

## ***Coaching educativo: ¿Qué identidad docente nos revela esta nueva corriente?***

### ***Educative Coaching: What Kind of Teacher Identity is Behind this New Approach?***

**Aída Valero Moya**

e-mail: [aidavale@ucm.es](mailto:aidavale@ucm.es)

*Universidad Complutense de Madrid. España*

**Resumen:** Nuevas metodologías relacionadas con la corriente pedagógica del *coaching* están incrementando su presencia en los espacios educativos, dando pie a nuevas formas de concebir la identidad docente. El objetivo de este trabajo es averiguar, desde la teoría de la educación, el tipo de identidad docente que subyace bajo esta perspectiva, haciendo un estudio crítico-pedagógico de sus fundamentos e implicaciones. Concretamente, se analiza de qué manera cambia el rol docente, la relación educativa y la influencia que se ejerce en el estudiantado respecto a las pedagogías más tradicionales, a partir de una revisión de la literatura más relevante. La principal conclusión que cabe extraer es que el *coaching educativo*, a pesar de encontrar en su metodología influencia de pedagogías más clásicas, promueve un aumento de protagonismo del alumnado, quien, gracias al acompañamiento del docente, será conducido hacia su mejor versión. Para ello, nuevas formas de comunicación más horizontales favorecidas por el uso de preguntas y prácticas relacionadas con la educación emocional y la escucha, ocuparán un lugar central en dicho proceso.

**Palabras clave:** identidad; coaching; emoción; diálogo; escucha.

**Abstract:** The new methodological trends associated with *coaching* are increasingly emerging in educational settings, leading to new approaches of conceiving teacher identity. This work is aimed to establish the type of teacher identity underlying upon the aforementioned approach, according to theory of education, through a critical and pedagogical analysis of both its basis and implications. Specifically, what it is been analyzed is how the teaching role, the educational relationship and the influence of teachers change compared to more traditional pedagogies and based on a review of relevant literature. The main conclusion to be drawn is that educational *coaching*, despite finding in its methodology some influences of classical pedagogies, promotes an increase in the active role of students, who will be lead to their best version with teachers accompaniment. To that end, new

ways to have more equal communication caused by the use of questions, emotional education and listening will have a major role in that process.

**Keywords:** identity; coaching; emotion; dialogue; listening.

Recibido / Received: 10/12/2017

Aceptado / Accepted: 16/01/2018

## 1. Introducción

Las cuestiones relativas al rol del profesorado han provocado que, en los últimos años, haya alcanzado una fuerza destacada el debate académico en torno a las figuras de docentes y estudiantes, así como las distintas formas de relación educativa que pueden existir entre ambos. Otra de sus consecuencias ha sido la paulatina incorporación en los espacios educativos de metodologías más participativas y activas, que tratan de situar al alumnado al frente de su propio aprendizaje y que apuestan por la personalización del sujeto priorizando su bienestar subjetivo como uno de los objetivos centrales de la educación (Bisquerra, 2009; Body, Ramos, Recondo y Pelegrina, 2016; García y Sánchez, 2017; Prieto, 2018). La existencia de estos nuevos planteamientos no deja indiferente a su principal destinatario, el profesorado, quien ve continuamente modificada su identidad (Bernal, 2013; Day y Gu, 2012).

Desde un punto de vista profesional, la identidad puede definirse como el conjunto de particularidades personales y profesionales de un individuo, de manera que lo singularizan de tal forma que no puede ser confundido con ningún otro (Jarauta y Pérez, 2017). Dicha identidad se va construyendo desde el comienzo de la formación inicial y transformándose a lo largo de toda la vida laboral, por lo que tanto los factores más radicales relacionados con la vocación, el compromiso y el modo de entender la profesión, como aquellos que tienen más que ver con las diversas prácticas educativas (nivel educativo, metodología, contexto geográfico y temporal, etc.) tienen su influencia en la construcción de un tipo de identidad u otra (García, 2013). Teniendo esto en cuenta, una de las corrientes pedagógicas que mayor presencia está teniendo en los nuevos discursos y prácticas educativas y que, por ello, es susceptible de fomentar nuevas identidades docentes, es el *coaching educativo*. Si bien dicha corriente tiene su origen en el ámbito empresarial y psicológico, es pertinente su estudio por su reciente y considerable incorporación y adaptación a los centros escolares (Kuijpers y Meijers, 2015; Sandoval y López, 2017).

No obstante, si bien el concepto de identidad docente ha sido estudiado desde diversas perspectivas, muy pocos son los trabajos que se cuestionan la que subyace al *coaching educativo*, y mucho menos lo hacen desde el análisis de sus fundamentos y raíces filosóficas. Por tanto, lo que se pretende es realizar una revisión crítica del *coaching* que permita conocer cuáles son sus implicaciones educativas, si éstas son tan novedosas como parecen y, en última instancia, cómo están afectando a la identidad del profesorado. En este último sentido, cabe señalar que no se pretenden hacer grandes contribuciones en cuanto a la identidad profesional, sino más bien estudiar de qué manera el rol del profesorado y del estudiantado, así como la relación educativa se ven modificados por la presente corriente.

Finalmente, todavía en la introducción, es importante mencionar que en este trabajo se parte de una definición de *coaching* como proceso de mejora del desempeño individual basado en una relación de ayuda que se establece principalmente a través de la conversación (Ugarte, 2015). Teniendo como referencia esta definición, es posible plantear la hipótesis de que la formación en *coaching educativo* implica la construcción de una identidad docente caracterizada por la escucha, el diálogo y la reflexión, ejerciendo un tipo de influencia que incita al estudiantado a descubrir la realidad por sí mismo pero con el acompañamiento del docente. Por tanto, las dos preguntas que estructuran este trabajo quedan formuladas de la siguiente forma: ¿Cuál es la identidad que subyace entre quienes reivindican el rol de *coach* en el desarrollo de su desempeño docente? ¿Cómo es posible desde la teoría de la educación explorar los fundamentos teóricos de la construcción de esta identidad?

## 2. Algunas especificaciones teóricas en torno a la identidad docente

Las investigaciones relativas al concepto de identidad docente han tenido notable presencia en el campo educativo en los últimos años, más aún desde el ámbito de la teoría de la educación, desde donde se persigue analizar su significado (Contreras, Monereo y Badía, 2010; Cortés, Leite y Rivas, 2014; Esteban-Guitart y Saubich, 2013; Merino, 2015). En general, se puede afirmar que la identidad docente es la manera en la que un maestro o maestra se percibe a sí mismo en relación con la labor que desempeña en su ámbito profesional. Dicha identidad está formada por una serie de elementos fundamentales, de tal forma que los individuos pertenecientes a una misma profesión suelen desarrollar un sentido de pertenencia y de contribución al contexto correspondiente que da coherencia a la misma, asumiendo una serie de códigos éticos y prácticos comunes (Day y Gu, 2012; Liu *et al.*, 2015; Merino, 2015). Por su parte, el sentido que cada persona le otorga a la docencia, así como la manera a la que responde a los factores circunstanciales, provoca la movilización hacia unas u otras estrategias de construcción del *ethos* de la identidad particular de cada uno (Galadí, 2010; Gewerc, 2011).

En muchas ocasiones, la identidad empieza a construirse durante la formación inicial, siendo las universidades un lugar idóneo para adquirir un sentido de responsabilidad y compromiso con la profesión. No obstante, dicha identidad se configura como «un proceso evolutivo de construcción y reconstrucción, de interpretación y reinterpretación de experiencias a lo largo de toda la vida laboral» (Bernal, Jover, Ruiz y Vera, 2013, p. 31), a partir de la confluencia de factores más contextuales que están en constante interrelación con la vida personal y, con ello, en continuo cambio (Akkerman y Meijer, 2011; Bernal *et al.*, 2013). A pesar de que la identidad docente se ve enormemente influenciada por estos últimos, y en especial por los cambios metodológicos, conviene que los valores sean elementos sustanciales de la identidad, además de que quien el cuestionamiento acerca de quién es el docente como persona y como profesional pero, sobre todo, quién quiere llegar a ser. Todo ello facilitará la comprensión del auténtico significado de la docencia, basado en «una dimensión profunda del acto de enseñar, a la vez individual y universal, que no se puede reducir a una lista de competencias, porque (...) ser profesor es una forma de estar en el mundo» (Bernal *et al.*, 2013, p. 29).

En otras palabras, la identidad parte de un sentido universal sobre la enseñanza, en el que el profesorado cree en el estudiantado y le ayuda a mejorar desde su singularidad, decidiendo a lo largo de su carrera sobre los roles profesionales, las concepciones y los valores sobre la enseñanza susceptibles de asumirse (Contreras *et al.*, 2010; Monereo, 2014).

Cabe destacar que algunos autores atribuyen gran importancia a la dimensión emocional en la construcción de la identidad docente, ya que tales aspectos tienen un papel transversal en la misma (Bolívar, Domingo y Pérez-García, 2014; Martín-Gutiérrez, Conde y Mayor, 2014; Monereo y Domínguez, 2014; Nichols, Schutz, Rodgers y Billica, 2016). Desde esta perspectiva, las emociones actúan como puente entre los factores contextuales y personales, produciéndose un continuo ajuste en la identidad ante los cambios para afrontarlos de una manera u otra. Esto denota que la identidad docente está sujeta a la dimensión emocional y que, con ello, la subjetividad influye inevitablemente en las distintas experiencias educativas. En esta línea, Martínez, Esteban, Jover y Payá (2016) relacionan estrechamente la identidad docente con la influencia que se ejerce en el estudiantado derivada de los procesos de comunicación entre profesorado y alumnado. De hecho, cabe cuestionarse si tiene sentido hablar de identidad docente sin tener en cuenta a los sujetos protagonistas de la educación, así como la dimensión social de los individuos. Básicamente, porque la influencia personal es «inexcusable, algo de lo que un profesor no se puede desentender, no es optativa, no se puede esquivar, no se puede decidir si se hace uso de ella o no» (p. 20). Sin embargo, ni dicha influencia es siempre positiva ni el profesorado cuenta con la formación adecuada para atender a su dimensión emocional y social. De hecho, a menudo la práctica educativa se encuentra con docentes que no se han parado a tomar consciencia de su propia identidad, a reflexionar acerca de qué papeles profesionales están dispuestos a asumir, en qué objetivos quieren poner el foco y en cuáles no, así como a conocer su estilo personal de docencia (Muñoz y Arvayo, 2015). Este es un aspecto que Esteve (2009) señala como una de las primeras causas del fracaso de la actividad docente, de lo que se deriva la importancia y la necesidad de que el profesorado sea consciente de lo que el proceso de construcción de su identidad supone, además de que reciba la formación necesaria para desarrollar las dimensiones anteriores.

Partiendo de que la identidad docente es un proceso en constante construcción, es pertinente averiguar cómo la corriente educativa del *coaching* conforma un tipo de identidad u otra, atendiendo principalmente a su dimensión emocional, a la influencia educativa que ejerce en el estudiantado y, por último, al rol docente que adopta bajo tal perspectiva.

### 3. La llegada del docente «coach»

Nuevos enfoques ligados a las aportaciones teórico-metodológicas del *coaching educativo* han invadido recientemente los discursos de los centros educativos, apostando por el desarrollo de aquellos factores que conducen al bienestar emocional del alumnado y a la mejora de su capacidad de agencia (Prieto, 2018; Sandoval y López, 2017; Ugarte, 2015). Al mismo tiempo, como estrategia formativa del profesorado, el *coaching educativo* se está valorando y concibiendo como un

nuevo modo de enseñar y aprender que eleva la consciencia, la responsabilidad y el protagonismo del alumnado en su proceso formativo (Malagón, 2011; Rodríguez *et al.*, 2011).

Inicialmente, el *coaching* nace como un proceso de mejora del desempeño individual en el que se establece una relación de ayuda entre experto (coach) y cliente (coachee). Dicha relación se consigue mediante procedimientos dialógicos, a través de los cuales dos o más personas interactúan con miras al establecimiento de unas metas y un plan de acción detallados para alcanzarlas, que el coachee va definiendo gracias a las preguntas del coach. Cabe destacar que la diferencia principal con otras corrientes emergentes que también persiguen favorecer la autonomía del estudiantado, como el *mentoring* o el *counseling*, radica en no prejuzgar ni aconsejar, sino en actuar de espejo de la persona, conversar, crear y desarrollar sus fortalezas en un ambiente motivador que llevará a la definición y consecución de dicho plan (Bayón, 2017; Rodríguez *et al.*, 2011; Sandoval y López, 2017). Más allá de las distintas técnicas o herramientas que utiliza, el *coaching* se caracteriza por un enfoque que busca la excelencia personal, en el que la persona parte de un estado de bienestar general para ser, estar y sentirse mejor de lo que estaba. Dicho planteamiento presupone un enfoque positivo de la educación relacionado con la noción de agencialidad<sup>1</sup> del sujeto, en el que se es consecuente con la premisa de que éste posee capacidades, fortalezas y recursos personales susceptibles de potenciar, persiguiendo desarrollar lo mejor de cada condición humana (Sánchez y Boronat, 2014). En este sentido, si bien el concepto de excelencia ha sido mayormente utilizado en estudios cuantitativos relacionados con la noción de calidad, el que aquí se defiende tiene más que ver con el que plantea Reyero (2014), focalizado en la dimensión personal del educador o educadora, y que se extrapola a la del educando o educanda a partir de la relación educativa. Por su parte, Laudadio (2014) y Villa (2008) exponen que la excelencia educativa atañe directamente al profesorado, quien será, con la ayuda de las políticas educativas, el que deberá preocuparse por su propia formación y por su automejora. En el estudio de Jiménez y Navaridas (2012) acerca de la opinión del estudiantado sobre la excelencia de sus maestros y maestras, se afirma que los primeros reconocen como docentes excelentes a los que poseen, además de cualidades pedagógicas, ciertas actitudes, habilidades y competencias relacionadas con la Inteligencia Emocional, tales como la empatía, la comunicación o liderazgo. Finalmente, Villa (2008) incluye el *coaching* como un estándar en excelencia docente principalmente vinculado a la relación de ayuda y al apoyo al estudiantado; como una actuación docente de apoyo al desarrollo personal y académico del alumnado, con el fin de que sea este mismo el que encuentre las respuestas y recursos para afrontar las distintas situaciones vitales. Por tanto, la noción de excelencia guarda una estrecha relación con el *coaching*, que, gracias a la conversación y el compromiso, impulsa a las personas mejorar las distintas dimensiones de su vida.

---

<sup>1</sup> Concepto sociocultural propuesto por Lasky (2005) para el estudio de las emociones, que se refiere a la capacidad de poder de actuación de un sujeto en el mundo, en concordancia con sus valores y creencias (Rebollo y Hornillo, 2010). Actualmente es un término muy utilizado en el campo de la motivación, entre el que se encuentra el *coaching*.

La adaptación del *coaching* a los espacios educativos nace en cierta medida para dar respuesta a necesidades no resueltas en los currículos ordinarios (Bisquerra, 2013), lo cual implica fomentar nuevas y más amplias concepciones de la enseñanza, que acojan (además de un aprendizaje más conceptual) un aprendizaje emocional. No obstante, la presencia del *coaching* en el ámbito curricular ha sido criticada por algunos autores, bien por no añadir nada nuevo a las cualidades y competencias del buen docente –sin necesidad de ser coach–, o bien por desdibujar la figura del mismo, denotando una impersonalidad del conocimiento científico. Una posible lectura de este fenómeno para Martínez *et al.* (2016), es que el docente:

Deja de ser alguien que profesa, con pasión, la dedicación del conocimiento, para convertirse en un técnico que ejecuta y a veces –no siempre– elabora planes de acción pedagógica; deja de ser un profesor para convertirse en un trainer o en un coach (p. 37).

En esta línea y en función del análisis que se desarrolla en este trabajo, la cuestión de incluir el *coaching* en la educación es mucho más compleja y profunda de lo que parece, pues va más allá de la mera ejecución de planes y técnicas pedagógicas. El *coaching*, por sus fundamentos teóricos y filosóficos, puede ser una filosofía susceptible de ser asumida por los y las docentes en la construcción de su identidad.

Con el fin de profundizar en el análisis de la identidad docente que subyace en el docente como coach, es posible ir un paso más allá y explorar tres vertientes propias del *coaching* que están teniendo una presencia destacada en la educación. Es el caso de la educación emocional, la pedagogía del silencio y la mayéutica socrática. A partir de estas tres vertientes es posible plantearse si el *coaching* tiene cabida en los espacios y tiempos educativos en un momento en el que la relación con el conocimiento ha cambiado y en el que, por ello, son necesarias otro tipo de figuras docentes, de metas y de relaciones educativas.

### 3.1. Educación emocional: mediadora y resultado del proceso de coaching

El *coaching* tiene una estrecha relación con la Inteligencia Emocional o la habilidad para entender, gestionar y expresar los aspectos socio-emocionales propios del individuo que favorecen su bienestar general y su adaptación a las distintas circunstancias vitales (Bisquerra, 2013; Goleman, 2012). Este término, acuñado primero por Gardner en su teoría de las Inteligencias Múltiples, y popularizado más tarde por Mayer, Salovey y Caruso, constituyó una nueva puerta hacia un tipo de educación que tuviera en consideración de forma sistematizada los aspectos socioemocionales de la persona (Fernandez-Berrocal y Ruiz, 2008; Oberle, Domitrovich, Meyers y Weissberg, 2016) y humanizase, por tanto, la relación educativa. Una de las implicaciones pedagógicas de la incorporación del constructo *Inteligencia Emocional* a las aulas es el fomento de una educación emocional que contribuya a la adquisición de las llamadas competencias emocionales. En concreto, dichas competencias se refieren principalmente a las capacidades relacionadas con la mejora personal (autoconocimiento, motivación, capacidad de cambio, toma de

decisiones, etc.), como a aquellas relativas al establecimiento de relaciones positivas (empatía, comunicación asertiva, resolución de conflictos, etc.) (Bisquerra, 2013; Greenberg, Domitrovich, Weissberg y Durlak, 2017; López-Goñi y Goñi, 2012). Es por ello que, dado que el principal propósito del *coaching* consiste en ayudar a las personas en la mejora de alguna de sus distintas dimensiones, no puede entenderse el logro de dicho objetivo sin la habilidad para gestionar las capacidades anteriores. En consecuencia, elementos como el logro de metas, la resolución de problemas, el bienestar emocional o la adaptación a los cambios constituyen elementos clave y meditados en todo el proceso de *coaching*.

Conviene destacar la necesidad y la relevancia de que el desarrollo de las competencias emocionales a través del *coaching* no sea solamente un objetivo pensado para el alumnado, sino también para el profesorado. La mayoría de las investigaciones coinciden en que este último no puede comunicarse emocional y socialmente de manera adecuada (y mucho menos formar al estudiantado) si no cuenta con una adecuada habilidad de gestión emocional (Corcoran y Tormey, 2012; Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008; Sandoval y López, 2017). Esto, aplicado al enfoque de excelencia del *coaching*, denota que no es posible llevar a cabo procesos con éxito sin haberlos antes experimentado. En otras palabras, la preocupación del profesorado por su propia mejora será el primer paso para fomentar la del estudiantado, o, en su defecto, ambos podrán ir logrando dicha excelencia a través de la relación educativa que establezcan.

Desde el campo académico de la teoría de la educación se percibe cierta reticencia hacia el desarrollo de las competencias emocionales y al enfoque de excelencia mencionado. Esto sucede por varios motivos que es posible identificar. En primer lugar, una de sus críticas más destacadas a los enfoques emocionales es el llamado *individualismo positivo*, según el cual el fin último de la educación es básicamente el bienestar subjetivo, dejando a un lado al sujeto en relación con el mundo y, por tanto, el carácter ético de la misma. Se considera que una educación así orientada adolece de una *psicologización* que conlleva su desmoralización, reduciendo la idea de ser humano a una sola faceta. Los argumentos que giran en torno a esta idea postulan que la educación, al adoptar tendencias procedentes de la psicología, se convierte en una relación más terapéutica que educativa; y que el educador o educadora, al actuar de guía, pierde su función mediadora con el exterior, pues se centra únicamente en el bienestar del sujeto (Prieto, 2018; Sandoval y López, 2017). Sin embargo, desde el *coaching* se reivindica que no es incompatible fomentar procesos que faciliten el autoconocimiento del sujeto y su propia gestión emocional con la comprensión de que el resto de personas son necesarias para su propio perfeccionamiento. De hecho, una de las competencias clave de la Inteligencia Emocional son las habilidades sociales, cuyo objetivo es mejorar las relaciones humanas (Oberle, Domitrovich, Celene y Roger, 2016), de tal manera que estar bien con uno mismo es el punto de partida para poder estarlo con los demás. En este sentido, es bastante común la identificación de las prácticas relacionadas con el *coaching* con los famosos manuales de autoayuda y sus herramientas y técnicas para superar los contratiempos de la vida y vivir en continua felicidad (Sandoval y López, 2017). Es más, en el trabajo de Prieto (2018) se manifiesta una simplificación y tecnificación de la Inteligencia Emocional, apoyadas

por argumentos como que «la mera identificación o verbalización de las emociones se consideran suficientes para la eliminación de los sentimientos dolorosos» (p.11), así como que las emociones disruptivas se conciben como ajenas al individuo. Por el contrario, aunque no todas las prácticas relacionadas con el *coaching* y la Inteligencia Emocional se alejan de los (muchas veces) poco fundamentados libros de autoayuda, son las realmente cimentadas las que nunca hablarían de *control* de emociones, sino de su *gestión* (Bisquerra, 2013; López y Valls, 2013; Ugarte, 2015). Este principio se fundamenta en la consideración de que no hay emociones positivas ni negativas, ya que todas ellas tienen su funcionalidad. Lo que se pretende, entonces, no es retenerlas ni constreñirlas sino vivirlas y aprender de ellas. La educación emocional, como proceso educativo, implica conocer, en primer lugar, todo tipo de emociones, para después manejarlas de forma eficaz (Bisquerra, 2013). Y es que, dado el papel central que tiene el autoconocimiento dentro de las competencias emocionales, sería una incoherencia negar su propia naturaleza, que implica conocer tanto aquellos aspectos con los que nos sentimos más cómodos como con los que menos. Dado que la vida tiene que ver tanto con la experimentación de placer como con el afrontamiento del dolor y las pérdidas, el aprendizaje emocional requiere de la vivencia tanto de las decepciones y frustraciones como de las alegrías y logros que cada individuo atraviesa a lo largo de su vida (Nussbaum, 2008). Una adecuada gestión emocional tiene más que ver con el planteamiento que, sin embargo, señala Prieto (2018) más adelante en su trabajo, alegando que:

Las emociones son aspectos esenciales de quién somos, y pueden darse, al igual que las acciones, en situaciones idóneas cuando son sentidas en el momento preciso, sobre el objeto adecuado, hacia la persona apropiada, por el fin correcto y en el modo correcto. Las emociones son sentidas de esta manera cuando están infundidas de razón, no en el sentido de ser controladas por ella, sino cuando se dan junto a ella (p. 5).

En última instancia, dicha gestión implica que la identificación y verbalización de las emociones es el primer paso para emprender acciones diferentes a las que se han ido incorporando al mundo de los hábitos. Esto es lo que el *coaching* pretende, ayudando a las personas a que aprendan a integrar la razón y emoción; concienciando a los y las docentes de que están ante personas que viven, sienten y necesitan descubrir su camino. Y si para algo está capacitado es para potenciar el desarrollo integral del individuo mediante la potenciación de las fortalezas cognitivo-emocionales y de las competencias para la vida del estudiantado (López y Valls, 2013). Es por ello que una identidad docente basada en esta corriente no podrá desligarse de la gestión emocional, de una influencia educativa que va más allá de una simple formación técnica o científica y, finalmente, de un rol docente que entre sus funciones principales estará la de conducir al estudiantado hacia su mejor versión.

### 3.2. La pedagogía del silencio y de la escucha: el otro por delante del yo

A pesar de que en el *coaching* el individuo tiene un papel protagonista en su propio proceso de cambio, la relación con los otros se convierte en imprescindible para su éxito. Esto implica un cambio de perspectiva respecto al racionalismo pedagógico, abriendo las puertas a la dimensión personal de cada individuo y afectando tanto a educador como a educando. Al ofrecer la posibilidad al alumnado de expresarse y acoger sus palabras con una actitud de escucha, se da pie a que se produzca una reciprocidad en la relación educativa favorable para el crecimiento humano. Asimismo, es fundamental ser conscientes de que, en dicha relación, es tan importante saber adoptar un papel activo a la hora de responder ante las preguntas de los otros como hacerlo a través de la escucha pronunciando tan solo unas pocas palabras.

Así pues, en la personalización del acto de educar aparece la pedagogía del silencio y de la escucha, la cual consiste, básicamente, en escuchar más que hablar y convendría que fuese la primera lección práctica que todo docente aprendiese (Martínez *et al.*, 2016). Este argumento se sustenta en una sensación que evoca una falta de comprensión entre el estudiantado, el mismo profesorado y gran parte de la comunidad educativa respecto a sus necesidades (Loizou y Charalambous, 2017). Por tanto, al contrario que las pedagogías en las que predominan los aprendizajes instructivos y la comunicación unilateral por parte del que sabe hacia el que no sabe, el *coaching* trae de la mano una nueva forma de comunicación, horizontal y dialógica, dándoles voz a las personas y enseñándolas a comprender las voces de los otros (Rivera, 2017).

Debido a la naturaleza del *coaching*, que se caracteriza por acompañar al sujeto mientras toma conciencia y decide sobre sus propios pensamientos, sentimientos y actos, la pedagogía de la escucha comparte algunos fundamentos teóricos centrales con la pedagogía de la mirada (Bárcena y Mélich, 2000; Jover y Reyero, 2008) o la pedagogía la alteridad, de la presencia (Ortega *et al.*, 2014); especialmente en lo que se refiere a una actitud de apertura al mundo afectivo y emocional de las personas. Este tipo de pedagogías implican que el educador o educadora sea capaz de comprender los sentimientos y emociones de la otra persona, de acercarse a su realidad (Mínguez, Romero y Pedreño, 2016), generando ambientes pedagógicos de apertura y libertad. En esta línea, la pedagogía crítica de Paulo Freire comparte sus objetivos con las pedagogías de la alteridad, en tanto que defiende el derecho de las personas a expresarse y, por tanto, a ser escuchadas; intercambiando las relaciones de poder visibles en la educación y en la sociedad. Se puede afirmar que con este tipo de pedagogía se persigue otorgar voz a aquellos que tradicionalmente han sido silenciados y, desde el diálogo, potenciar su libertad (Freire, 2007). Este es un aspecto imprescindible cuando lo que se pretende es, como hace el *coaching*, que la persona sea la que vaya gestionando las distintas situaciones de su vida a través de las preguntas de, en este caso, el docente coach.

Al analizar el protagonismo que el educando adquiere en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se fundamentan en el *coaching*, cabe mencionar la tendencia pedagógica por la que el educando ha alcanzado en los últimos años una posición central en las prácticas pedagógicas, situándose en ocasiones por

delante del profesorado y de los contenidos en un intento de escuchar las voces que durante tanto tiempo han estado silenciadas (Martínez *et al.*, 2016). Sin embargo, existen dos grandes contradicciones que pueden encontrarse a la hora de cambiar el foco de actuación del profesorado al alumnado. En primera instancia, si se deja la responsabilidad de la práctica y del acto de enseñar a aquellos que todavía no están preparados para asumir tal responsabilidad, la finalidad de la educación se pierde en el camino. El presente argumento se sustenta por dos motivos: porque las decisiones que tome el alumnado pueden estar determinadas por sus apetencias, gustos o preferencias personales en lugar del juicio razonado, y porque este necesita conocer, ver, experimentar distintas opciones antes de saber cuál es la más apropiada. Cabe entonces cuestionarse el componente ético de la relación educativa subyacente al *coaching*, pues, independientemente de la edad del estudiantado, su condición de sujeto en formación ha de situar al profesorado como impulsor del desarrollo de su dimensión ética. Por el contrario, cuando el alumnado modifica su papel o asume el que no debe, el profesorado se ve abocado a hacerlo y es susceptible a que su figura pierda el respeto que se merece. Si bien es indudable que el estudiantado se merece aumentar la importancia en la organización y el desarrollo de la práctica educativa que antes no tenía, debería asumir que:

A su lado hay alguien que tiene encomendado el papel de enseñarlo y de corregirlo y que en medio de ambos hay una serie de cuestiones que, aunque a veces incómodas de aprender u otras difíciles de acatar, han sido históricamente construidas y socialmente organizadas (Martínez *et al.*, 2016, p. 178).

En última instancia, no debería perder de vista que en educación es ineludible que el educador o educadora protagonice las voces que requieren tal protagonismo, especialmente si se hace referencia a la formación ética (Jover, 1991).

A pesar de los argumentos anteriores, es perfectamente compatible llevar a la práctica pedagogías que favorezcan una relación educativa más respetuosa con el alumnado sin por ello caer en el error de dejarle falto de algún tipo de orientación. La mejora de la capacidad de escucha ayudaría a entender mejor a la otra persona, a percibir las señales que normalmente pasan desapercibidas, a comprender sus preocupaciones, alegrías, incertidumbres y circunstancias y, en definitiva, a ser más respetuosos y tolerantes con el resto. Entender en qué consiste la verdadera escucha supone comprender la esencia del *coaching*.

### 3.3. *La otra cara del coaching: la pedagogía dialógica*

Si la escucha supone una lanza en favor de concederle voz al estudiantado, aumentando su protagonismo y, en ocasiones, desplazando al maestro o maestra a un segundo plano en el acto de enseñar, cabría entonces preguntarse la manera en la que el *coaching* facilita dicho proceso o, lo que es lo mismo, cómo consigue que el alumnado tenga voces susceptibles de ser escuchadas. Pues bien, dicho nexo de unión es la pedagogía del diálogo, que encuentra sus fundamentos filosóficos en la mayéutica socrática, en tanto que permite, a base de preguntas, reflexionar, verbalizar y actuar.

Conviene recordar que la mayéutica consistía en formular preguntas, con el fin de que el receptor de las mismas descubra «la verdad», desde las propias ideas y razonamientos personales (Guichot, 2015). Al igual que Sócrates, el docente coach parte de las respuestas del estudiante para cuestionarlas, para formular planteamientos que susciten la reflexión y el razonamiento. El objetivo es que la persona se cuestione aquello que cree cierto para comprobar durante el proceso si efectivamente lo es. En consecuencia, será posible vislumbrar contradicciones, argumentos poco lógicos o, por el contrario, convencimientos acerca de un tema en particular. El docente se convierte, por tanto, en una especie de provocador del razonamiento, que no necesita encontrar buenas respuestas, sino las preguntas adecuadas que irán guiando las soluciones. Es por ello que el coach no da consejos, sino que únicamente guía y orienta al coachee a través de preguntas, hasta que él mismo esté convencido del camino que quiere seguir. En definitiva, el *coaching* acepta la premisa de que no hay nadie mejor que uno mismo para conocerse, analizar su vida, responder a sus preguntas, y encontrar soluciones (Ugarte, 2015).

La reflexión se concibe, pues, como el comienzo para la acción, la cual es impulsada por el papel de espejo del coach. La labor del docente consiste en reflejar al estudiante sus palabras, permitiendo no solo un mejor conocimiento de uno mismo (de las creencias, valores, limitaciones y potencialidades) sino siendo una oportunidad para verbalizar y reflexionar los propios pensamientos, emociones y propósitos, mejorar la coherencia interna y la implicación personal (Sánchez y Boronat, 2013). Pero al igual que ocurría con la escucha, cabe plantearse hasta qué punto podemos dejar al estudiante que siga sus preferencias, deseos, opiniones y creencias personales, como si de un adulto se tratase, ya que:

Fomentar las preferencias y deseos de un alumno es una cosa, y asumir que todas ellas son válidas por el simple hecho de que se trata de una persona que las manifiesta o defiende es algo muy diferente, es algo así como abandonar al alumno a su suerte, a lo que le pueda suceder en cada momento y circunstancia (Martínez *et al.*, 2016, p. 83).

En este sentido, uno de los principios más relevantes del *coaching* es que sus profesionales han de evitar mostrar sus valores y pautas de comportamiento, así como dar respuesta o soluciones a las cuestiones de sus beneficiarios (López y Valls, 2013; Sandoval y López, 2017; Ugarte, 2015). Sin embargo, puesto que nadie puede aprender en un entorno neutro, ajeno a toda implicación ética, se establece un debate en torno a cuando es pertinente que la persona, en este caso el alumnado, sea dueño de sus decisiones. Desde el *coaching*, la persona tiene la total libertad y potestad para elegir su proyecto vital, moldear su identidad, acoger unos valores u otros, etc., ya que nadie, ni siquiera el docente coach, es quién para valorar, desde su propio punto de vista, la vida de los demás. Pero el peligro de esto radica principalmente en que se falta a una de las funciones esenciales de la educación, la de «enseñar lo mejor de lo mejor, la de educar en lo sobresaliente, en lo superior. Y ello, guste o no, es actuar con beligerancia, es situarse al lado de una opción moral concreta y alejarse de otras» (Martínez *et al.*, 2016, p. 132). Vuelve a apremiar aquí la cuestión de la educación ética en el *coaching*, al rechazar de alguna manera esa

influencia educativa inherente a todo proceso educativo. Al situarse en una supuesta neutralidad, el diálogo se podrá producir pero dejará a un lado su finalidad; la de transformarse al dejarse interpelar por el otro (Mínguez, 2014). El diálogo también forma parte de las pedagogías del encuentro, y es ese encuentro el que determina un tipo de relación educativa u otra. Entender la educación desde el *coaching* puede parecer atractivo por su aparente neutralidad pero es cierto que, en este sentido, rebaja la acción educativa.

Lo que resulta más interesante en educación es poder compatibilizar la libertad de elección del estudiantado con el hecho de mostrarle la opción que, como ejemplos a seguir, consideramos que es la mejor. La escucha puede ser un buen comienzo para empezar a formular las preguntas adecuadas y para demostrar que educar en la elección de valores es compatible con mostrar ciertos horizontes. En definitiva, y a pesar de sus posibles carencias, el *coaching educativo* resulta una oportunidad para ampliar perspectivas, favorecer el respeto entre individuos y comprender que entre el blanco y el negro hay una amplísima gama de grises.

#### 4. Algunos apuntes finales y aclaraciones pedagógicas

A lo largo del trabajo se han concretado y desarrollado aquellos aspectos fundamentales del actual *coaching educativo*, que, paradójicamente, cuenta con influencias teóricas de pedagogías más clásicas, como la mayéutica socrática o la pedagogía de la alteridad. Así, junto con otras corrientes pedagógicas fundamentadas en la mejora de la autogestión y el desempeño individual, supone y pretende fomentar un cambio en los objetivos de la educación, en tanto que persigue en primer lugar desarrollar las competencias emocionales para facilitar, después, el óptimo desarrollo del resto de dimensiones humanas. Este planteamiento denota a su vez un cambio de enfoque, en el que la excelencia personal caracteriza todo el proceso educativo, sabiendo que ofrecer lo mejor de cada uno de nosotros es el camino para que cada estudiante pueda dar lo mejor de sí. Dicho cambio implica un difícil trabajo de autoconocimiento y mejora por parte del profesorado, lo cual significa ser consecuentes con una de las funciones esenciales de la educación: la de dar lo mejor que tengamos y comprometernos con la humanidad del otro. Bajo esta puesta en escena, la relación educativa se convierte en una relación de ayuda.

No obstante, a pesar de sus ventajas, cabe destacar la que se considera su principal limitación; esto es, la neutra postura del profesorado coach a la hora de mantenerse en un terreno ajeno a cualquier implicación ética o moral respecto a las preocupaciones o reflexiones del alumnado. Tal y como se especifica en sus postulados, el coach no juzga ni aconseja, ni tampoco debe mostrar sus pensamientos, sentimientos o valores, de cara a no interferir en las decisiones del coachee. En consecuencia, el primero ha de aceptar todas las actuaciones del segundo, confiando en su capacidad para que siga sus preferencias y deseos. Estos principios, que si bien tienen muchas ventajas a la hora de mejorar la empatía, el respeto y la tolerancia en las relaciones humanas, al aplicarlos a la educación rebajan inevitablemente la acción educativa. Básicamente, porque para educar es imprescindible implicarse moral y éticamente, mostrarse como referentes de lo mejor, de lo sobresaliente; más aún cuando los educandos, por su condición,

necesitan a quienes han sido elegidos para velar por su educación. Además, si lo que se persigue es que el profesorado mejore el tipo de influencia personal que ejerce en el estudiantado, es imposible ejercerla cuando nos convertimos en seres neutros, que permanecen indiferentes ante el bien y el mal. En otras palabras, el protagonismo docente es necesario cuando lo que está en juego es el desarrollo ético y moral de las nuevas generaciones.

Con todo ello, es imprescindible que la reflexión y el criterio pedagógico estén presentes a la hora de incorporar nuevas tendencias a los espacios educativos. En este caso, dadas sus limitaciones, lo más sensato sería rescatar las potencialidades que ofrece el *coaching*, especialmente las relativas a la educación emocional, la escucha y la presencia, la comunicación dialógica y la excelencia personal, sin olvidar la importancia de la formación ética y moral en el individuo. El *coaching educativo* puede constituir una herramienta más o una filosofía en sí misma susceptible de asumirse como el eje vertebrador del quehacer pedagógico. En cualquier caso, llevarlo a las aulas promoverá roles docentes que otorguen mayor protagonismo, libertad y respeto al estudiantado, y que inciten al profesorado a desarrollar su dimensión emocional como primer paso para velar por la de su alumnado.

## 5. Referencias

- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teaching Education*, 27(2), 208-319. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013>
- Bárcena, F., & Mélich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.
- Bayón, F. (2014). *Coaching hoy: Teoría general del Coaching*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Bernal, A. (2013). La relación educativa, identidad y emociones. In Flamarique, L., & d'Olivira-Martins, F. (Eds.), *Emociones y estilos de vida* (pp. 75-99). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Bernal, A., Jover, G., Ruiz, M., & Vera, J. (2013). Liderazgo personal y construcción de la identidad profesional del docente. In Argós, J., & Ezquerra, P. (Eds.), *Liderazgo y educación* (pp. 17-43). Santander: Ediciones de la Universidad de Cantabria.
- Bisquerra, R. (2009). Coaching: un reto para los orientadores. *REOP*, 19(2), 163-170. Recuperado el 24 de abril de 2019, de: <http://www2.uned.es/reop/pdfs/2008/19-2%20-%20Rafael%20Bisquerra%20Alzina.pdf>
- Bisquerra, R. (2013). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Madrid: Síntesis.
- Body, L., Ramos, N., Recondo, O., & Pelegrina, M. (2016). Desarrollo de la Inteligencia Emocional a través del programa mindfulness para regular emociones (PINEP)

- en el profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 87, 47-59. ISSN: 0213-8646
- Bolívar, A., Domingo, J., & Pérez-García, P. (2014). Crisis and Reconstruction of Teachers' Professional Identity: The Case of Secondary School Teachers in Spain. *The Open Sports Sciences Journal*, 7, 106-112. ISSN: 1875-399X/14
- Contreras, C., Monereo, C., & Badía, A. (2010). Explorando en la identidad: ¿Cómo enfrentan los docentes universitarios los incidentes críticos que ocurren en las aulas de formación de futuros profesores? *Estudios Pedagógicos XXXVI*, 2, 63-81. Recuperado el 24 de abril de 2019, de: <http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v36n2/art04.pdf>
- Corcoran, R. P., & Tormey, R. (2012). How emotionally intelligent are pre-service teachers? *Teaching and Teacher Education*, 28(5), 750-759. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2012.02.007>
- Cortés, P., Leite, A. E., & Rivas, J. I. (2014). Un enfoque narrativo de la identidad profesional en profesorado novel. *Tendencias pedagógicas*, 24, 199-214. **ISSN:** 1989-8614
- Day, C., & Gu, Q. (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas*. Madrid: Narcea.
- Esteban-Guitart, M., & Saubich, X. (2013). La práctica educativa desde la perspectiva de los fondos de conocimiento e identidad. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, 25(2), 189-211. ISSN: 1130-3743
- Esteve, J. M. (2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de Educación*, 350, 15-29. Recuperado el 24 de abril de 2019, de: [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350\\_01.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_01.pdf)
- Fernández-Berrocal, P., & Ruiz, D. (2008). La Inteligencia Emocional en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Socioeducativa*, 15(6), 421-436. ISSN: 1696-2095
- Freire, P. (2007). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo veintiuno de España.
- Galadí, J. (2010). Recuerdos de cómo llegué a ser profesor universitario. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(3), 229-235. ISSN 1989-639X
- García, M. (2013). La *identidad profesional situada* del docente. In Argós, J., & Ezquerro, P. (Eds.), *Liderazgo y educación* (pp. 62-65). Santander: Ediciones de la Universidad de Cantabria.
- García, M., & Sánchez, L. (2017). El aprendizaje servicio y el desarrollo de las competencias emocionales en la formación inicial del profesorado. *Contextos educativos. Revista de Educación*, 20, 127-145. doi: <http://doi.org/10.18172/con.2991>.

- Gewerc, A. (2011). Identidades docentes en contextos turbulentos. Espacios, tiempos y afectos. In Monereo, C., & Pozo, J. I. (Eds.), *La identidad en Psicología de la educación* (pp. 189-212). Madrid: Narcea.
- Goleman, D. (2012). El desarrollo de la inteligencia emocional. In Goleman, D. (Ed.), *El cerebro y la Inteligencia Emocional: Nuevos descubrimientos* (pp. 93-99). Barcelona: Consell de Cent.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Durlak, J. A. (2017). Social and Emotional Learning as a Public Health Approach to Education. *The Future of Children*, 27(1), 13-32. Recuperado el 24 de abril de 2019, de: <http://www.jstor.org/stable/44219019>
- Guichot, V. (2015). El «enfoque de las capacidades» de Martha Nussbaum y sus consecuencias educativas: hacia una pedagogía socrática y pluralista. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 27(2), 45-70. doi: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu20152724570>
- Jarauta, B., & Pérez, M. G. (2017). La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. El caso de la Universidad de Barcelona. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(1), 103-122. ISSN: 1989-639X
- Jiménez, M. A., & Navaridas, F. (2012). Cómo son y qué hacen los «maestros excelentes»: la opinión de los estudiantes. *Revista Complutense de Educación*, 23(2), 463-485. ISSN: 1130-2496
- Jover, G. (1991). *La relación educativa y las relaciones humanas*. Barcelona: Herder.
- Jover, G., & Reyero, D. (2008). Images of the other in childhood: researching the limits of cultural diversity in education from the stand-point of new anthropological methodologies. *Encounters on Theory and History of Education*, 1, 125-152. ISSN 2560-8371
- Kuijpers, M., & Meijers, F. (2015). Professionalising teachers in career dialogue: an effect study. *British Journal of Guidance & Counselling*, 47(1), 83-96. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.172>
- Laudadío, J. (2014). Excelencia docente, excelencia educativa. El profesor universitario como pieza clave de mejora. *Revista Iberoamericana de Educación*, 66(1), 1-13. ISSN: 1681-5653.
- Liu, F. et al. (2015). Centrality of enactive experiences, framing, and motivation to student teachers' emerging professional identity. *Teaching education*, 26(2), 196-221. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/10476210.2014.996741>
- Loizou, E., & Charalambous, N. (2017). Empowerment Pedagogy. *Journal of Research in Childhood Education*, 32(3), 440-452. doi: <https://doi.org/10.1080/02568543.2017.1314396>

- López-Goñi, I., & Goñi, J. M. (2012). La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo. *Revista de Educación*, 357, 205-206. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2010-357-069
- López, C., & Valls, C. (2013). *Coaching educativo. Las emociones al servicio del aprendizaje*. Barcelona: Ediciones S.M.
- Malagón, F. J. (2011). Coaching educativo y académico: un nuevo modo de enseñar y aprender. *Educación y futuro*, 24, 49-66. ISSN: 1576-5199
- Martín-Gutiérrez, A., Conde, J., & Mayor, C. (2014). La identidad profesional docente del profesorado novel universitario. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(4), 141-160. ISSN: 1887-4592
- Martínez, M., Esteban, F., Jover, G., & Payá, M. (2016). *La educación, en teoría*. Madrid: Síntesis.
- Merino, M. (2015). *El desarrollo de la identidad docente en el profesorado de educación secundaria en un nuevo contexto social. Un enfoque biográfico-narrativo*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Sevilla, Sevilla, España.
- Mínguez, R. (2014). La pedagogía de la alteridad: cuestiones y propuestas educativas. In Ortega, P. et al. (Eds.), *Educación en la alteridad* (pp. 81-105). Murcia: Redipe.
- Mínguez, R., Romero, B. E., & Pedreño, M. (2016). La pedagogía del otro: bases antropológicas e implicaciones educativas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 28(2), 163-183. ISSN: 1130-3743
- Monereo, C. (2014). Las competencias del profesor universitario del siglo XXI: hacia una identidad profesional docente. In Monereo, C. (Ed.), *Enseñar a enseñar en la Universidad* (pp. 39-61). Barcelona: Octaedro/ICE-UB.
- Monereo, C., & Domínguez, C. (2014). La identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Educación XX1*, 17(2), 83-104. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11480
- Muñoz, F. O., & Arvayo, K. L. (2015). Identidad profesional docente. ¿Qué significa ser un profesor? *European Scientific Journal*, 11(32), 97-110. ISSN: 1857 – 7881
- Nichols, S., Schutz, P. A., Rodgers, K., & Bilica, K. (2016). Early career teachers' emotion and emerging teacher identities. *Teachers and Teaching, theory and practice*, 23(4), 406-421. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2016.1211099>
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós.

- Oberle, E., Domitrovich, C. E., Meyers, D., & Weissberg, R. (2016). Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools: a framework for schoolwide implementation. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 277-297. Doi: <https://doi.org/10.1080/0305764X.2015.1125450>
- Ortega, P. et al. (2014). *Educación en la alteridad*. Murcia: Redipe.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., & Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Socioeducativa*, 15(6), 436-454. ISSN. 1696-2095
- Prieto, M. (2018). La psicologización de la educación: implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la psicología positiva. *Educación XXI*, S.I, 1-18. doi: <https://doi.org/10.5944/educxx1.20200>
- Rebollo, M. A., & Hornillo, I. (2010). Perspectiva emocional en la construcción de la identidad en contextos educativos: discursos y conflictos emocionales. *Revista de Educación*, 353, 235-267.
- Reyero, D. (2014). La excelencia docente universitaria. Análisis y propuestas para una mejor evaluación del profesorado universitario. *Educación XXI*, 17(2), 125-143. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11482
- Rivera, M. C. (2017). Manejo de la competencia comunicativa como herramienta clave para el desempeño docente. Una mirada desde la perspectiva pedagógica. *Revista Espirales Multidisciplinaria*, 1(5), 32-43. ISSN: 25506862
- Rodríguez, A. et al. (2011). Coaching reflexivo entre iguales en el Practicum de la formación de maestros. *Revista de Educación*, 355, 355-379. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2011-355-028
- Sánchez, B., & Boronat, J. (2014). Coaching educativo: modelo para el desarrollo de competencias intra e interpersonales. *Educación XXI*, 17(1), 221-242. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.17.1.10712>
- Sandoval, C., & López, O. (2017). Educación, psicología y coaching: un entramado positivo. *Educatio Siglo XXI*, 35(1), 145-164. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/j/286261>
- Ugarte, J. (2015). *Coaching: una alternativa lúdico-estética para el desarrollo del talento*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Deusto, Bilbao, España.
- Villa, A. (2008). La excelencia docente. *Revista de Educación*, número extraordinario 2008, 177-213. Recuperado el 24 de abril de 2019, de: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re2008.htm>

*página intencionadamente en blanco / page intentionally blank*