio*. Editorial EOS.
- Martín Ausero, A. (2008). *Con rumbo propio. Disfruta de la vida sin estrés*. Plataforma Editorial.
- Martín, D. (2020). El paradigma del coaching educativo. *Cuadernos de pedagogía*, 514, 60-62.
- Martínez, C. (2013a). *Evaluación de programas. Modelos y procedimientos*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Martínez, F. (2013b). *Evaluación y Formación en Competencias Informacionales en la Educación Secundaria Obligatoria*. (Tesis doctoral inédita. Universidad de Salamanca). <http://gedos.usal.es/jspui/handle/10366/121869> (29 de julio de 2020).
- Martínez, M. (2017). El professorat. *Ara és demà; debat sobre el futur de l'educació a Catalunya, Ponència 4* (1-16).
- Martínez, F. (2002). Las disputas entre paradigmas en la investigación educativa. *Revista Española de pedagogía*, 60, 221 (27-50).
- Martínez-Otero, V. (2003). Proyección educativa de la inteligencia afectiva. *Revista Complutense de Educación*, 14 (1), 57-82.
- Martínez, R., Castellanos, M. A. y Chacón, J. C. (2016). *Métodos de investigación en Psicología (Métodos mixtos)*. Editorial GiuntiEOS.
- Masferrer, A. (2019). *Diseño de procesos creativos: Metodología para idear y co-crear en equipo*. Gustavo Gili.
- Mateo, J. (2016). L'arquitectura del sistema educatiu. Reflexions i propostes. *Ara és demà; debat sobre el futur de l'educació a Catalunya, Ponència 2*, (1-18) http://consellescolarc.gencat.cat/web/.content/consell_escolar/araesdema/ponencies/pdfponencies/ponencia2_JMateo.pdf
- Matthews, G., Zeidner, M., y Roberts, R. D. (2002). *Emotional intelligence: Science and myth*. MIT Press.
- Maxwell, J. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62:279-300.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: implications for educators*, 3-31. Basic Books.

- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2009). *MSCEIT: Test de inteligencia emocional Mayer-Salovey-Caruso: manual*. Editorial TEA.
- McCauley CD, Hezlett SA. (2002). "Individual development in the workplace" In Anderson N, Ones D, Sinangil HK, Viswesvaran C (Eds.), *Handbook of industrial, work and organizational psychology, Vol. 1: Personnel psychology* (pp. 313–335). Thousand Oaks, CA: Sage.
- McClelland D. C. (1973), Testing for competence rather than intelligence, *American Psychologist*, 28, 1-14.
- McKinsey&Company, (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. *Media*, 1-48.
http://www.mckinsey.com/client-service/social-sector/resources/pdf/Worlds_School_Systems_Final.pdf.
- Medina, L. G., y Perichon, A. M. (2008). Coaching educacional: una nueva visión de la orientación vocacional: programa teórico práctico para abordar un proceso grupal. Editorial Bonum.
- Ménard, S. (2013). *L'étude des relations entre les stratégies d'intervention des coachs et les types d'insight dans le coaching de dirigeants*. (Tesi doctoral). Université du Québec.
- Méndez, J. M., y Monescillo, M. (2002). Estrategias para la evaluación de programas de orientación. *XXI, Revista De Educación*, 4, 181-202.
<http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1920/b15150495.pdf?sequence=1> (27 Octubre 2015).
- Merchán, I. M. y González J. de D. (2012). Análisis de la eficacia de un Programa de Inteligencia Emocional con profesores de Badajoz y Castelo Branco. *Campo Abierto*, 31(1), 51-68.
- Mejía, A. (2014). *Relación entre inteligencia emocional, funciones ejecutivas y rendimiento académico en escolares*. Universidad Internacional de la Rioja. España
<https://repositorio.pucesa.edu.ec/bitstream/123456789/2688/1/Inteligencia%20emocional.pdf>
- Mendez, M. M (2018). *Emociones para llevar*. (Tesis doctoral).
- Miedaner, T. (2002). *Coaching para el éxito. Conviértete en el entrenador de tu vida personal y profesional*. Ed. Urano.
- Miller, G. E. (1990). The assessment of Clinical Skills/ Competence/ Performance. *Academic Medicine*, 65(9), 63-67.
- Miranzo de Mateo, S. (2017). *Mediación escolar y desarrollo de competencias emocionales, sociocognitivas y morales*. (Tesis doctoral). Universidad de Alcalá.
- Miranda, C., Rivera, R. Salinas, S. y Muñoz, E. (2010). ¿Qué hace la formación permanente de profesores eficaz?: factores que inciden en su impacto. *Estudios Pedagógicos XXXVI*, 2, 135-151.

- Montalvo, A., Martí, M. y Gallifa, J. (2021). Emotional Competence Development in Graduate Education: The Differentiated Impact of a Self-Leadership Program Depending on Personality Traits. *Frontiers in psychology*, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.666455>
- Montes, C. (2010). *La metamorfosis del educador: soledades, dualismo y nuevas diversidades. El nuevo profesor de Secundaria. La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. González, I. (coord.). Editorial Graó.
- Montes, A.M. (2018). *Competencias Emocionales en el análisis de la intención emprendedora del alumnado universitario: implicaciones para la educación en emprendimiento*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada.
- Morales, R. y Cabrera, J. (2012). Competencias docentes transversales, el método de selección MiZona-CDT. *Revista de Docencia Universitaria REDU*, 10(2), 75-101.
- Mora, F. (2017). *Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.
- Mulder, M., Weigel, T. y Collings, K. (2011). El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos estados miembros de la UE: un análisis crítico. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3), 1-26.
- Muñoz, P. (2014). *La percepción del impacto del coaching y la programación neurolingüística en el desarrollo de la carrera profesional*. (Tesis doctoral). Universidad Abat Oliba CEU.
- Muñoz, C. y Díaz, O (2014). El Coaching y la transformación organizacional: una oportunidad para las empresas y los coaches. *Suma de negocios*, 5(11), 62-69.
- Muñoz de Morales, M. (2005). Prevención del estrés psicosocial del profesorado mediante el desarrollo de competencias emocionales: El programa P.E.C.E.R.A. *Revista Interuniversitaria De Formación De Profesorado*, 19(3), 115-136.
- Muñoz de Morales, M. y Bisquerra, R. (2014). *Diseño de un plan de educación emocional en Guipúzcoa: diseño y aplicación del programa de formación de formadores*. En: B. Barredo, R. Bisquerra, A. Blanco, A. Giner, N. Pérez-Escoda y A. Tey (Eds.). I congreso internacional de Educación Emocional (X jornadas de Educación Emocional): “psicología positiva y bienestar”(535-546). Universitat de Barcelona, Institut de Ciències de l’Educació.
- Murillo, F. J. (2003). Lecciones aprendidas para la mejora de la eficacia escolar. *Educare*, 1(3), 10-18.
- Musicco, G. (2014). *El coaching para el liderazgo en la empresa humanista*. (Tesis doctoral). Universidad Antonio de Nebrija, Madrid.
- Natale, S. M. y Diamante, T. (2005). “The five stages of executive coaching”. *Journal of Business Ethics*, 59 (361-375).
- Nathanson, L., Rivers, S-E., Flynn, L. M. y Brackett, M. A. (2016). Creating Emotionally Intelligent Schools with RULER. *Emotion Review*, 8(4), 1-6.
- National Council for Vocational Qualifications. (1991). *Guide to National Vocational Qualifications*. London: NCVQ.

- National Foundation for Educational Research & TDA (2008). *Mentoring and coaching for professionals: A study of the research evidence*. <https://www.nfer.ac.uk/mentoring-and-coaching-for-professionals-a-study-of-the-research-evidence>
- Nava, A. y Mena, M. (2012). Coaching y competencias cognitivas de los directores de escuelas de las universidades públicas binacionales. *Gestión y Gerencia*, 6 (1), pp. 109-137.
- Neil, A. y Christensen, H. (2007). Australian school-based prevention and early intervention programs for anxiety and depression: a systematic review. *Medical Journal of Australian*, 186, 305-308.
- Nelsen, J., Lott, L. y Glenn, H. S. (2013). *Positive discipline in the classroom: developing mutual respect, cooperation, and responsibility in your classroom*. Three Rivers Press.
- Núñez, B. (2009). Una metodología innovadora aplicada a la práctica docente: el coaching. STEI i – Intersindical, 60, 1-46.
- Obiols, M. (2005). Design, development and evaluation of an Emotional Education program in a school. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 137-152.
- Obiols, M. y Giner, A. (2011). *El modelo educativo de Bolonia y competencias docentes. Aportaciones desde el coaching educativo*. Univest 2011. Universidad Girona.
- O'Connor J. y Lages A. (2005) “*Coaching con PNL*”. Ediciones Urano S.A.
- Oller, A. C. (2011). Coaching scolaire, école, individu: l'émergence d'un accompagnement non disciplinaire en marge de l'école (Tesis doctoral). Universidad de Grenoble, Francia.
- OMS (2015). Competencias básicas en materia de salud y desarrollo de los adolescentes para los proveedores de atención primaria. *Organización Mundial de la Salud*.
- Orenstein, R. L. (2002). “Executive coaching: It's not just about the executive”. *Journal of Applied Behavioral Science*, 38 (3), 355-374.
- Osipova, A. V. (2015). Disertación Abstracts International Sección A: *Humanidades y Ciencias Sociales*, 76 (6-A/ E), No Pagination Specified.
- Ozmen, O. (2019). A Scale Development Study to Measure Secondary School Teachers' Opinions On Coaching Behaviours. *Eurasian Journal of Educational Research*, 19(79), 133-166.
- Paschen, H. (2008). Perspectivas acerca de la Educación Emocional y Social en Alemania. En C. Clouder, B. Dahlin, R. Diekstra, P. Fernández-Berrocal, B. Heys, L. Lantieri y H. Paschen (Eds.). *Informe de la Fundación Marcelino Botín (IFBM), Educación emocional y social: análisis internacional*, 241-268. Fundación Marcelino Botín.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., y Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de investigación Psicoeducativa*, 15, 6(2), 437-454.
- Palomero, P. (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 12 (2), 145-153.

- Parker, J. D. A., Creque, R. E., Barnhart, D. L., Harris, J. I., Majesti, S. A., Wood, L. M., Bond, B. J. y Hogan, M. (2004). Academic achievement in High school: Does emotional intelligence matter? *Personality and individual differences*, 37(7), 1321-1330.
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. A., Tompsett, C. J. y Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behaviors in children and youth (download). *Journal of School Health*, 70, 179-185.
- Pedró, F. (2016). El centre educatiu. *Ara és demà; debat sobre el futur de l'educació a Catalunya, Ponència 3*. (1-14).
http://consellescolarcatalunya.gencat.cat/web/.content/consell_escolar/araesdema/ponencies/pdfponencies/ponencia3_FPedro.pdf
- Pena, M., y Extremera, N. (2012). Inteligencia emocional percibida en el profesorado de primaria y su relación con los niveles de burnout e ilusión por el trabajo. *Revista de Educación*, 359, 604-627. http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2012/re359/re359_27.html
- Pena, M., Extremera, N., y Rey, L. (2011). El papel de la inteligencia emocional en la resolución de problemas sociales en estudiantes adolescentes. *Revista Española De Orientación y Psicopedagogía*, 22(1), 69-79.
- Pena, M. y Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 401-420.
- Pérez de Guzman, M. V., Amador Muñoz, L. V., y Vargas Vergara, M. (2011). Resolución de conflictos en las aulas: Un análisis desde la investigación-acción. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 18, 99-114.
- Pérez Díaz, V. y Rodríguez, J.C. (2013), El prestigio de la profesión docente en España. Percepción y realidad. *Fundación Europea Educación y Sociedad*. <http://bit.ly/1OhOqpM>, acc. 20/12/15.
- Pérez-Escoda, N. y Alegre, A. (2016). Satisfacción con la vida: Predictores y Moderadores. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 16, 131-140.
- Pérez-Escoda, N. y Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 10 (24), 23-44.
- Pérez-Escoda, N., Alegre, A. y López-Cassá, E. (2021). Validación y fiabilidad del cuestionario de desarrollo emocional en adultos (CDE-A35). *Educatio Siglo XXI*. Versión postprint, 1-19.
- Pérez-Escoda, N., Berlanga, V., Albert, S. Y., y Rosselló, A. (2019). Desarrollo de Competencias Socioemocionales en educación superior: evaluación del postgrado en educación emocional. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 71 (1), 91-113.
- Pérez-Escoda, N., Bisquerra, R., Filella, G. y Soldevila, A. (2010). Construcción del cuestionario de desarrollo emocional de adultos (QDE-A). *REOP*, 21(2), 367-379.
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Soldevila, A. y Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. *Educación XXI*, 16(1), 233-253.

- Pérez González, J. C. (2012). Revisión del aprendizaje social y emocional en el mundo. En R. Bisquerra (Ed.), *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (pp. 56-69). Hospital Sant Joan de Déu.
- Pérez González, J. C., Cejudo, J., y Benito Moreno, S. (2014). *Teoría y práctica de la educación emocional*. Editorial McGraw-Hill.
- Pérez González, J. C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, 6(2), 523-546.
- Pérez González, J. C. y Pena, M. (2011). Construyendo la ciencia de la educación emocional. *Padres y Maestros*, 342, 32-35.
- Pérez, G. y Giner, A. (2014). Coaching educativo para los docentes. *Aula de innovación educativa*, 230, 27-30.
- Pérez González, J. C., Petrides, K. V., y Furnham, A. (2005). *Measuring trait emotional intelligence*. En R. Schulze, y R. D. Roberts (Eds.), *Emotional intelligence. An international handbook* (pp. 181-201). Editorial Hogrefe y Huber.
- Pérez Juste, R. (1994). Investigación y mejora de programas. Programas comunes y programas personales. En V. García Hoz (Ed.), *Problemas y métodos de investigación en educación personalizadas*, 510-536. Editorial Rialp.
- Pérez Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 261-287. <http://revistas.um.es/rie/article/view/121001>
- Pérez Juste, R. (2002). La evaluación de programas en el marco de la educación de calidad. *XXI, Revista De Educación*, 4, 43-76.
- Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Editorial La muralla.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje*. Editorial Graó.
- Perrenaud, P. (2008). *Construir competencias desde la escuela*. Ediciones Noroeste.
- Pertegal, M. (2011a). *Identificación de competencias genéricas con carácter socioemocional: aplicación al desarrollo profesional de ingenieros informáticos y maestros*. (Tesis doctoral). Universidad de Alicante.
- Pertegal, M. L. (2011b). Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro. *Educación XXI*, 14(2), 237-260.
- Pertegal, M. L., Castejón, J. L., y Martínez, M. Á. (2011). Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro. *Educación XXI*, 14(2), 237-260.
- Petrides, K. V., Frederickson y Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and individual differences*, 36, 277-293.
- Picazo, L. (2012). Entrevista a Luis Picazo Martínez, Coach PCC certificado por el ICF. Infocop Online. *Consejo General de Psicología de España*.

http://www.infocop.es/view_article.asp?id=3840&cat=5

- Pinos Quílez, M. (2019). *Con corazón y cerebro*. Caligrama
- Piñeiro, M., Martínez, M. y Guillén, E. (2013). *Planificación y organización de la docencia. Enseñar y aprender mediante coaching educativo*. Uninvest 2013.
- Plutchik, R. (1958). Section of Psychology: Outlines of a New Theory of Emotion. *Transactions of the Nueva York Academy of Sciences*, 20 (5 Series II), 394-403.
- Plutchik, R. (1991). *The Emotions*. University Press of America.
- Poblete, M. (2006). *Las competencias, instrumento para un cambio de paradigma. Investigación en educación matemática*. Actas del X Simposio de la Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática.
- Prats, M. A. (2004). *La incorporació de les TIC a l'ensenyament universitari presencial. Descripció, anàlisi i avaluació d'una experiència d'introducció de les TIC en un model d'ensenyament universitari presencial a partir del cas a la FPCEE Blanquerna*. (Tesis doctoral). Universidad RLL.
- PREAL (2011). Formación de liderazgo escolar: Programas pioneros en Estados Unidos. *Forma y reformas de la educación. Serie Mejores Prácticas, año 13, nº 37*.
- Rakap, S. (2017). Impact of Coaching on Preservice Teachers' use of Embedded Instruction in Inclusive Preschool Classrooms. *Journal of Teacher Education*, 68(2), 125-139.
- Ramon-Cortés, F. y Galofré, A. (2020). *¿Hablamos? Conversaciones necesarias para que las relaciones y los equipos funcionen*. Grupo Editorial Penguin Random House.
- Ramos, C. (2013). *El coaching como estrategia a utilizar por el profesor de formación profesional : una experiencia realizada*. Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas: Actas del XVI Congreso Nacional / II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (1396-1403). AIDIPE
- Ramos, E., Sierra-Arizmendiarieta, B. y Rocés, C. (2019). Ámbitos de aplicación del Coaching Educativo: una revisión bibliográfica del periodo 2013-17. *Educatio Siglo XXI*, 37(2), 223-244.
- Ramon, E., Sierra-Arizmendiarieta, B. y Rocés, C. (2019). Ámbitos de aplicación del Coaching educativo: una revisión bibliográfica del periodo 2013-17. *Educatio Siglo XXI*, 37(2), 223-244.
- Ravier, L. (2005). Breve historia del coaching. *Coaching Magazine*, 1. <http://coachingmagazine.net>
- Ravier, L. (2005). *Arte y ciencia del Coaching. Su historia filosofía y esencia*. Editorial Dunken.
- Repetto, E., y Pena, M. (2010). Las competencias socio-emocionales como factor de calidad en la educación. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 8(5), 82-95.

- Repetto, E. y Pérez González (2007). Formación en competencias socioemocionales a través de las prácticas en empresas. *Revista Europea de Formación Profesional*, 40(1).
- Ríos, V. (2008). ¿Cómo identificar competencias en el mundo profesional? *Apuntes de Ciencia & Sociedad*, 1, 47-51.
- Riquelme, C. (2012). Competencias en Educación Secundaria y Formación profesional: Las competencias docentes del profesor de formación y orientación laboral en el marco de la formación profesional. En Nieto, E., Callejas, A.I. y Jerez, O. (eds.). *Las Competencias básicas. Competencias Profesionales del docente*. (501-519). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Rizzolatti, G. y Sinigaglia, C. (2006). *Las neuronas espejos*. Editorial Paidós.
- Rodríguez de la Torre, A. (2010). Por y hacia donde camina el coaching. *Mentoring & Coaching* (3), 99-106.
- Rodríguez, N. (2017). *La formación continua de los Directores Escolares. Análisis de un programa Basado en la reflexión sobre la Práctica y Coaching*. (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla.
- Rodríguez-Zambrano, H. (2007). El paradigma de las competencias hacia la educación superior. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: investigación y Reflexión*, 15 (145-165).
- Rodríguez-Gómez, G., Gil-Flores, J. y García-Jiménez, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*, Ed. Aljibe.
- Rodríguez-Hidalgo, A. J., Calmaestra, J. y Maestre Espejo, M. (2015). Desarrollo de competencias en el Practicum de maestros: ABP y Coaching Multidimensional. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1), 414-434.
- Rodríguez, C., Lorenzo, O. y Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, vol. XV, núm. 2, julio-diciembre, 2005, pp.133-154. Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- Rodríguez Marcos, A., Esteban, A. M., Aranda, R., Blanchard, M., Domínguez, C., González, P., Romero, P., Sanz, E., Mampaso, A., Vitón, M. J. y Messina, C. (2011). Coaching reflexivo entre iguales en el Practicum de la formación de maestros. *Revista de Educación*, 355 (355-379).
- Rodríguez-Moreno, M. (2006). De la evaluación a la formación de competencias genéricas: aproximación a un modelo. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 7(2), 33-48.
- Rodríguez Pascual, L. y Martínez Rosillo, V. M. (2015). Efectividad del coaching grupal sobre el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de ingeniería. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 6 (1), pp. 71-88.
- Romero, J. (2017). *Diseño e implementación de un método educativo multidimensional a través de técnicas de coaching, mindfulness y yoga para educación infantil. Influencia en el aprendizaje y desarrollo de nuevas habilidades*. (Tesis doctoral). Universidad Camilo José Cela.

- Rogers, C. (1996), *Libertad y creatividad en la educación*. Editorial Paidós.
- Rosa, G.; Riberas, G.; Navarro-Segura, L. y Vilar J. (2015). El Coaching como herramienta de trabajo de competencias emocionales en la formación de estudiantes de educación social y trabajo social de la Universidad Ramón Llull. *Formación Universitaria*, 8(5),77-89.
- Russell, G. y Bernadette, K. (1992). *RASE: Remedial & Special Education*, 13 (4), 40-51. <http://dx.doi.org/10.1177/074193259201300411>
- Ruzek, E. A., Hafen, C. A., Allen, J. P., Gregory, A., Mikami, A. Y. y Pianta, R. C. (2016). How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. *Learning and instruction*, 42, 95-103.
- Rychen, D.S. y Salganik, L. H. (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económicos*. CEAC.
- Saarni, C. (2000). *Emotional Competence. A Developmental Perspective*. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplac*. Jossey-Bass, 68-91.
- Salavert, R. (2015). Coaching: An Apprenticeship Approach for the 21st Century. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 3(1), 4-24.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., y Sluyter, D. J. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implications*. Basic Books.
- Salvà, F. et al. (2013), *Abandono escolar y retorno al sistema educativo en Baleares: Historias de vida del alumnado de Educación Permanente de Personas Adultas (EPA)*. Institut de Recerca i Innovació Educativa.
- Sánchez, J. (2019) *Impacto de las competencias socio-emocionales de los alumnos del Grado en Enfermería en prácticas clínicas reales y simuladas*. (Tesis doctoral). Universidad Católica de Murcia.
- Sánchez, B. y Boronat, J. (2014). Coaching educativo: Modelo para el desarrollo de competencias intra e interpersonales. *Educación XXI*, 17(1), 221-241.
- Sánchez, M. C., Delgado, M. C., y Santos, M. C. (2012). *El proceso de la investigación cualitativa. Manual de procedimiento: Ejemplificación con una tesis doctoral*. Editorial Edintras.
- Sánchez, B. y Boronat, J. (2010). El desarrollo de competencias en la docencia universitaria mediante el coaching. I Congreso Internacional Profes '10. "Reinventar la profesión docente", 8-10 de noviembre de 2010, Málaga
- Sánchez-Teruel, D. (2013). El coaching pedagógico dentro del sistema educativo: innovando procesos. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 15(2), 171-191. Universidad Intercontinental Distrito Federal.

- Saphier, J. y West, L. (2010). How coaches can maximize student learning. *Phi Delta Kappa*, 91(4), 46-50.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Editorial McGraw-Hill, DL 2003.
- Sanmartin, O.R. (2015). Así será la escuela en el 2030. *El Mundo* (28 de septiembre de 2015).
- Sanmartí, N. (2016). L'alumnat. *Ara és demà; debat sobre el futur de l'educació a Catalunya*, Ponència 5 (1-15).
- Sans Zapata, M. (2012). ¿Qué es el coaching? Sus orígenes, definición, distintas metodologías y principios básicos de actuación de un coach. *Revista de Investigación editada por Área de Innovación y Desarrollo, S.L.* (1-11)
- Schachter, S. y Singer, J. (1962). Cognitive, social and physiological determinants of emotional state. *Psychological Review*, 69 (379-399).
- Scherer, K. R. (1993). Studying the emotion-antecedent appraisal process: An expert system approach. *Cognition and emotion*, 7 (325-355).
- Schön, D. A. y Bayo, J. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Bobik, Ch., Costin, T. D., Greeson, C., Jedlicka, Ch., Rhodes, E. y Wendorf, G. (2001). Emotional Intelligence and Interpersonal Relations. *The Journal of Social Psychology*, 141(4), 523-536.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., y Thorsteinsson, E. B. (2013). Increasing Emotional Intelligence through training: current status and future directions. *The International Journal of Emotional Education*, 5(1), 56-72.
- Seligman, M. (1975). *Helplessness: on depression, development and death*. W.H.Freeman.
- Seligman, M. (1999). The President's address. *American Psychologist*, 54, 559-562.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. Free Press.
- Seligman, M.E.P. (2019). *La auténtica felicidad*. Editorial B del bolsillo.
- Seligman, M. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Senge, P. M. (1990): "The leader's work: Building the learning organization". *Sloan Management Review*, 32 (1), 7-23.
- Showers, B. (1984). *Peer coaching: A strategy for facilitating transfer of training*. Oregon University: Center for Educational Policy and Management.
- Solborg, C. (2015). La escuela para la vida. En C. Clouder, Solborg Pedersen, C., Cefai, C, Madrazo, C., Boland, N., Antognazza, D., Fernández-Berrocal, P. (Eds.). *Informe de la*

Fundación Marcelino Botín (IFBM), *Educación emocional y social: análisis internacional*, 25-60. Fundación Marcelino Botín.

- Soldevila, A. (2007). *Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional para personas mayores*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Lleida.
- Solomon, R. L. y Corbit, J. D. (1973). An opponent process theory of motivation. *Psychological Review*, 81 (119-145).
- Soro, M.I. (2018). *Propuesta y análisis de buenas prácticas de coaching educativo y emprendimiento en el aula*. (Tesis doctoral). Universidad de Zaragoza.
- Souto, M. (2013). *Desarrollo de competencias emocionales en la educación superior*. (Tesis doctoral). Universitat Rovira i Virgili.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata, 1998.
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Editorial Graó.
- Stelter, R. Nielsen, G. y Wilkman, J. M. (2011). Narrative-collaborative group coaching develops social capital-a randomized control trial and further implications of the social impact of the intervention. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 4(2), 123-137.
- Stern, L. (2004) "Executive coaching: A working definition." *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 56(3) 154-162.
- Stufflebeam, D. (1968). *Evaluation as enlightenment for decision-making*. Evaluation Center, Ohio State University.
- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Editorial Paidós-MEC.
- Suggest, N. (2006). *Time for coaching*. National College for School Leadership.
- Sureda, I. y Colom, J. (2002). Una reflexión sobre la formación socioemocional del docente. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 1-4.
- Sutton, R., Mudrey, R., y Knight, C. (2007). Emotion regulation and classroom management. *Symposium: A person-centered approach to classroom management and why it makes a difference*. Annual Conference of the American Educational Research Association: Aera.
- Sutton, R. y Wheatley, K. (2003). Teacher's Emotions and Teaching: a review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15 (4), 327-358.
- TALIS (2013). *Teaching and Learning International Survey 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. OECD Publishing.
- Teeman, A.; Wink, J. y Tyra, S. (2010). Effects of coaching on teacher use of sociocultural instructional practices. *Teaching and Teacher Education*, 27, 683-693.
- Tejada, J. (1999a): Acerca de las competencias profesionales I. *Herramientas*, 56, 20-30.

- Tejada, J. (1999b): Acerca de las competencias profesionales II. *Herramientas*, 57, 8-14.
- Tejada, J. (1999c). La evaluación: Su conceptualización. En B. Jiménez (Ed.), *Evaluación de programas, centros y profesores*, 25-56. Editorial Síntesis.
- Tejada, J. (2009). Profesionalización docente en el escenario de la Europa de 2010. Una mirada desde la formación. *Revista de Educación*, 349, 463-477.
- Terán, J. (2013). El coach, herramienta gerencial interdisciplinaria para fortalecer la formación docente hacia la transformación social. *Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*. Universidad privada Dr. Rafael Beloso Chacín. 15, 6-15.
- Teruel, M. P. (2000). La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 141-152.
- Torrecilla, E. M. (2014). *Diseño y evaluación de un programa en resolución de conflictos para la formación inicial y permanente del profesorado de Educación Secundaria*. (Tesis doctoral inédita. Universidad de Salamanca).
<http://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/124060>.
- Torrijos, P. (2016). *Desarrollo y evaluación de competencias emocionales para profesores mediante una intervención por programas*. (Tesis Doctoral). Universidad de Barcelona.
- Torrijos, P., y Martín, J. F. (2014). Desarrollo de competencias emocionales en el profesorado de educación secundaria a través de una intervención por programas. *Teoría De La Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 15(1), 90-105.
- Torrijos, P., Torrecillas, E. M. y Rodríguez, M. J. (2018). Experimental evaluation of emotional development programmes for teachers in Secondary Education. *Anales de Psicología*, 34(1) 68-76.
- Tossavainen, K., y Turunen, H. (2013). Promoting social, emotional and physical wellbeing, child participation, educational attainment and parent engagement in later childhood the finnish perspective. En V. Barnekow, B. Bruun, C. Currie, A. Dyson, N. Eisenstadt y E. Melhuish (Eds.), *Improving the lives of children and young people: Case studies from Europe. Volume 3. School* (pp. 29-37). World Health Organization.
- Tovar-González, M. (2013). *Coaching en la escuela. Aplicación del coaching para los educadores*. Editorial Trillas.
- Twigg, D., Pendergast, D. L., Fluckiger, B., Garvis, S., Johnson, G. y Robertson, J. (2013). Coaching for Early Childhood Educators: An insight into the effectiveness of an initiative. *International Research in Early Childhood Education*, 4 (1), 73-90.
- Vaello, J. (2009). *El profesor emocionalmente competente. Un puente sobre las aulas turbulentas*. Editorial Grao.
- Valderrama, B. (2015). *Fundamentos psicológicos del coaching: un modelo para ser más*. EOS.
- Valderrama, B. (2009). *Desarrollo de competencias de mentoring y coaching*. Pearson Education.
- Valderrama, B. (2017). ¿Qué aporta el coaching a la educación? *Padres y Maestro / Journal of Parents and Teachers*, 369, 34-40.

- Valles, M. S. (2002). *Entrevistas cualitativas*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Van Nieuwerburgh, C. (2012). *Coaching in education: Getting better results for students, educators, and parents*. Karnac Books.
- Van Nieuwerburgh, C. y Tong, C. (2013). Exploring the benefits of being a student coach in educational setting: a mixed-method study. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 6(1), 5-24.
- Vázquez de Prada, C. (2015). *Análisis del proceso y resultados de un programa de educación emocional en la escuela*. (Tesis doctoral). Universidad de La Coruña.
- Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, D. (s.f.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente. Metas educativas 2021*. Fundación Santillana.
- Véliz, L. y Paravic, T. (2012). Coaching educativo como estrategia para fortalecer el liderazgo en enfermería. *Ciencia y enfermería*, 18(2), 111-117.
- Vilalta, J. M. (2015). *Reptes de la educació en Catalunya*. Anuari Bofill.
- Villa, A. y Poblete, M. (2009). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Editorial Mensajero, Colección Estudios e Investigación del ICE. Universidad de Deusto.
- Vivas, M., Gallego, D. y González, B. (2007). *Educar las emociones*. Producciones Editoriales.
- Wilson, J. D. (1992). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Editorial Paidós.
- Wilson, K., Dykstra, J., Watson, L., Boyd, B. y Crais, E. (2012). Coaching in early education classrooms serving children with autism: A pilot study. *Early Childhood Education Journal*, 40(2), 97-105.
- Witherspoon, R. y White, P. (1996). Executive coaching: A continuum of roles. *Consulting Psychology Journal*, 124-133.
- Whitmore, J. (2011). *Coaching el método para mejorar el rendimiento de las personas: los principios y la práctica del coaching y del liderazgo*. Editorial Paidós.
- Wong, C. S., Wong, P. y Peng, K. Z. (2010). Effect of middle-level leader and teacher emotional intelligence on school teachers' job satisfaction. The case of Hong Kong. *Educational Management Administration and Leadership*, 38(1), 59-70.
- Wood, C. L. (2016). Role of Professional Development and Multi-Level Coaching in Promoting Evidence-Based Practice in Education. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 14(2), 159.
- Yacuzzi, E. (2005). El estudio de caso como metodología de investigación: Teoría, mecanismos causales, validación. *Serie Documentos de Trabajo*. Universidad del CEMA: Área: negocios, 296.
- Yaman, B., Demir, O. y Dincer, S. (2012). Examination of the place of cognitive coaching approach in computer assisted instruction in terms of student opinions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 5453-5457.

- Yee, L. W., (2016). Peer Coaching for Improvement of Teaching and Learning. *Journal of Interdisciplinary Research in Education*, 6 (1), 64-70.
- Yin, R. (1994). Investigación sobre Estudios de Casos. Diseño y Métodos. *Applied Social Research Methods Series*, 5, 1-35.
- Zabalza, M. A. (2006): *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Editorial Narcea.
- Zabala, A., y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Editorial Grao.
- Zegarra, R. J., y Velázquez, M. E. (2016). Coaching: a way to strengthen the professionalism of teachers in the classroom. *Páginas de Educación*, 9(2), 156-183.

Fuentes electrónicas

- ABC sociedad (2016). *España, país de la UE con mayor tasa de jóvenes que abandonan los estudios tras la educación obligatoria*. http://www.abc.es/sociedad/abci-espana-pais-mayor-tasa-jovenes-abandonan-estudios-tras-educacion-obligatoria-201604271534_noticia.html
- AECOP (s. f.). Asociación Española de de Coaching Ejecutivo y Organizativo <https://aecop.net>
- Andújar, C. (2009). *Inteligencia Emocional en el contexto laboral*. <http://tisocoaching.blogspot.com.es/2009/12/manjar-y-delicias-inteligencia.html>
- A.P.A. (2015.). *Coalition for Psychology in schools and education*. <http://www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/20-principios-fundamentales.pdf>
- ASESCO (s.f.). Asociación Española de Coaching. <http://www.asescoaching.org/el-coaching/>
- Australian Psychological Society. (2003). Coaching Psychology Interest Group Mission Statement. <http://www.psychology.org.au/units/>
- BOE. Ley orgánica 3/2020. Boletín oficial del estado, 340, 2020. Sección 1, 122868-122953. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264
- Carvajal, R. (2021). ¿Por qué tanta gente sigue repitiendo que tenemos tres cerebros? Neurociencie Business School. <https://eunbs.com/por-que-tanta-gente-sigue-repitiendo-que-tenemos-tres-cerebros/>
- CASEL (Colaborative for Academic, Social and Emotional Learning) (2015). *CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs*. Middles and high school edition. Cichago: KSA-Plus Communications. <https://casel.org>
- Educación 3.0 (16/07/2015). *10 competencias clave para un docente, motor de una nueva educación*. <https://www.educaciontrespuntocero.com/formacion/10-competencias-clave-docente-motor-nueva-educacion/27836.html>
- Education First (2015). *EPI Índice del nivel de inglés, 2015*. <http://bit.ly/1IRfaRX>, acc.20/12/15.
- Educaweb (2021). Los puntos clave de la nueva ley Celaá. <https://www.educaweb.com/noticia/2020/11/25/puntos-clave-ley-celaa-19380/>

- EMMC (s.f.): European Mentoring & Coaching Council. <https://emccspain.org/modelo-emcc/sub/coaching-y-mentoring>
- Guimon, P. Entrevista a Marc Brackett. (2019). El País diario semanal. https://elpais.com/elpais/2019/02/21/eps/1550759747_675256.html
- Heredia, Y. (2020). El desarrollo emocional es tan importante como el académico. Observatorio de Innovación Educativa. Tecnológico de Monterrey. <https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/importancia-del-desarrollo-emocional-estudiantes>
- Hermida, L. (2020). España, segundo país europeo con más coaches certificados por ICF. *Comunicae*. <https://www.comunicae.es/nota/espana-segundo-pais-europeo-con-mas-coaches-1-1220726/>
- Hopkins W. G., Marshall S. W., Batterham A. M. y Hanin J. (2009). Progressive statistics for studies in sports medicine and exercise science. *Med Sci Sports Exerc.* 41(1)3-12. <https://doi.org/10.1249/MSS.0b013e31818cb278>
- ICF (s.f.). International Coach Federation. Spain Charter Chapter. <https://www.icf-es.com/mwsicf/>
- ICF (2019). Modelo de competencias clave ICF actualizado. https://coachfederation.org/app/uploads/2020/01/ICF-Core-Competency-Model-20191001_Spanish.pdf
- Lenhard, W. y Lenhard, A. (2016). *Calculation of Effect Sizes*. https://www.psychometrica.de/effect_size.html. Dettelbach (Germany): Psychometrica.
- Marina, J. A., Pellicer, C., Jesús Manso. (2015). *Libro Blanco de la profesión docente y su entorno escolar*. Resumen ejecutivo (versión: 1.3). http://blog.educalab.es/intef/wp-content/uploads/sites/4/2015/12/LIBRO-BLANCO.RESUMEN-EJECUTIVO_v13.pdf
- Martitegui, A. (2021). Ignacio Morgado, neurocientífico: La neurociencia nos puede ayudar a ser mejores personas. Nius. https://www.niusdiario.es/salud-y-bienestar/coaching/neurociencia-ayudar-ser-mejores-personas-ignacio-morgado-neurocientifico_18_3138195183.html
- Martínez, V. L. (2013). Paradigmas de investigación. Manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación. Una visión desde la epistemología dialéctico crítica. <http://es.slideshare.net/keylaga/paradigmas-de-investigacin-16326394>
- Morales, P. (2012). *El tamaño del efecto (effect size): análisis complementarios al contraste de medias*. <http://web.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/Tama%F1oDeIEfecto.pdf>
- NIE (National Institute of Education) (2009). A teacher model for the 21st century: A report by the national institute of education, Singapore. <https://www.voced.edu.au/content/ngv:56392>
- OCDE. (2001). La definición y la selección de competencias clave. Resumen Ejecutivo. https://www.deseco.ch/bfs/desecco/en/index/03/02_parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf
- OCDE. (2005). Proyecto DESECO: la definición y selección de competencias clave. *Resumen Ejecutivo*.

- OCDE (2012). La naturaleza del aprendizaje. Investigación para inspirar la práctica. Proyectos “ambientes innovadores de aprendizaje”. *Centre for Educational Research and Innovation*. [http://www.oecd.org/education/ceri/The Nature of Learning.Practitioner Guide.ESP.pdf](http://www.oecd.org/education/ceri/The%20Nature%20of%20Learning.Practitioner%20Guide.ESP.pdf)
- OCDE. (2016). Low-Performing Students Why They Fall Behind And how To help Them Succeed. Paris, *Pisa: OECD Publishing*. Recuperado de: OCDE. (2005). Proyecto DESECO: La definición y selección de competencias clave. Resumen Ejecutivo.
- OCDE (2016). Panorama de la Educación: Indicadores de la OCDE 2016. *Informe Español. Ministerio de la Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General Técnica*. https://www.oecd-ilibrary.org/education/low-performing-students_9789264250246-en.htm
- OCDE (2019). El trabajo de la OCDE sobre educación y competencias. <https://www.oecd.org/education/El-trabajo-de-la-ocde-sobre-educacion-y-competencias.pdf>
- Pérez, J y Gardey, A. (2019). Definición de Prêt-à-porter. <https://definicion.de/pret-a-porter/> (28 de febrero de 2021).
- PISA 2012. *Informe Español (2012)*. <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/pisa2012lineavolumeni.pdf?documentId=0901e72b81786310> (24 Abril 2014).
- RAE, *Diccionario de la Real Academia Española* (s.f.): <https://www.rae.es>
- Torrijos Fincias, P. y Pérez-Escoda, N. (2014). Pensamiento constructivo y desarrollo emocional en los estudiantes universitarios. En Barredo, B.; Bisquerra, R.; Blanco, A.; Giner, A.; Pérez-Escoda, N., Tey, A. (eds), I Congrés Internacional d'Educació Emocional Psicologia positiva i benestar X Jornades d'Educació Emocional. Presentado en 2014, Barcelona, España: Instituto de Ciencias de la Educación. [Disponible en: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/58585>]. ISBN: 978-84-697-1225-2, pp. 220-234.
- UE. (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de Referencia Europeo*. <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1>
- UNESCO. (2000). *Desafíos de la educación*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001591/159155s.pdf>
- UNESCO. (2015). *Síntesis del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2015 de Unesco*. https://www.entreculturas.org/files/documentos/estudios_e_informes/Sintesis_Informe-seguimiento-EPT-2015.pdf
- UNESCO (2016). Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?: París: UNESCO. *Journal of Supranational Policies of Education (JOSPOE)*. <http://0-search.ebscohost.com/biblio.url.edu/login.aspx?direct=true&db=edsdnp&AN=edsdnp.5491106ART&lang=es&site=eds-live>
- UNESCO. (2016). *Escuelas en acción, ciudadanos del mundo para el desarrollo sostenible: guía para el profesorado* - UNESCO Biblioteca Digital. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000249129>
- World Economic Forum (2016). What are the 21st-century skills every student needs. <https://www.weforum.org/agenda/2016/03/21st-century-skills-future-jobs-students/>

ANEXOS

INTRODUCCIÓN

- MOTIVACIÓN
- JUSTIFICACIÓN PERSONAL
- DELIMITACIÓN DE UN PROBLEMA
- METODOLOGÍA
- ESTRUCTURA TESIS
- ASPECTOS FORMALES
- DELIMITACIÓN DEL CONCEPTO DE APROXIMACIÓN
- TRATAMIENTO ASPECTOS ETICOS

CAPÍTULO 2

FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA EN COMPETENCIAS EMOCIONALES

- LA FUNCIÓN DEL DOCENTE EN EL SIGLO XXI
- LAS COMPETENCIAS PARA EL DOCENTE DE SECUNDARIA Y SU DESARROLLO PROFESIONAL
- INNOVACIÓN EDUCATIVA, FORMACIÓN Y EVALUACIÓN DE PROGRAMAS

CAPÍTULO 4

TRABAJO DE CAMPO

- METODOLOGÍA Y METODOS
- CONTEXTUALIZACIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO
- LAS TRES FASES DEL TRABAJO DE CAMPO

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAPÍTULO 1

EDUCACIÓN, COMPETENCIAS Y EMOCIONES

- MISIÓN DE LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI
- EL MODELO BASADO EN COMPETENCIAS
- LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES
- APROXIMACIÓN A LA DIMENSIÓN EMOCIONAL: EMOCIÓN, INTELIGENCIA EMOCIONAL, EDUCACIÓN EMOCIONAL Y NEUROCIENCIA

CAPÍTULO 3

COACHING EN EDUCACIÓN

- QUE ES COACHING
- QUE NO ES COACHING
- TIPOS Y BENEFICIOS DE COACHING
- EL PERFIL DEL COACH Y SUS COMPETENCIAS
- COACHING EN EDUCACIÓN

CAPÍTULO 5

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

- DISCUSIÓN
- CONCLUSIONES FINALES

ANEXOS

- TRANSCRIPCIONES Y GRABACIONES DE ENTREVISTAS Y FOCUS, INFORMES TEST CDE-A35 PILOTO, PRE Y POST, CUESTIONARIOS PRE Y POST FORMACIÓN, VIDEOS DE APRENDIZAJES FINALES, HERRAMIENTAS DE COACHING GRUPO PILOTO, PROGRAMA DE CEd, DIARIO DE CAMPO, MANUAL DE VALIDACIÓN HERRAMIENTAS, CUESTIONARIO SATISFACCIÓN DE PROGRAMAS, FOTOS, ETC.

ANEXOS

A continuación ofrecemos un enlace y un código QR para acceder a la carpeta ubicada en Google Drive y que contiene los **anexos a la tesis doctoral de Claudia Chianese**.

Enlace a la carpeta de Google Drive: <https://n9.cl/rr6x>

Código QR:



Aquí se encuentran los siguientes contenidos:

- **LeerMe instrucciones carpetas anexos:** es el primer documento que aconsejamos leer, dado que en este se explica el contenido de las cinco carpetas que vienen a continuación:
- **Carpeta 1, F1 (fase uno):**
 - F1, transcripciones y grabaciones de las entrevistas exploratorias:
 - Cinco a alumnado.
 - Seis a coach expertos.
 - Cinco a docentes.
 - F1, tratamiento de los aspectos éticos:
 - Modelo de carta de confidencialidad de datos.
 - Modelo de carta de consentimiento informado.
 - Modelo de carta de presentación de la investigación.
- **Carpeta 2, F2 (fase dos):**
 - F2, CDE_A35:
 - Informes resultados test CDE-A35 Piloto PSITIC: uno grupal y ocho individuales.
 - Informes resultados test CDE-A35 Pretest Claustro Docente FEDAC Amílcar: uno grupal y veintitrés individuales.

- Informes resultados test CDE-A35 Postest Claustro Docente FEDAC Amílcar: uno grupal y veinte individuales.
- F2, dos encuestas a docentes preformación y su modelo.
- F2, transcripciones y grabaciones de las entrevistas en profundidad:
 - Cuatro al equipo directivo.
- F2, transcripciones y grabaciones de las *focus group*:
 - Una al alumnado.
 - Dos a docentes.
 - Una a familias.
- F2, herramientas de coaching grupo piloto:
 - Carta de justificación de elección de los miembros del grupo piloto: modelo y original firmada.
 - Rueda de la vida: cinco pre y seis post.
 - Seis autobiografías.
 - Seis informes coach profesionales.
 - Seis informes docente-coach pares.
- F2 (F3), resultados de veinte cuestionarios de satisfacción del programa de CEd (posformación).
- F2, doscientas noventa y tres fotos del claustro durante el programa de CEd.
- F2, diecinueve vídeos finales de aprendizaje (docentes).
- F2, programa de formación CEd:
 - Programa parte A (todo el claustro): seis sesiones.
 - Programa parte B (grupo piloto): dos sesiones.
 - Un vídeo resumen «regalo» para todo el claustro.
- **Carpeta 3, F3 (fase tres):**
 - F3, una encuesta a docente posformación.
 - F3, dos encuestas a familias posformación.
 - F3, transcripciones y grabaciones entrevistas focalizadas:
 - Dos al equipo directivo.

- Seis al grupo piloto.
- F3, transcripciones y grabaciones del *focus group*:
 - Dos a docentes.
 - Dos a alumnado.
- **Carpeta 4, manual de validación de las herramientas por los jueces expertos.**
- **Carpeta 5, registro / diario de campo** de la investigadora principal.