

Marta Isabel Soro Sancho

Propuestas y análisis de buenas prácticas de coaching educativo y emprendimiento en el aula

Departamento
Ciencias de la Educación

Director/es
CANO ESCORIAZA, JACOBO
CORTES PASCUAL, M. PILAR
ALEJANDRA

<http://zaguan.unizar.es/collection/Tesis>



Reconocimiento – NoComercial – SinObraDerivada (by-nc-nd): No se permite un uso comercial de la obra original ni la generación de obras derivadas.

© Universidad de Zaragoza
Servicio de Publicaciones

ISSN 2254-7606

Tesis Doctoral

PROPUESTAS Y ANÁLISIS DE BUENAS
PRÁCTICAS DE COACHING EDUCATIVO Y
EMPRENDIMIENTO EN EL AULA

Autor

Marta Isabel Soro Sancho

Director/es

CANO ESCORIAZA, JACOBO
CORTES PASCUAL, M. PILAR ALEJANDRA

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

Ciencias de la Educación

2018



Universidad
Zaragoza

Doctorado en Educación

TESIS DOCTORAL

**PROPUESTAS Y ANÁLISIS DE
BUENAS PRÁCTICAS DE COACHING
EDUCATIVO Y EMPRENDIMIENTO
EN EL AULA**

Doctoranda:

Dña. Marta Isabel Soro Sancho

Directores:

Dra. Dña. M^a Pilar Alejandra Cortés Pascual

Dr. D. Jacobo Cano Escoriaza

Zaragoza, 2018

*A mis padres, Antonio y Rosabel, por su acompañamiento y apoyo
incondicional.*

“Solo hay una manera de ser maestro: ser discípulo de sí mismo”

*José Camón Aznar (Catedrático, historiador de arte, escritor y
pensador español del siglo XX.)*

AGRADECIMIENTOS

Me gustaría comenzar esta tesis agradeciendo el apoyo, confianza, y acompañamiento que he recibido por parte de muchas personas a lo largo de este camino de crecimiento y desarrollo personal.

Gracias, en primer lugar, a mis directores de tesis: Alejandra y Jacobo. Gracias por vuestro acompañamiento y apoyo académico. Y sobre todo, gracias por vuestra infinita paciencia, por vuestro buen hacer profesional y por vuestro ser que me hace cada vez mejor persona. Siempre aprenderé con vosotros.

Me gustaría hacer una mención especial a todos y cada uno de los docentes, alumnos y expertos que han participado desinteresadamente en algún momento de la tesis. Gracias por vuestra generosidad y por la pasión que habéis demostrado en vuestra práctica educativa diaria.

Agradecer a mi familia el soporte que han sido para mí durante todo este tiempo. Gracias por vuestro amor, inspiración y confianza. Especialmente a mi abuela María por su ejemplo profesional y vital, que siempre me acompaña.

Agradecer la amistad y el apoyo de mis compañeros y amigos que me han facilitado el camino.

Gracias a Abraham. Gracias porque contigo todo ha sido más fácil. Tu apoyo emocional en este largo camino lo ha sido todo.

Gracias de corazón a todos. Sin vosotros nada hubiese sido posible.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	15
PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO	21
CAPÍTULO 1. COACHING EDUCATIVO	23
1.1. Los orígenes del coaching.....	23
1.2. Una aproximación al coaching.....	25
1.3. Referentes epistemológicos del coaching.	33
1.4. Las competencias comunicativas y el coaching	40
1.5. La Programación Neurolingüística y el coaching aplicado a la educación	42
1.6. Coaching y emociones	46
1.6.1. Una aproximación al concepto	46
1.6.2. La educación emocional en el aula.....	55
1.7. Coaching en el aula y en el desarrollo profesional del docente.....	62
1.8. Investigaciones de coaching en el ámbito educativo.	74
1.8.1. A nivel nacional.....	74
1.8.2. A nivel internacional	82
CAPÍTULO 2. EMPRENDIMIENTO	93
2.1. Una aproximación al concepto de emprendimiento.....	93
2.1.1. Formas de emprendimiento.	98
2.1.2. Creencias sobre el emprendedor.....	101
2.1.3. Una aproximación al espíritu emprendedor desde la política europea, nacional y autonómica.	102
2.1.3.1. A nivel Europeo.	103
2.1.3.2. A nivel nacional.	105
2.1.3.3. A nivel autonómico.	106
2.2. Características del perfil emprendedor.	109
2.3. Emprendimiento en el aula.	115
2.3.1. Punto de partida	116
2.3.2. Formación para emprender.....	117
2.3.3. El profesor emprendedor	120
2.4. El proceso de emprendimiento.	122
2.5. Investigaciones y experiencias de emprendimiento en el ámbito educativo .	128
2.5.1. A nivel nacional.....	128
2.5.2. A nivel internacional	137
2.6. Coaching y emprendimiento ¿es posible una vinculación?	142

CAPÍTULO 3. BUENAS PRÁCTICAS	149
3.1. Una aproximación al concepto	149
3.2. Criterios para identificar buenas prácticas	150
3.3. Tipos de buenas prácticas	157
3.4. Buenas prácticas de coaching y emprendimiento	160
SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO	165
CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA DEL PROCESO INVESTIGADOR.....	167
4.1. Marco y fases de investigación	167
4.2. Objetivos de la investigación	170
4.2.1. Objetivos generales y específicos de la investigación.....	170
4.3. El método y el diseño de investigación	172
4.3.1. Diseño de investigación.....	172
4.4. Participantes de la investigación	176
4.5. Método de recogida de datos.	181
4.5.1. Instrumentos y técnicas de obtención de datos: Entrevista semiestructurada y grupos de discusión.	181
4.5.1.1. Entrevistas semiestructuradas	182
4.5.1.2. Grupos de discusión	184
4.6. Método de análisis de datos	195
4.7. Rigor de la investigación	201
4.7.1. Criterios de cientificidad	202
4.7.2. Principios éticos.....	203
CAPÍTULO 5. RESULTADOS.....	205
5.1. Análisis categorial y resultados	205
5.1.1. Primera fase	206
5.1.2. Segunda fase	226
5.2. Descripción de las buenas prácticas en base a los objetivos.....	239
5.2.1. Descripción de las buenas prácticas de coaching	243
5.2.2. Descripción de las buenas prácticas de emprendimiento	262
5.2.3. Descripción de las buenas prácticas de coaching y emprendimiento	297
TERCERA PARTE: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	319
CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN.....	321
6.1. El coaching y el emprendimiento en el ámbito educativo	321
6.2. Buenas prácticas en el ámbito educativo.	327

CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES	331
7.1. Conclusiones finales de la investigación	331
7.2. Limitaciones.....	341
7.3. Potencialidades	342
7.4. Prospectiva.....	343
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	347
REFERENCIAS LEGISLATIVAS	373

TABLAS

Tabla 1. Clasificación del concepto coaching	28
Tabla 2. Clasificación de los referentes epistemológicos del coaching	39
Tabla 3. Clasificación del concepto coaching y emociones	50
Tabla 4. Atributos y capacidades del emprendedor.....	114
Tabla 5. Proceso de emprender.....	123
Tabla 6. Criterios para identificar buenas prácticas	155
Tabla 7. Fases del proyecto investigador.....	169
Tabla 8. Información sobre los informantes participantes	178
Tabla 9. Secuencia de entrevistas y grupos de discusión realizados por fecha, modalidad, duración y forma de realización	189
Tabla 10. Registro y análisis de los datos recogidos. Categorías Primarias.....	198
Tabla 11. Registro y análisis de los datos recogidos. Categorías emergentes.....	201
Tabla 12. Información esquemática de las 13 experiencias	240
Tabla 13. Experiencia 2. Buena práctica de coaching educativo	244
Tabla 14. Experiencia 8. Buena práctica de coaching educativo	250
Tabla 15. Experiencia 12. Buena práctica de coaching educativo	257
Tabla 16. Experiencia 3. Buena práctica de emprendimiento	263
Tabla 17. Experiencia 4. Buena práctica de emprendimiento	268
Tabla 18. Experiencia 5. Buena práctica de emprendimiento	273
Tabla 19. Experiencia 7. Buena práctica de emprendimiento	280
Tabla 20. Experiencia 9. Buena práctica de emprendimiento	284
Tabla 21. Experiencia 10. Buena práctica de emprendimiento	288
Tabla 22. Experiencia 13. Buena práctica de emprendimiento	293
Tabla 23. Experiencia 1. Buena práctica de coaching y emprendimiento.....	298
Tabla 24. Experiencia 6. Buena práctica de coaching y emprendimiento.....	304
Tabla 25. Experiencia 11. Buena práctica de coaching y emprendimiento.....	309

CUADROS

Cuadro 1. Habilidades del líder necesarias en las organizaciones educativas.....	97
Cuadro 2. Guión entrevista semi-estructurada realizada al profesorado	187
Cuadro 3. Guión entrevista semi-estructurada realizada al alumnado	188
Cuadro 4. Macrocategoría. Buena práctica	206
Cuadro 5. Macrocategoría. Modalidad	216
Cuadro 6. Macrocategoría. Vivencia del profesorado	218
Cuadro 7. Macrocategoría. Vivencia del alumnado	223
Cuadro 8. Categoría emergente. Herramientas.....	227
Cuadro 9. Buena práctica de coaching	243
Cuadro 10. Buena práctica de emprendimiento.....	262
Cuadro 11. Buena práctica de coaching y emprendimiento	298

FIGURAS

Figura 1. Recomendaciones para el diseño de acciones formativas.....	121
Figura 2. Red de relaciones de buenas prácticas de coaching.....	215
Figura 3. Red de relaciones de modalidad.....	218
Figura 4. Red de relaciones vivencia – profesorado.....	222
Figura 5. Red de relaciones vivencia – alumnado.....	226
Figura 6. Red de relaciones de herramientas.....	237
Figura 7. Porcentaje de acuerdo.....	238
Figura 8. Red de relaciones de buenas prácticas con todas las categorías.....	316

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

La presente Tesis Doctoral: “Propuestas y análisis de buenas prácticas de coaching educativo y emprendimiento en el aula”, es un trabajo con el que se pretende incrementar la evidencia empírica así como generar conocimiento científico en cuanto a un tema actual y emergente como es el coaching y el emprendimiento.

Coaching es un proceso de acompañamiento que mediante la escucha activa y la comunicación verbal y no verbal utilizando las preguntas socráticas, promueve la autorreflexión y el autoconocimiento en la persona. Esto permite sacar lo mejor de ella, y así de manera óptima iniciar un proceso de aprendizaje que facilita la adquisición de metas previamente establecidas, a la vez que promueve su desarrollo personal y profesional (Dilts, 2004). Este proceso de personalización, según Repetto (1977), pretende dar significado racional a la persona para que adquiera conciencia de su ser personal, alcance su sentido más pleno y que vaya perfeccionando su capacidad de dirigir su propia vida.

Además, profundizaremos en el concepto de emprendimiento, el cual, como veremos, es uno de los aspectos que favorece la innovación, la competitividad y el crecimiento de la economía de un país (Bretones y Silva, 2009). Pero además, veremos que emprendimiento es mucho más, pues se trata de una acción innovadora estrechamente vinculada al liderazgo que permite probar cosas nuevas o de hacerlas de manera diferente (Formichella, 2004; González, 2006; Simón, 2013) con autonomía, iniciativa, creatividad, responsabilidad, compromiso y proactividad (Bernal y Cárdenas, 2017; Filella, 1997; Gibb, 1988; Lumpkin y Dess, 1996; Sexton y Bowman – Upton, 1991).

En concreto con este trabajo pretendemos describir algunas actuaciones de

coaching y emprendimiento que se están llevando a cabo en la práctica educativa a nivel nacional en las distintas etapas educativas. Para ello, se pretende conocer la experiencia pedagógica llevada a cabo en el aula así como la propia vivencia del alumnado y profesorado para conocer así, el sentido de su realidad.

Con ello, la manera de abordar estas cuestiones científicas será mediante una aproximación cualitativa como podremos comprobar a lo largo de este proyecto de investigación para, por un lado, describir algunas actuaciones de coaching y emprendimiento y, por otro, conocer la vivencia de la experiencia de los agentes implicados.

La tesis está compuesta por tres capítulos teóricos, otros dos referidos al estudio empírico y dos más haciendo alusión a la discusión y a las conclusiones.

En el primer bloque referente al marco teórico, encontramos el capítulo 1 que se centra en el concepto de coaching, los factores que lo complementan y en los referentes epistemólogos. En relación a ello, se continúa haciendo alusión a las distintas investigaciones que se han llevado a cabo a nivel nacional e internacional en base al constructo. En el capítulo 2 se profundiza en el concepto de emprendimiento y en el perfil del emprendedor. Además, se describe el proceso que se debe seguir en una iniciativa emprendedora y se desarrollan alguna de las investigaciones y experiencias de emprendimiento dentro del ámbito educativo. En el tercer capítulo, dado que las buenas prácticas son el hilo conductor de este proyecto, se ahondará en ellas a nivel conceptual, en los criterios necesarios para poder definir las, así como en las diferentes prácticas de coaching y emprendimiento que encontramos en la realidad educativa.

El segundo bloque presenta el estudio empírico y se estructura en dos capítulos: metodología del proceso investigador y resultados. El cuarto capítulo abordaremos las fases llevadas a cabo en la investigación, los objetivos planteados, el diseño, así como los

participantes e instrumentos necesarios para abarcar la investigación. En el capítulo 5 expondremos los resultados donde haremos alusión tanto al análisis categorial que se ha realizado como a la descripción de las buenas prácticas en base a los objetivos.

La tercera parte de la tesis que es el último bloque de la misma, está dedicado a la discusión y a las conclusiones. En la discusión se interpretarán los resultados obtenidos de acuerdo al estado de la cuestión. En las conclusiones abordaremos lo más relevante de lo desarrollado a lo largo del estudio, así como las limitaciones, potencialidades y prospectiva de la misma.

Cuestiones de investigación

El trabajo de investigación que presento a continuación surge de una triple preocupación científica:

1. Por la necesidad de querer responder a diferentes cuestiones e interrogantes en cuanto a la puesta en práctica de coaching y emprendimiento. Sus supuestos básicos así como consecuencia de mi formación en orientación es un referente que me cautiva como complemento para mi formación psicopedagógica, la cual se centra en la necesidad de favorecer el desarrollo integral de la persona, así como la calidad de vida la misma.
2. Por la intención de querer conocer la vivencia del alumnado y del profesorado como presupuestos que favorecen el autoconocimiento y el proceso de cambio en la persona en el desarrollo de sus competencias generales. De esta manera, muestro mi interés por querer reforzar mi compromiso profesional y experiencia como orientadora dentro del contexto educativo.
3. Por la vinculación temática que existe entre el tema de investigación de este proyecto y la temática de la Cátedra Colegio Juan de Lanuza de Innovación educativa y al grupo

de investigación S57_17 R Educaviva. Educación y procesos psicológicos, antes denominado GICED (Grupo Investigación coaching Emprendimiento para el Desarrollo personal y profesional) centrados, ambos, en el estudio del coaching y el emprendimiento y en la que colaboro junto con la Doctora Cortés y el Doctor Cano.

De igual modo, para poder llevar a cabo la comprensión de la realidad que es objeto de estudio en esta investigación, será necesario una aproximación cualitativa con la intención de conocer las buenas prácticas del coaching y el emprendimiento. Todo ello desde su particularidad, con una finalidad y unas herramientas concretas, con el objetivo de conocer la utilidad y la aportación personal y profesional de los agentes participantes.

De tal manera que, a partir de aquí, el objetivo de la investigación y la posterior contribución científica, no se centra en generalizar sino en describir dichas prácticas. Esto nos sirve para conocer y comprender la realidad en cuanto al propio autoconocimiento y el desarrollo competencial del espíritu emprendedor del alumnado¹.

Sin más preámbulos para ya introducirnos en el proceso de la indagación, destacar que el tema en cuestión nos abre una posibilidad de investigación en una novedosa e interesante temática que nos pone de manifiesto la necesidad de ahondar en profundidad en este nuevo referente mediante otras líneas de investigación relacionadas.

¹**Nota de la autora:** Tomando como referencia el principio de economía del lenguaje y siguiendo las recomendaciones de la Real Academia Española, en ocasiones, se ha utilizado, a lo largo de la redacción de esta tesis, el uso genérico del masculino en su condición de término no marcado en la oposición masculino/femenino, para aludir conjuntamente a ambos sexos.

Resumen Esta tesis doctoral nace con el propósito de ampliar conocimiento científico acerca de las buenas prácticas de coaching educativo y emprendimiento dentro del aula en las diferentes etapas educativas. Y así, desde una perspectiva científica de corte cualitativo dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿Se aplica actualmente el coaching en el aula? ¿Se llevan a cabo iniciativas emprendedoras en las distintas etapas educativas? ¿Cómo lo vive el alumnado? ¿Y el profesorado? Así, después de recoger la información pertinente mediante entrevistas semiestructuradas se describirán algunas de las prácticas más enriquecedoras que se están desarrollando en nuestro país, de manera que podamos comprender el sentido de la realidad desde la vivencia y la idiosincrasia del profesorado y el alumnado.

Palabras clave: buenas prácticas, coaching, educación, educación emocional, emprendimiento y PNL.

Abstract: This doctoral thesis was born with the purpose of obtaining scientific knowledge about good practices of educational coaching and entrepreneurship within the classroom in different educational stages. And so, from a qualitative scientific perspective, answer the following questions: Is coaching currently applied in the classroom? Are entrepreneurial initiatives carried out in the different stages of education? How does the student experience it? And the teaching staff? So, after collecting the relevant information through semistructured interviews will describe some of the most enriching practices that are being developed in our country, so that we can understand the meaning of reality from the experience and idiosyncrasy of teachers and students.

Keywords: *coaching, education, emotional education, entrepreneurship, good practices and PNL.*

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1. COACHING EDUCATIVO

1.1. Los orígenes del coaching

El coaching es un concepto emergente que en la actualidad ha adquirido gran importancia por la necesidad y la demanda por parte de la sociedad, y en especial, del mundo de la educación relacionada con el qué y cómo hacer para que el desarrollo del potencial humano, de alumnado profesorado sea sencillo, práctico y útil. Como dice Ravier (2005) el coaching se ha convertido en una herramienta que aporta y contribuye al desarrollo de estrategias que favorecen el crecimiento personal y profesional de quienes se esfuerzan por conseguir proactivamente el éxito. Así, hablar de coaching de acuerdo con Gordillo (2008) supone hablar de un proceso de mejora de las propias destrezas y habilidades de la persona. Pero, ¿qué es el de dónde viene el coaching?

El término inglés *coach*, proviene de la palabra inglesa medieval coche, que a su vez proviene de la palabra de origen húngaro *kocsi* y que significaba vagón o carruaje. En el siglo XIX, en el ámbito educativo, la noción de coach provenía metafóricamente del concepto de tutor o instructor que trasladaba o transportaba al alumnado a través de sus exámenes (Dilts, 2004).

Desde una perspectiva de reflexión, su origen lo encontramos en los pilares básicos de la filosofía socrática y en la aplicación de sus postulados mayéuticas (Bou, 2006). En la década de los 70 surge en el mundo deportivo impulsado Gallwey (2009) para quien la esencia del coaching supone liberar el potencial de la persona acompañada para que pueda rendir al máximo; de acuerdo con Traverso (2008) sería la actividad que ayuda a desbloquear ese potencial.

Como señala Bisquerra (2008) el coaching deportivo estuvo muy ligado en EEUU al entrenamiento deportivo, siendo potenciado y difundido principalmente por dos

deportistas profesionales (Tim Gallwey y John Whitemore), quienes se basaron en el *counseling*, la psicoterapia y la psicología del deporte para aplicarlos en el crecimiento personal y desarrollo de competencias en el contexto de las organizaciones, promoviendo de esta manera en la línea de Dilts (2004) la toma de conciencia del individuo acerca de sus propios recursos y capacidades junto con el desarrollo de la propia competencia desarrollada.

Posteriormente, la introspección al ser humano y la creencia absoluta en la persona ha propiciado que se haga extensible a diferentes áreas que abarcan desde sacar el mayor rendimiento de las personas y equipos de trabajo empresariales hasta la utilización en el ámbito personal para la consecución de objetivos. Salazar y Molano (2000) expresan que la globalización ha ampliado competencias mundiales en todos los ámbitos y que por tanto las empresas buscan liderar en su área desde el incremento de la motivación y la satisfacción personal de las personas en la búsqueda constante de alternativas que faciliten mejorar los procesos y actividades organizacionales. Por ello, se instala en España a finales de los 90 en el mundo empresarial como técnica de guía para encontrar el equilibrio vital de las personas optimizando el potencial de las mismas. De tal manera que, la meta de un coach es desarrollar el conocimiento, la responsabilidad y la confianza del empleado en sí mismo (Whitemore, 2011). De acuerdo con Musicco (2015) a nivel empresarial el coaching es útil para acelerar el desarrollo de las competencias de cada directivo y de los grupos, para estimular la motivación, mejorar el clima de la empresa y las prestaciones que lleven a conseguir nuevos objetivos en las fases de cambio de la organización. Igualmente, de acuerdo con Launer (2007) desde la práctica empresarial, el coaching fomenta de forma directa el desarrollo personal, permitiendo indirectamente el crecimiento de las empresas. Más concretamente para Muñoz Díaz (2014), el coaching transforma el entorno empresarial al emerger como paradigma facilitador de cambio

personal y generar aprendizaje transformacional.

Asimismo, el coaching es entendido en el contexto empresarial como el proceso interactivo, directo y de confidencial mediante el cual un agente, que actúa como entrenador, y una persona (o grupo reducido de personas) busca el camino más eficaz para alcanzar los objetivos fijados, realizando para ello cambios profundos y utilizando sus propios recursos y habilidades. En definitiva, Vidal, Cerdón y Ferrón (2011), nos recuerdan que el coach tiene como finalidad promover el cambio estratégico gracias a su capacidad de diagnosticar acertadamente la situación de la empresa y guiar el proceso de toma de decisiones. De esta manera, en una investigación reciente llevada a cabo por los autores, se concluye con la idea de que verdaderamente los directivos de las empresas que habían recibido asesoramiento mediante la técnica del coaching presentaban mayor satisfacción y nivel de compromiso en el trabajo en comparación con aquellos directivos que no lo recibieron, lo que incrementó en los primeros la posibilidad de éxito a la hora de llevar a cabo la implantación de dichas propuestas.

1.2. Una aproximación al coaching

Vistos los orígenes del concepto, diversos autores (Bisquerra, 2008; Bou, 2006) lo definen como una técnica de crecimiento personal que ayuda a las personas a conseguir las metas que se propongan favoreciendo así el desarrollo de sus competencias personales y profesionales como pretexto para promover el desarrollo personal y profesional en un proceso de cambio. Como dice Musicco (2014) el coaching es el arte de acompañar hacia la meta. Asimismo, y por seguir contrastando el concepto con diversas fuentes, de acuerdo con O'Connor y Lages (2005) añade que es un proceso que se centra en comprender el presente para diseñar el futuro y de esta manera poder alcanzar los objetivos que moldean

nuestra vida. Un objetivo que debe ser específico y expresado en positivo, y por ende para conseguirlo es fundamental organizar los recursos para obtener el máximo efecto y ser proactivo. Es decir, que la persona actúe de manera activa y dinámica teniendo siempre presente sus valores personales y prestando atención a las consecuencias de las acciones mediante un plan de acción previamente diseñado que permita conocer si ha conseguido sus objetivos propuestos. Por todo ello, el coach es capaz de ver lo mejor de cada cual por muy oculto que esté. Es decir, es capaz de mirar hacia adelante, hacia un mundo mejor en el que las personas puedan desarrollar su potencial (Ibidem, 2005).

Rodríguez Marcos *et al.* (2011) consideran que el coaching constituye un potente instrumento de desarrollo profesional y aprendizaje ya que favorece el enriquecimiento de la propia persona promoviendo el desarrollo emocional, el aprendizaje cooperativo y la reflexión como un proceso facilitador del aprendizaje. En esta línea, el coaching es una técnica o herramienta poderosa de cambio que permite orientar a la persona hacia el éxito, donde se concede un papel fundamental a la idiosincrasia de la misma ya que es la figura clave en todo el proceso de mejora y crecimiento personal continuo. Con lo cual, se puede definir el coaching como un proceso sistemático de aprendizaje, focalizado en el situación presente y orientado al cambio el que se facilitan unos recursos y unas herramientas de trabajo específicas que permiten la mejora del desempeño de aquellas áreas que las personas demandan. Partiendo de este planteamiento Bou (2006) manifiestan que este proceso promueve una satisfacción con la práctica profesional diaria aportando una mayor calidad de vida.

De dichas formulaciones podemos extraer que el coaching es un entrenamiento persona que nos permite dar lo mejor de nosotros mismos. Con ello decir que cuando hablamos de dicho concepto nos estamos refiriendo a un proceso o técnica de entrenamiento personalizado y confidencial que mediante un gran conjunto de

herramientas favorece el desarrollo integral de la persona generando a su vez responsabilidad y construyendo autoconocimiento y autoconfianza (Chornet, 2015). Como definen Catalao y Penim (2011) es un proceso que libera el potencial humano generando conciencia y responsabilidad para, a través de la reflexión, entrenar a la persona para que consiga su mejor versión y logre sus metas propuestas. La persona construye su propio mapa mental de creencias a partir del cual no existe una única realidad. El coach ofrecerá la posibilidad de que la persona use estrategias y genere soluciones a algunas de las limitaciones que la misma persona, en ocasiones, se impone y no le permiten sacar su máximo potencial. De igual modo, hay que recalcar que el coaching no es ninguna terapia ni proceso curativo de patologías y enfermedades, sino que por el contrario, el coaching es una disciplina que nos acerca al logro de distintos objetivos y metas mediante diversas técnicas y recursos que permiten a la persona desarrollarse personal y profesionalmente (Dilts, 2004).

Whitmore (2011) por su parte considera el coaching como una herramienta que libera el potencial de la persona favoreciendo su rendimiento en un nivel máximo. Dilts (2004) por su parte añade la necesidad de incluir en este proceso valores como son el compromiso, respeto, humildad, generosidad y responsabilidad puesto que son el eje complementario y concluyente que necesita la persona para alcanzar la consecución de sus objetivos, mejorar el rendimiento y liberar su potencial. Chornet (2015) lo completa manifestando que el coaching como proceso de cambio permite desarrollar competencias con eficacia desde una visión integral y holística en todos los ámbitos de la vida.

Traverso y Paret (2011) por su parte nos ofrecen una definición original comparada con el baile en la que definen el coaching como el arte de acompañar hacia la meta a través de una danza, un paso a dos en el que el *coach* pone en práctica métodos y

técnicas específicas y un acercamiento ético para la gestión de la relación y del contrato, mientras que el *coachee* construye su objetivo y hace pasos para llegar donde desea.

Finalmente, Ménard (2013, p.28) en su tesis doctoral plantea que el coaching tiene como meta apoyar a la persona en un cambio intencional mediante el aprendizaje, la autorregulación y la utilización de procesos metacognitivos. Lo que favorece la autoconciencia, la aceptación personal, el fijar objetivos, reduce el estrés, mejora el bienestar, la resiliencia y en definitiva el equilibrio personal (Chornet, 2015). Como señala Mussico (2015) el coaching tiene la ventaja de que favorece una mayor conciencia de las situaciones reales y aumenta el sentido de la responsabilidad personal de cada persona.

Tabla 1

Clasificación del concepto de coaching.

CONCEPTO DE COCAHING	
AUTOR	DEFINICION
Bisquerra (2008)	El coaching tiene como objetivo promover el establecimiento y la aclaración de metas; el desarrollo de competencias personales y profesionales hasta el nivel óptimo; ayudar a superar bloqueos mentales y emocionales; y ayudar a llegar a ser lo mejor que uno puede ser.
Bou (2006)	El coaching es una poderosa herramienta de cambio orientada hacia el éxito, hacia la consecución de los objetivos, metas o retos que nos proponemos. Para el autor, la palabra diálogo entre el coach y la persona, el aprendizaje y el cambio son determinantes.

Catalao y Penim (2011)	Coaching es un proceso que libera el potencial humano generando conciencia y responsabilidad para, a través de la reflexión, entrenar a la persona para que consiga su mejor versión y logre sus metas propuestas. La persona construye su propio mapa mental de creencias a partir del cual no existe una única realidad.
Chornet (2015)	El coaching es un proceso que genera cambio, que permite desarrollar competencias con eficacia siendo una disciplina integral y holística que se puede aplicar en todos los ámbitos de la vida.
Dilts (2004)	Coaching es una disciplina que nos acerca al logro de distintos objetivos y metas mediante diversas técnicas y recursos que permiten a la persona desarrollarse personal y profesionalmente. Promueve la toma de conciencia del individuo acerca de sus propios recursos y capacidades junto con el desarrollo de la propia competencia desarrollada.
Gallwey (2009)	La esencia del coaching supone liberar el potencial de la persona acompañada para que pueda rendir al máximo.
Gordillo (2008)	Hablar de coaching supone hablar de un proceso de mejora de las propias destrezas y habilidades de la persona.
Launer (2007)	El coaching fomenta de forma directa el desarrollo personal, permitiendo indirectamente el crecimiento.
Ménard (2013, p.28)	El coaching tiene como meta la mejora del rendimiento gracias a mayor autoconsciencia. Pretende apoyar a la persona en un cambio intencional mediante el aprendizaje, la autorregulación y la utilización de procesos metacognitivos. Esto favorece la autoconsciencia, la

	aceptación personal, el fijar objetivos, el bienestar, y en definitiva el equilibrio personal.
Muñoz Díaz (2014)	El coaching transforma el entorno empresarial al emerger como paradigma facilitador de cambio personal y generar aprendizaje transformacional.
Musicco (2014, 2015)	El coaching es el arte de acompañar hacia la meta que mediante la mayéutica socrática la persona se encuentra a sí misma y facilita su crecimiento personal como ser humano.
O'Connor y Lages (2005)	El coaching es un proceso que se centra en comprender el presente para diseñar el futuro y de esta manera poder alcanzar los objetivos (específicos y expresados en positivos) que moldean nuestra vida. Es determinante que la persona actúe de manera activa y dinámica, siendo proactiva, teniendo presente sus valores personales y prestando atención a las consecuencias de las acciones mediante un plan de acción.
Ravier (2005)	El coaching se ha convertido en una herramienta que aporta y contribuye al desarrollo de estrategias que favorecen el crecimiento personal y profesional de quienes se esfuerzan por conseguir proactivamente el éxito.
Rodríguez Marcos <i>et al.</i> (2011)	El coaching constituye un potente instrumento de desarrollo profesional y aprendizaje ya que favorece el enriquecimiento de la propia persona promoviendo el desarrollo emocional, el aprendizaje cooperativo y la reflexión como un proceso facilitador del aprendizaje. Es una herramienta poderosa de cambio que permite orientar a la persona hacia el éxito.
Traverso y Paret (2011)	El coaching es el arte de acompañar hacia la meta a través de una danza, un paso a dos en el que el coach pone en práctica métodos y

	técnicas específicas y un acercamiento ético para la gestión de la relación y del contrato, mientras que el coachee construye su objetivo y hace pasos para llegar donde desea.
Vidal, Cordón y Ferrón (2011)	El proceso de coaching tiene como finalidad promover el cambio estratégico gracias a que el coach posee la capacidad de diagnosticar acertadamente la situación y guiar en el proceso de toma de decisiones.
Withmore, 2011	Coaching es una técnica de guía para encontrar el equilibrio vital de las personas optimizando el potencial de las mismas. De tal manera que, la meta de un coach es desarrollar el conocimiento, la responsabilidad y la confianza de la persona en sí mismo.

Nota. Elaboración propia a partir de la revisión de la literatura.

Siguiendo con este discurso, es oportuno distinguir el coaching de otro tipo de intervenciones psicosocioeducativas para acotar los conceptos ya que en ocasiones prácticas se pueden dar confusiones entre ellos. Así, conviene diferenciar que mientras el *consulation* o asesoramiento consultores una ayuda técnica sobre algo puntual, el coaching no asume un rol técnico. Igualmente, la orientación profesional es un proceso con el que se puede confundir, pero mientras esta se centran en el proceso de conocer el entorno y tomar decisiones académicas profesionales, el coaching se centra en aspectos en diferentes aspectos de la vida, el que la persona elija. En esa línea, el mentoring, que es una relación normalmente intensa con alguien mayor del trabajo. En el coaching sin embargo no existe esa intensidad en la relación. La terapia puede ser otra de las intervenciones que podemos confundir con el coaching. Esta se centra en el pasado como un tratamiento terapéutico de una enfermedad; sin embargo el coaching hace una prospectiva activa hacia el futuro. Finalmente, En otros momentos, la formación se puede

confundir fácilmente con coaching, pero mientras la primera pone en práctica un proceso metodológico para contribuir al proceso de enseñanza – aprendizaje del alumnado, el segundo es un proceso de acompañamiento (Whitmore, 2011).

Una vez revisadas las diferentes prácticas psicoeducativas que nos podemos encontrar, es pertinente mencionar que dentro del proceso de coaching tenemos que identificar y diferenciar tres elementos básicos y fundamentales; al coach que como hemos señalado en líneas anteriores es la persona experta; el coachee como la persona que lleva a cabo el cambio en el proceso de ayuda; y el propio coaching como el propio proceso de ayuda en sí. Por ello, en primer lugar, de acuerdo con Bisquerra (2008) el coach (acompañante) es la persona que ayuda a otra en su crecimiento personal y profesional para lograr una vida más completa favoreciendo así, un crecimiento espiritual. En segundo lugar de acuerdo el coachee (acompañado) que es persona que recibe la ayuda. Y finalmente el propio *coaching* lo describe el autor como proceso de ayuda que implica al *coach* y al *coachee*, pudiendo a veces el *coachee* puede ser un grupo. Por ello, la palabra como diálogo entre el coach y la persona, el aprendizaje y el cambio son determinantes. (Bou, 2006). Zeus y Skiffington (2004) añade la importancia del compromiso entre el coach y el coachee para alcanzar los objetivos desde el diseño del plan de acción. Por su parte, Gordillo (2008) la necesidad de trabajar con la persona desde la motivación para promover el aprovechamiento de recursos para aprender de los fracasos y descubrir las destrezas y capacidades que una persona ha desarrollado. Y para ello es primordial que el *coach* desarrolle habilidades como es la escucha activa, la empatía así como las propias de un profesional como son la inteligencia, la integridad, la honestidad y la confidencialidad donde la construcción de la relación y las expectativas de éxito son algo fundamental para llevar a cabo el proceso de cambio. Y donde verdaderamente, desde un enfoque constructivista el lenguaje juega un papel

determinante en el cambio ya que, la narrativa es la forma que la propia persona utiliza para dar sentido a su historia o incluso para construirla.

En definitiva, de acuerdo con Dilts (2004) el coach es quien va a proporcionar el apoyo necesario para ayudar a la persona a desarrollarse, crecer y evolucionar en todos los niveles de aprendizaje de acuerdo a unos principios éticos como son la confianza, el respeto, la confidencialidad y la honestidad, para evitar llevar a cabo cualquier posible manipulación con respecto a su cliente. No obstante, va a ser la propia persona quien con sus recursos y su reflexión personal consiga alcanzar su objetivo final, identificando sus verdaderas necesidades mediante la potenciación de sus propios recursos. Esta introspección ética de la práctica del coaching se refleja en los códigos deontológicos de las distintas federaciones y asociaciones profesionales de coaching más reconocidas tanto a nivel internacional: La International Coach Federation (ICF, n.d.); La International coaching Community (ICC, n.d.); La International Association of Coaches (IAC, n.d); y La European Mentoring and coaching Council (EMCC, n.d.; como a nivel nacional: ASESCO, o AECOP y ARACOACH. Al igual que las que pone su foco en el coaching educativo: ACEF, PLACED, AECOES, AECOFAM y AECOPE. Así, la aplicación ética en el coaching es el punto de conexión entre la teoría y la práctica que responde a una correcta praxis profesional (Ravier, 2005). Algo determinante y estrictamente necesario para Gabriel (2012) cuando sabemos que no existe una titulación universitaria que avale esta profesión.

1.3. Referentes epistemológicos del coaching.

Después de haber abordado en profundidad el término coaching, resulta pertinente comprender la perspectiva ontológica de la que se nutre el concepto. Por ende, para

vislumbrar la epistemología que lo constituye, tenemos que remontarnos a corrientes filosóficas que sustentan y dan sentido a la esencia del proceso.

Una de estas corrientes que explica la esencia del coaching es la fenomenología, corriente implantada por Edmund Husserl quien trata de explicar cómo la importancia del significado de las experiencias y de las vivencias así como los valores e intereses personales van a ser ineludibles en la reconstrucción de realidad de la persona. La corriente fenomenológica prioriza el qué y el por qué, nos habla del marco de referencia de la persona poniendo el foco en el análisis de la persona para conocer su propio yo y tener conciencia de su existencia. Se centra en la percepción del acontecimiento, en la que los significados de las personas y las experiencias subjetivas junto con los valores e intereses personales van a ser fundamentales en la reconstrucción de la realidad (Ravier, 2005) y en la disposición de la persona hacia un objetivo o motivación (García, Padilla y Suárez, 2009).

Otra de las corrientes de las que se nutre el coaching es la filosofía existencialista. Según Ravier (2005) esta corriente de la mano de Sartre y Heidegger nos pone de manifiesto la importancia de la propia existencia de las personas en el mundo teniendo en cuenta los intereses humanos y la identidad de las personas en su entorno asumiendo la capacidad de elegir libremente. Bisquerra (1998) afirma que esta corriente entiende al hombre como un ser en el que la individualidad es imprescindible, a la vez que es libre y responsable de sí mismo. Por tanto, la conducta de la persona está interesada por encontrar su propio significado, de tal forma que la persona se ve movida por sus propios valores. Centra su atención en las condiciones interpersonales, como son la autoconciencia, la libertad, la elección personal y la responsabilidad. El coaching se centra además, en la línea de experimentar la existencia real del propio individuo, para que como persona sea capaz de actuar de acuerdo a sus potencialidades y posibilidades de acuerdo a un

compromiso. En esta corriente al igual que en el proceso de coaching, las relaciones humanas auténticas y la comunicación son clave para un adecuado desarrollo personal.

A estas corrientes filosóficas, se suma la psicología humanista que según Ravier (2005), quien alude a Kurt Goldstein como su fundador y a Abraham Maslow y Carl Rogers como los autores que le dieron fama, los factores básicos que la sustentan son la liberación del potencial personal, la libertad, la autorrealización, la conciencia y la voluntad. En relación a ello, otros autores (Bisquerra, 1998; Cloninger, 2003; Patterson, 1985; Pervin, 1979), rescatan la importancia de aceptar a la persona tal y como es ayudándole a desarrollar el aprendizaje para favorecer el éxito. Además, destacan la importancia de una relación auténtica y de comprensión empática con la persona para contribuir a la aceptación de la misma. Esta corriente pone el énfasis en el auto – desarrollo, en la relación con las percepciones personales de las personas, en su <yo> (self) teniendo en cuenta que la realidad la constituye la persona en función de sus propias conductas, sus sentimientos y la percepción que tiene del mundo. Ya que, sus conductas dependen de la organización y la percepción que el individuo tenga. El asesoramiento pretende llegar a la autodirección y funcionamiento pleno del cliente en relación a su propia experiencia fomentado la confianza en sí mismo y acabar con la incongruencia entre su autoconcepto y su realidad.

Ravier (2005) sintetiza que los principios del constructivismo social también forman parte del coaching. Esta influencia social, en la que Vygotsky (1978) es su exponente más representativo, es una corriente pedagógica que postula la necesidad de ofrecer a la persona las herramientas necesarias para que de forma activa construyan su propio conocimiento. Es una corriente que considera holísticamente al ser humano. Además, el proceso de enseñanza se percibe y se lleva a cabo como un proceso dinámico,

participativo e interactivo del sujeto, de modo que el conocimiento sea una auténtica construcción de la persona que aprende (Ravier, 2005). Este planteamiento encaja con el proceso de coaching ya que se basa en la personalización con la que hacemos el proceso, además de que es importante y necesaria una buena comunicación auténtica donde se tengan en cuenta los intereses y valores de la persona para reconstruir su realidad y encontrar la autoconciencia y el sentido de su propia identidad. Así mismo, Palacios, Marchesi y Coll (1993) añaden que al actuar, interaccionamos con nuestro contexto y así vamos participando en el desarrollo de la sociedad y por ello en el desarrollo de la cultura. De esta manera se produce un proceso dialéctico entre la persona como individuo en desarrollo y la sociedad con la cultura. Dentro de esta corriente es concluyente el papel activo que adquiere la persona en la toma de decisiones. Esto se refleja de manera incesante en el proceso de coaching en el cual la persona libera su potencial y alcanza el cambio deseado a través de una constante toma de decisiones en el desarrollo de sus conductas y en la construcción de sus creencias y valores. Desde un punto de vista idiosincrático será esencial para determinar qué camino tomar en función de los intereses así como de posibilidades y limitaciones de la persona. El contenido holístico y constructivo del proceso permitirá alcanzar el autoconocimiento, la autorrealización y autodeterminación para que de esta manera la persona elija los itinerarios más adecuadas en su vida de una manera responsable y comprometida, favoreciendo así, su desarrollo integral como persona. Todo ello, de acuerdo con Alfaro (2009), promueve la competencia de aprender a aprender para llevar a cabo el aprendizaje donde la persona es un agente activo de cambio que debe tomar decisiones para alcanzar su desarrollo competencial. Esto, desde la multirreferencialidad y complejidad desde la que se explica la visión social y sistémica de la persona, promueve la transición a la vida activa de la persona como un ciudadano libre y responsable.

Desde esta perspectiva social, el *Empowerment* es otra corriente que nace en 1997 de la mano de Julian Rappaport y que justifica la epistemología del coaching ya que va a facilitar el desarrollo individual de la persona. El *Empowerment* supone el poder que tiene la persona para desarrollar un papel activo dentro de la institución de modo que le permita poder transformar la propia realidad. Es decir, la persona se desenvuelve como actor y responsable de su propia conducta, como participante activo y como creador de ambientes que mejoren su calidad de vida y su bienestar. Dicho concepto tiene conexiones desde lo empresarial hasta la línea más crítica, ideológica y comunitaria para que las personas desarrollen su propio potencial mejorando su calidad de vida. Se trabajan los valores en relación al bagaje cultural del grupo para poder tomar conciencia de la propia identidad, y potencialidades para manifestar el poder personales dentro del propio contexto. En definitiva, se centra en la importancia de las individualidades de la persona para poder desarrollar el bienestar, eficacia en relación al mundo (Bemak, Chi-Ying Chung y Sirosky – Sabdo, 2005).

Otra corriente con la que el coaching está ligada con el enfoque oriental de la filosofía Zen. Este movimiento como nos sintetiza Ravier (2005) pretende que la persona alcance la armonía y el equilibrio mediante la liberación de pensamientos, creencias o ideas limitantes para ella. Es una actitud de vigilancia sobre los estados mentales que pretende mantener la atención en nuestro interior con el fin de purificar la mente de los juicios personales. Es decir, esta filosofía pretende que mediante la meditación, seamos capaces de respetar y amar sin censurar ni condenar nada.

Abordar las corrientes filosóficas nos ayuda a conocer la visión del individuo desde las distintas corrientes, y por ende, nos facilita el poder ser capaces de ver a la persona desde su complejidad; es decir, desde la realidad de vivencias y experiencias que

determinan su intersubjetividad. De esta manera, aunque todo en su conjunto conforma la esencia del proceso, será el planteamiento socioconstructivista desde la visión holística y de multirreferencialidad la que nos permita poner en juego todos los conocimientos para facilitar la autenticidad del proceso. A su vez, esta referencialidad socioconstructivista, nos pone de manifiesto la posibilidad de desarrollar unas competencias aplicadas en nuestra práctica profesional con el fin de ir desarrollando las buenas prácticas y promover estrategias de afrontamiento de acuerdo a los principios de complejidad; así como la necesidad de que la persona desarrolle la autodeterminación. Igualmente, todo ello nos sitúa en la lógica de la persona en un paradigma de cambio fundamentado en las teorías del desarrollo y en el constructivismo para proporcionar a la persona un modelo de esquemas que le permita avanzar en su desarrollo personal. Esta perspectiva, además, nos aportará los principios dinámicos y holísticos necesarios para tener en cuenta la realidad propia de la persona desde una visión ideográfica pretendiendo que la persona tome conciencia de sí misma, de sus potencialidades, para tomar las decisiones que le lleven a alcanzar su cambio deseado. El enfoque proactivo favorecerá la autodeterminación, el encuentro de la propia identidad, así como el desarrollo integral de la misma mediante un proceso de comunicación que invita a la autorreflexión y la autocrítica facilitando a la propia persona el poder replantearse su realidad así como la reconstrucción de sus propios significados y ser creadora activa de sus propias experiencias. (Sabirón, 2007) Este proceso será la clave para que la persona actúe como el principal agente causal de su propia vida y realice elecciones y tome decisiones, relativas a la calidad de uno mismo, libre de influencias e interferencias externas indebidas (Whemeyer, 2009).

Tabla 2

Clasificación de los referentes epistemológicos del coaching

CORRIENTE	AUTOR	DESCRIPCIÓN
EPISTEMOLÓGICA		
Fenomenología	Edmund Husserl (1905)	Las vivencias vividas por las personas y sus valores van a ser determinantes en la reconstrucción de su realidad. Prioriza el qué y el por qué siendo la persona el foco sustancia de análisis.
Filosofía existencialista	Sartre y Heidegger (1930)	Esta corriente entiende al hombre como un ser en el que la individualidad es imprescindible, a la vez que es libre y responsable de sí mismo. Centra su atención en las condiciones interpersonales, como son la autoconciencia, la libertad, la elección personal y la responsabilidad.
Psicología humanista	Goldstein, Maslow y Rogers (1962)	Los factores básicos que la sustentan son la liberación del potencial personal, la libertad, la autorrealización, la conciencia y la voluntad.
Constructivismo social	Vygotsky (1978)	Esta influencia social es una corriente pedagógica que postula la necesidad de ofrecer a la persona las herramientas necesarias para que de forma activa construyan su propio conocimiento.
Empowerment	Rappaport (1997)	Supone el poder que tiene la persona para desarrollar un papel activo dentro de la institución de modo que le permita poder transformar la propia realidad. La persona como actor y responsable de su propia conducta, como participante activo y como creador de

		ambientes que mejoren su calidad de vida y su bienestar.
--	--	--

Filosofía Zen	Practicantes budistas, alrededor del año 1200	Corriente ligada al enfoque oriental en la que se pretende que la persona alcance la armonía y el equilibrio mediante la meditación y la liberación de pensamientos, creencias o ideas limitantes para ella.
---------------	---	--

Nota. Elaboración propia a partir de la revisión de la literatura.

1.4. Las competencias comunicativas y el coaching

El primer paso, durante el proceso de coaching y para que el coach lleve a cabo un adecuado proceso es necesario que tenga competencias comunicativas. Es decir, tal y como señala Sanz (2005) las competencias comunicativas se hacen imprescindibles, ya que de ellas depende el éxito de no sólo de transmitir el mensaje sino de crear situaciones interactivas que favorezca el aprendizaje de la persona. Así, como afirma Sabirón (2007) las competencias comunicativas facilitarán el desarrollo de la intersubjetividad en base a una actitud de empatía hacia el otro que ayude a desarrollar el comportamiento dialógico. Así, la persona aprende a reflexionar con sus iguales integrando de esta manera, la autenticidad de sus aprendizajes. Por este motivo desarrollar la competencia comunicativa nos va a permitir perfeccionar la competencia dialógica para generar situaciones de comunicación eficaces en nuestro entorno. Este proceso asume el desarrollo de la tarea compleja de multirreferencialidad en la que hay que aprender a ser empático, coherente, correcto y efectivo siendo capaz de observar, planificar y practicar para desarrollar en la praxis, la intersubjetividad que nos lleve a desarrollar dicha competencia (Ibidem, 2007).

De acuerdo con Cid, Cortés y Santos (2013) el coaching es un sistema de

comunicación positiva y efectiva que enseña a preguntar, a escuchar, a responder, a tomar conciencia y a establecer un plan en acción con nuevas y mejores expectativas. Por ello, cualquier cambio que consiga la persona en la conducta, en los valores o en las creencias va a suponer un cambio en la comunicación ya que es la aptitud que permite conectarnos con el mundo y sentirnos parte de él (Dilts, 2004). Dicho esto y de acuerdo con diversos autores Whitmore (2011) y Bou (2006) de los inicios del coaching también hay que destacar la filosofía que subyace bajo dicho concepto y que está basada en las teorías de Sócrates y en la aplicación de los postulados mayéuticos plasmados en los diálogos de Platón. Hace referencia a la capacidad o potencial que tienen las personas de buscar y descubrir las respuestas por sí mismos mediante el poder de las preguntas. Como manifiesta Musicco (2014) mediante la mayéutica socrática la persona se encuentra a sí misma y facilita su crecimiento personal como ser humano. De tal manera, que el arte de la dialéctica se basa en la conversación como método para adquirir el conocimiento. Con ello decir, que este es el aspecto primordial del coaching, es decir, acompañar a la persona durante este proceso de aprendizaje mediante aquellas preguntas e intervenciones que le ayuden a encontrar las mejores respuestas y conseguir los objetivos que se propone. Con ello, la filosofía del coaching recoge de acuerdo a Ravier (2005) que el conocimiento no está en el coach sino en sus coachees, en las personas. Por eso, para hacer un proceso de coaching verdaderamente óptimo, es necesario saber qué preguntar, cómo y cuándo. Así, para Echevarría (2010) el aprendizaje se dará no solo con nuevas respuestas, sino con la emergencia de nuevas preguntas. Ya que como señala Gabriel (2012) y siguiendo los principios de la mayéutica, el coach debe adoptar una actitud de escucha activa y empática en la que como argumenta Echevarria (2011) esté fundamentada en el respeto mutuo de aceptar que la otra persona con sus diferencias y en su capacidad para tomar decisiones de forma autónoma de nosotros.

De dichas formulaciones, podemos decir de acuerdo con las aportaciones de Cid, Cortés y Santos (2013), que a través del coaching se trabajan varios principios que de forma determinante impactan directamente en el desarrollo de la comunicación del coachee. En primer lugar, se lleva cabo el principio de auto observación y toma de conciencia, en el que nos hacemos conscientes de nuestra forma de comunicar, lo que nos permite modificar nuestras limitaciones y establecer una comunicación efectiva. En segundo lugar, tendremos presente el principio de observación, es decir, prestaremos atención a lo que ocurre en el exterior y así construir nuestro modelo de mundo. Aquí la clave es que no podemos no comunicar y por ende, generar estrategias que favorezcan la conexión con las personas, ya sea de forma verbal o no verbal. Finalmente, hacemos alusión al principio de autoconfianza, es decir, que no existen fracasos en la comunicación, sólo hay resultados. Para desarrollarlo las autoras, Ibídem (2013) proponen varias herramientas del coaching: a) centramiento; b) visualización con éxito; c) pensamiento positivo: ¡Tú puedes!; d) diálogo interno: ¡no pasa nada!, te has preparado; y e) Respiración Abdominal y relajación. Siguiendo con este discurso y en la línea de O'Connor y Lages (2005), toda nuestra comunicación tiene una intención positiva. De manera que las creencias y los juicios son lo que determinan lo que hacemos. Por ello, el valor de la comunicación lo encontramos en la respuesta que recibimos, no es lo que esperábamos que la otra persona comprendiera. Por ello, trabajando a través del coaching, se puede conseguir “estar presente” y tener una comunicación que llegue y nos haga conectar con nuestro receptor.

1.5. La Programación Neurolingüística y el coaching aplicado a la educación

Por otro lado y de acuerdo con O'Connor y Lages (2004) una herramienta verdaderamente enriquecedora para complementar el proceso de coaching y promover el

cambio en la persona y que por tanto, no podemos dejar de mencionar es la Programación Neurolingüística (PNL de aquí en adelante) ya que es una disciplina que va a estudiar nuestros patrones mentales y nos va a permitir conocer como los utilizamos para codificar información y así cambiar nuestra forma de pensar y de actuar. Es por ello que para hacer alusión al concepto de PNL es sustancial que desglosemos los tres elementos que definen la palabra:

a) Programación hace alusión al modo en cómo secuenciamos nuestras acciones para alcanzar nuestros objetivos; ya que programar supone organizar de forma eficiente los componentes y así lograr el resultado adecuado. Estamos programados de una determinada manera por nuestros recuerdos, creencias y aprendizajes por lo que esto influyen en cómo interpretamos el mundo que nos rodea. Además, al estar programados por nuestra organización mental podemos desprogramarnos para programarnos constructivamente.

b) Neurología es la mente y el modo en que pensamos. Todo comportamiento proviene de nuestros procesos neurológicos de la visión, audición, olfato, gusto y tacto. Los cinco sentidos son nuestro mecanismo fisiológico que nos va a permitir percibir lo que tenemos alrededor, darle sentido y actuar en consecuencia.

c) Lingüística hace alusión al modo en que utilizamos el lenguaje y en que éste nos afecta; ya que el lenguaje es el que sostiene nuestro comportamiento. De hecho, podemos cultivarlo para que reconstruya y nutra nuestra manera de enfrentarnos al mundo.

Con lo cual PNL, es un concepto que integramos dentro del propio proceso de coaching para completarlo y que de esta manera permita conocer cómo funcionan mentalmente las personas, y como mejorar ese “como” para alcanzar los objetivos que se propongan, a través de múltiples herramientas prácticas. Dicho de otro modo y de acuerdo

con Dilts (2004) la PNL centra su atención en los procesos de modelado, en el cómo actuar óptimamente para llevar a cabo tareas y actividades del mejor modo posible ayudando a los implicados mediante el refuerzo a interiorizar y poner en práctica lo que ha sido cambiado. Y para ello es importante tomar conciencia de la consideración de dónde y cuándo ocurre el éxito; de los factores de comportamiento; de las propias capacidades; de los valores y creencias; de la propia identidad personal; así como de los factores espirituales, es decir del propósito de haber tomado determinado camino en la acción.

Autores como Bertolotto (1997) y O'Connor y Seymour (2010) afirman que la PNL estudia el modo en que estructuramos nuestra experiencia subjetiva; es decir, como utilizamos los procesos mentales de alto nivel como es la metacognición para pensar acerca de nuestras creencias, valores y estados emocionales y construir así, nuestro mundo interior otorgándole el significado que le corresponde.

Un pilar fundamental de la PNL es que nos propone trabajar desde lo positivo. Para que haya un rendimiento excelente en las personas se plantea tomar conciencia de nuestros puntos fuertes, trabajar el autoconocimiento y pensar cómo podemos hacer las cosas para trabajar las potencialidades y la excelencia. Para conseguirlo necesitamos modelos positivos que debemos buscar en nuestros contextos de vida y poder sacar así, lo mejor de nosotros mismos. Todo ello nos sirve para explorar cómo hacemos lo que hacemos, cómo generamos las emociones, como manejamos y procesamos los pensamientos y cómo podemos cambiar los procesos internos así como las conductas que a veces nos impiden crecer, avanzar y aprender para ser felices. (O'Connor y Seymour, 2010) Siguiendo con estos autores, para comprender este proceso de ayuda es necesario tener en cuenta una serie de presupuestos básicos. En primer lugar, una perspectiva de pensamiento es que el mapa no es el territorio, es decir, cada persona tiene un modelo de

mundo (mapa) que es diferente al de los demás, pero que no es el único, si no que cada uno responderá en base a las percepciones de su propia realidad. Además, tenemos dos niveles de comunicación: el consciente y el inconsciente, por lo que no podemos no comunicarnos ya que en todo momento nuestro cuerpo está intentando decir algo aunque no oralicemos; por ello no existen fracasos en la comunicación, sino resultados. De esta manera para entender mi modelo del mundo o mi mapa debemos conocer cuáles son los 3 grandes estilos de comunicación de la PNL: a) visual, es decir, aquellas personas quienes piensan y se comunican en imágenes; b) auditivos. Quienes lo hacen en términos auditivos utilizando palabras como: escucha, oye, presta atención, etc; c) kinestésicos. Son las personas que piensan y se comunican con las sensaciones del gusto, olfato y tacto. De hecho, aprenden mejor de forma manipulativa y a través del movimiento. Estos sistemas representacionales tratan la estructura de la experiencia humana subjetiva: cómo organizamos lo que vemos, oímos y sentimos, y cómo revisamos y filtramos el mundo exterior mediante nuestros sentidos. También explora cómo describimos con el lenguaje y cómo reaccionamos, tanto intencionalmente como no, para producir resultados. Por ello, nos permite conectarnos con el otro a través de mensajes no verbales, detectando el impacto de nuestro mensaje en el otro para reorganizarlo según el objetivo deseado y mejorar así, la calidad de la información que recibes y emites para facilitar el liderazgo. Si conocemos y reconocemos estos sistemas representacionales en nosotros mismos y luego en los demás, nuestra comunicación será más fluida y la forma de entender el mundo o crear nuestro mapa también (O'Connor y Saymur, 1993). En esta línea, los autores añaden que la vida y mente de la persona son procesos sistémicos porque el individuo, como tal, está interrelacionado con su ambiente. Además, PNL nos recuerda que todos tenemos los recursos necesarios que nos harán desarrollar mayor flexibilidad para adaptarnos mejor a los cambios y gestionar mejor de forma óptima nuestro propio

sistema (Connor y Seymour, 2010). Como dice Bertolotto (1997) la PNL nos ayuda a explorar nuestro mundo interior para comprender mejor nuestras limitaciones y conflictos, y desarrollar áreas y capacidades no aprovechadas, es decir, encontrar aquellos recursos personales que nos permitirán realizar los cambios deseados y por ende mejorar nuestras relaciones con el entorno inmediato: familia, pareja, entorno laboral, amistades.

En definitiva, PNL nos ayuda a convertir nuestro pensamiento en acción y coaching, como se ha definido en el apartado anterior, también es acción. La acción, y como dice Robbins (2011), es la capacidad para actuar y por lo tanto, para producir resultados. Por lo que una integración de ambos nos ayudará a ser más flexibles y a tener una mejor adaptabilidad y a ser conscientes de todos nuestros recursos.

1.6. Coaching y emociones

Al igual que la PNL, la educación emocional es otra herramienta que complementa el proceso de coaching para favorecer un desarrollo óptimo del potencial de la persona. Pero, ¿qué es educación emocional? La educación emocional (EE) está basada en el concepto de inteligencia ¿Qué es inteligencia emocional?

1.6.1. Una aproximación al concepto

El término de Inteligencia Emocional (IE), es un constructo, hipotético, que pertenece al campo de la psicología, y que fue definido por Salovey y Mayer (1990) como “la habilidad de percibir con precisión, valorar y expresar emoción; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual.” No obstante, será

Goleman (1995) experto y difusor del concepto de inteligencia emocional quien ponga en órbita social este concepto, mediante el best seller “inteligencia emocional”. Este autor, la define como la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos. Es decir, supone el uso inteligente de las emociones de manera que, podamos encauzar nuestros pensamientos y acciones hacia la consecución de nuestros objetivos y aumentemos, por tanto, nuestro bienestar.

En la actualidad, en ocasiones existe una cierta confusión entre los conceptos de inteligencia emocional y educación emocional, concepto al que también podemos referirnos como educación socioemocional (ISE). Mientras que la inteligencia emocional, es ese constructo hipotético que como hemos dicho pertenece a la psicología; la educación emocional de acuerdo con Bisquerra (2003:3) es un “proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social.”

Como sabemos, la educación emocional debe dirigirse al desarrollo de tres capacidades básicas: la capacidad para comprender las emociones, la capacidad para expresarlas de una manera productiva y la capacidad para escuchar a los demás y sentir empatía respecto de sus emociones. (Steiner y Perry, 1998); lo que nos lleva a desarrollar las competencias emocionales, es decir y como señalan Giner y Pérez Clamente (2017), el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para

comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales, integrándolo en el saber, saber hacer y saber ser. Del mismo modo, siguiendo con Goleman (1995), el autor hace una clasificación de las competencias emocionales como pilar fundamental a la hora de hablar de este concepto. Habla de cinco: a) autoconocimiento, como la toma de conciencia de es tener conciencia de las propias emociones; b) autorregulación, es decir, el autocontrol de aquellas emociones más negativas, o como señala Saarni (1999) la habilidad para gestionar las propias acciones, pensamientos y sentimientos de forma adaptativa y flexible tanto en contextos físicos como sociales; c) automotivación como la capacidad de utilizar adecuadamente las emociones para alcanzar nuestro objetivo; d) empatía, que es la conciencia de las emociones ajenas; y e) fomentar las relaciones como capacidad de gestionar las emociones en relación con los demás.

Todas estas capacidades son comparables a las que menciona Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger (2011): a) desarrollar habilidades de autoconocimiento y autogestión para lograr éxito en la escuela y en la vida; b) La conciencia social y las habilidades interpersonales para establecer y mantener relaciones positivas; y c) demostrar habilidades de toma de decisiones y comportamientos responsables en contextos personales, escolares y comunitarios. Estas además son equiparables a las que plantea Bisquerra (2000) quien constituye las competencias emocionales de la siguiente manera: a) conciencia y control emocional, vinculado al conocimiento de las propias emociones y las de los demás; b) regulación emocional, centrado en el dominio de la expresión de las emociones y al proporcionar una respuesta adecuada a la situación; c) autonomía personal, en la que incluye la autoestima, automotivación, actitud positiva, responsabilidad, análisis crítico de las normas sociales, buscar ayuda y recursos y auto – eficacia emocional; d) inteligencia interpersonal relacionada con el dominio de

habilidades sociales, el respeto por los demás, comunicación receptiva, comunicación expresiva, compartir emociones, comportamiento social, cooperación y asertividad; y e) habilidades de vida y bienestar, relacionadas con la identificación del problema, fijación de objetivos, solución de conflicto, negociación, bienestar subjetivo y experiencia óptima.

Ruiz-Aranda, Salguero, Cabello, Palomera y Fernández-Berrocal (2012a) por su parte se centran en las siguientes habilidades: autoconciencia, autocontrol, automotivación, empatía y asertividad. Para ello distinguen la habilidad intrapersonal de la interpersonal. Dentro de la primera incluyen la autoestima y aquellas habilidades que utilizamos para percibir, usar, entender y manejar las emociones personales que nos ayudan a reducir y minimizar el impacto de los efectos negativos y desafiantes de nuestra vida cotidiana. Hablaríamos de autoconciencia, autocontrol y automotivación. La habilidad interpersonal hace alusión a las habilidades sociales, es decir, aquellas habilidades emocionales como son la empatía y la asertividad que promueven e incrementar la calidad de nuestras relaciones sociales, lo que puede conducir a mejores niveles de intimidad, aceptación de grupo y apoyo social. Hué (2008) por su parte, habla de competencias emocionales como capacidades indispensables para el bienestar docente. Estas son siete, de las cuales cuatro se refieren al desarrollo de competencias referidas a uno mismo: autoconocimiento, autoestima, control emocional y motivación; y otras tres hace alusión a competencias en relación con los demás: conocimiento del otro, valoración y liderazgo. The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, CASEL (2005) comparte la necesidad de tener conocimiento de sí mismo, autogestionar emociones así como tomar conciencia social para ser capaz de ponerse en lugar de los demás. A esto añade la importancia de establecer y mantener relaciones sanas y positivas a través de habilidades de relación y tomar decisiones responsables basadas en las normas

éticas de la comunidad en la que vivimos. También es importante hacer referencia a Gardner (1995) autor de las inteligencias múltiples, quien señala dos tipos de inteligencias en relación a lo emocional, la inteligencia intrapersonal, “capacidad que tiene una persona para conocer su mundo interno, es decir, sus propias y más íntimas emociones y sentimientos, así como sus propias fortalezas y debilidades; y la inteligencia interpersonal “habilidad para reconocer las emociones y sentimientos derivados de las relaciones entre las personas y sus grupos”. Del mismo modo, Lantieri (2009) también abarcará posteriormente la importancia de desarrollar las habilidades sociales y emocionales en niños y adolescentes como pretexto para tener una mejor salud y mayor bienestar psicológico a mediano y largo plazo. Finalmente, Aguado (2015) nos presenta un planteamiento de inteligencia emocional desde el concepto de CASA. Para el autor existen cuatro aspectos fundamentales que dan sentido a nuestro esquema emocional, y son: curiosidad, admiración, seguridad y alegría.

A modo de síntesis, se incluye a continuación en la tabla 3, como recopilación ya aclaración de los distintos conceptos que podemos encontrar en relación a la educación emocional según los distintos autores.

Tabla 3

Clasificación del concepto coaching y emociones.

COACHING Y EMOCIONES		
AUTOR	CONCEPTO	DEFINICIÓN
Aguado (2015)	CASA	Curiosidad, admiración, seguridad y alegría
Bisquerra (2000)	Competencias emocionales	a) Conciencia emocional y control emocional

		<ul style="list-style-type: none"> b) Regulación emocional c) Autonomía personal d) Competencia social e) Competencias para la vida y el bienestar
CASEL (2005)	Competencias socioemocionales	<ul style="list-style-type: none"> a) Conocimiento de sí mismo. b)Autogestión emocional. c)Conciencia social. d)Habilidades de relación e)Toma de decisiones responsable
Durlak, Weissberg Dymnicki , Taylor y Schellinger (2011)	Competencia socioemocional	<ul style="list-style-type: none"> a) Habilidades de autoconocimiento y autogestión b) Conciencia social y habilidades interpersonales c) Habilidades de toma de decisiones
Fernández- Berrocal (2012)	Competencias emocionales	<ul style="list-style-type: none"> a) Habilidades intrapersonales <ul style="list-style-type: none"> - Autoconciencia - Autocontrol - Automotivación b) Habilidades interpersonales. <ul style="list-style-type: none"> - Empatía. - Asertividad.
Gardner (1995)	Inteligencias múltiples.	<ul style="list-style-type: none"> a) Inteligencia intrapersonal b) Inteligencia interpersonal
Goleman (1995)	Inteligencia Emocional	<ul style="list-style-type: none"> a) Autoconocimiento

		b) Autorregulación
		c) Automotivación
		d) La empatía
		e) Fomentar las relaciones con los demás.

Hué (2008)	Competencias emocionales	a) Competencias referidas a uno mismo:
		- Autoconocimiento
		- Autoestima
		- Control emocional
		- Motivación
		b) Competencias en relación con los demás:
		- Conocimiento del otro
		- Valoración.
		- Liderazgo.

Nota. Elaboración propia a partir de la revisión de la literatura.

Vistas las posibles clasificaciones del concepto en función de los autores, Fernández – Berrocal y Extremera (2002) quienes han realizado varias investigaciones sobre el tema, destacan que un docente debe ser emocionalmente inteligente ya que es el modelo de aprendizaje socio – emocional como referente de actitudes, sentimientos, emociones y comportamientos. Además, destacan que un docente con competencias emocionales puede afrontar con mayor éxito los contratiempos cotidianos y el estrés laboral al que se enfrenta el profesorado en el contexto educativo. Otro autor como es Bar-On (2005) destaca la importancia social de las emociones, por lo que para entender ISE hay que tener en cuenta las habilidades emocionales y sociales como un todo. Así entienden que las principales habilidades socioemocionales que debemos valorar y potenciar en el alumnado y el profesorado son habilidades para atender y comprender

emociones propias y ajenas, de regular y repasar las emociones en uno mismo y de regular esas emociones en función del contexto y expresarlas de una manera útil y adaptativa. Sternberg (1997) añade que las personas emocionalmente competentes pueden reflexionar sobre cómo y cuándo usar, de un modo efectivo, habilidades como la automotivación, control de impulsos, independencia, iniciativa, perseverancia, optimizar sus capacidades, pasar a la acción, completar tareas, no temer al fracaso, no postergar, rehusar autocompasión, equilibrar el trabajo, tener autoconfianza y creencia para alcanzar metas, superar dificultades y equilibrar pensamientos analítico, creativo y práctico. Otros beneficios educativos de este tipo de intervenciones y de las competencias socioemocionales en general es que consisten en prevenir factores de riesgo en el aula, disminuyendo el número de expulsiones de clase y el índice de agresiones y en mejorar las calificaciones académicas y el desempeño escolar (CASEL, 2003), así como el incremento de los niveles de bienestar y ajuste psicológico, y la satisfacción de las relaciones interpersonales del alumnado. (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). Así, se incrementan las oportunidades de los estudiantes para participar en actividades prosociales y obtener recompensas eficaces por su participación.

Todas estas premisas avaladas por estudios científicos nos llevan a decir que la educación emocional es clave para el bienestar de las personas. Por ello igual que ayudamos a nuestros hijos a aprender distintas habilidades como andar, leer o nadar; educar niños emocionalmente inteligentes les va a permitir a nuestros hijos mejorar su conducta, crear una autoestima sana, fomentar el desarrollo de las habilidades sociales, potenciar su autonomía y responsabilidad y adaptarse a distintas situaciones de manera óptima. En palabras de Brackett, Rivers, Reyes y Salovey (2012) los alumnos y alumnas emocionalmente inteligentes son capaces de adaptarse mejor a las situaciones sociales, lo

que favorece las relaciones positivas, el liderazgo así como el ajuste psicosocial y el bienestar. Algo fundamental para, como señala Goleman (1995) favorecer la conciencia de uno mismo, la toma de decisiones personales conociendo y responsabilizándose de las consecuencias, el dominio de los propios sentimientos, el manejo del estrés, la capacidad y apertura para hablar de los sentimientos, la intuición, la auto-aceptación, la responsabilidad personal, la asertividad, la capacidad para trabajar en equipo así como la capacidad para la resolución de conflictos.

En definitiva y de acuerdo con Vivas (2003) la necesidad de la educación emocional no debe ser vista como una moda, pues su justificación como puesta en práctica viene dada por la estrecha relación con los pensamiento pedagógico y las necesidades actuales del sistema educativo en consonancia con los últimos hallazgos científicos de la psicología y de la neurociencia. Por ello, desarrollar las habilidades socioemocionales es fundamental para nuestro bienestar; bien, mediante el esfuerzo consiente en técnicas concretas o mediante programas de aprendizajes socioemocional los cuales son considerados una herramienta influyente para para reducir los comportamientos problemáticos y prevenir problemas psicológicos como el estrés o incluso las conductas suicidas en edades tempranas. Por ello, un programa basado en el modelo de habilidad de la IE, puede promover el bienestar de los estudiantes al enseñar la percepción, la facilitación, la comprensión y la gestión de las emociones, mejorando su rendimiento académico; lo que permite a las personas crecer más felices (Wilson, Gottfredson y Najaka, 2001; Ruíz Aranda *et al.*, 2012). Es el caso que reflejan Brackett, Rivers, Reyes y Salovey (2012) mediante el programa RULER (The feeling words curriculum), ya que pretenden desarrollar las competencias socioemocionales, y nos pone de manifiesto que con él se reducen conductas de ansiedad, depresión, agresión e ira y aumentan actitudes positivas en los hábitos de trabajo, como mayor creatividad, aumento de liderazgo y

habilidades sociales, mejorando además la relación entre profesor – alumno. Igualmente, Rodríguez Ledo y Celma (2015) después de poner en práctica el programa SEA (Programa de Desarrollo de habilidades sociales, emocionales y de atención plena para jóvenes en el aula), pudieron concluir de forma significativa como mejorara la habilidad interpersonal y adaptabilidad del alumnado en los diferentes ambientes sociales. Por lo que los estudiantes incrementaron su habilidad para entender y apreciar las emociones de los otros además y a partir de entonces eran más flexibles y eficaces a la hora de adaptarse al ambiente social en el que se encontraban, así como para resolver conflictos interpersonales.

1.6.2. La educación emocional en el aula.

En los inicios de la historia, las emociones no eran el foco de atención en relación a los procesos de aprendizaje. Bien es cierto que en otras etapas de la vida ya existía un dualismo entre razón y emoción hasta que finalmente los estudios cognitivos y neurocientíficos demostraron la estrecha relación entre ambos para favorecer el aprendizaje, y por tanto, demostrar la importancia de las emociones en la mejora de la interpretación del mundo y la adaptación que hacemos en él. En efecto, Escolar, De la Torre Cruz, Huelmo y Palomero (2017) recogen las aportaciones de Damasio (2001) en el que indican que las emociones son responsables de nuestras decisiones, tanto las que son acertadas como las que lo son menos y por ello son determinantes para la racionalidad de nuestro comportamiento. Esto hace que, como educadores, debamos prestar especial atención al tema en el ámbito educativo. Por ello, después de lo que hemos comentado anteriormente, y sabiendo en base a los autores como Goleman (1995) y Bisquerra (2003) que la inteligencia emocional puede ayudar a las personas a desarrollar su vida de forma

íntegra y a disfrutarla de forma óptima, desde el aula debemos proponer el acometer dichas habilidades puesto que son elementales para poder desenvolvernos con eficacia en las distintas situaciones de la vida. En efecto las emociones juegan un papel imprescindible a la hora de determinar a qué prestamos atención y que seleccionamos para recordar, además regulan nuestro comportamiento y guían nuestra asimilación del mundo que nos rodea (Palomera, Briones y Gómez Linares, 2016). Son muchos los autores que reclaman que la educación emocional debe estar presente en las aulas (García García y Sánchez Calleja, 2017) y en la formación del profesorado (Bisquerra, 2005). Como dice Ibídem (2005), para un docente que participe en la construcción social y escolar más justa y equitativa, el desarrollo emocional es indispensable ya que las emociones inciden en el desarrollo del estudiando y del profesorado, así como en los ambientes y metodologías implementadas en el aula (Buitrago, Avila y Cárdenas, 2017). De hecho, tal y como proponen Palomera, Fernández – Berrocal y Brackett (2008) los docentes que tienen muy desarrolladas las habilidades emocionales crean entornos educativos más positivos, favorecen de formas más efectiva el aprendizaje y en particular modelan del desarrollo emocional. Igualmente, se percibe mayor satisfacción con su trabajo presentando mejores índices de bienestar; además de que amplían su esencia personal como individuos más expresivos, respetuosos, automotivados y empáticos. Del mismo modo, como sabemos y de acuerdo con Pertegal, Castejón y Martínez (2011) la docencia ha sido considerada una de las profesiones con mayor riesgo laboral por estrés, muchas veces por valoración subjetiva que la persona hace de su entorno, es decir de cómo vive sus experiencias. Por ello, es importante que a través de la educación socioemocional el docente aprenda a conocerse, a saber lo que siente, los que espera, lo que quiere, y por ende que comprenda bien los límites y las posibilidades de sus relaciones con los otros; siendo dueño de sus propias emociones. Esto servirá de modelo

comportamental para sus alumnos y alumnas. Aunque no podemos olvidar cuando Palomera, Briones y Gómez Linares, (2016) afirma que son numerosos autores (Cabello, Ruiz Aranda y Fernández- Berrocal, 2010; Extremera y Fernández – Berrocal, 2004; Palomera, Fernández – Berrocal y Brackett, 2008; Poulou, 2005) quienes manifiestan que para lograr el desarrollo integral que profesionales buscamos en el alumnado, esas habilidades emocionales, afectivas y sociales deben ser enseñadas por un profesorado que domine dichas las capacidades, es decir, por profesionales con un desarrollo elevado de competencias socioemocionales. Además, esta formación de los docentes tal y como señalan los autores debería ser continua, debería estar presente en la formación inicial y permanente de los mismos.

Entonces, ¿cómo podemos integrar la educación emocional en los centros? En primer lugar debemos tener claros los objetivos que queremos alcanzar en función de las necesidades de centro y de nuestro propio alumnado. Así, aunque habrá que matizarlos de forma específica en función de la realidad a trabajar, tendrán que ir encaminados en adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones, desarrollar las habilidades de autorregulación, prevenir efectos nocivos de las emociones negativas, desarrollar habilidades para generar emociones positivas y de automotivación, y aprender a fluir a través del gestión del conflicto y de las habilidades sociales. En este sentido Bisquerra (2003) plantea que programas que pueden integrarse paulatinamente a través de:

a) La orientación ocasional, en las que se intenta aprovechar todas las oportunidades espontáneas o planificadas para tratar contenidos de educación emocional.

b) Los programas en paralelo, entendidos como aquellas prácticas relacionadas con la educación emocional al margen del horario y de las asignaturas curriculares formales.

c) Asignaturas optativas, elegidas por el alumnado.

d) Asignaturas de síntesis que algunos centros optan por introducir. Estas se imparten por un período breve en el que se trata de integrar los contenidos de las diversas materias dentro de una unidad temática.

e) Plan de acción tutorial: esta programación tiene cierta ventaja puesto que es obligatoria y se dirige a todo el grupo-clase.

f) Los objetivos o ejes transversales, integrados en las diversas materias académicas y en todos niveles.

g) Integración curricular interdisciplinaria. En este caso se requiere del trabajo en equipo por parte del profesorado con el fin de sincronizar los contenidos.

h) Sistema de programas integrados: se trata de que los programas de las diferentes asignaturas se interrelacionen entre sí, con el propósito de generar el efecto de sinergia.

García García y Sánchez Calleja (2017) proponen trabajar la educación socioemocional a través del aprendizaje servicio, ya que éste como método para desarrollar el aprendizaje social y en interacción con la educación emocional contribuyen al desarrollo personal y social de las personas que trabajan en él. Este planteamiento incide en el aprendizaje de contenidos intelectuales, afectivos y de comportamiento promoviendo el desarrollo de competencias para la vida, favoreciendo el pensamiento crítico, la responsabilidad a la vez que transmite valores y contribuye a mejorar el entorno social. García y Cotrina (2015) añaden que incluso supone un descubrimiento del estar, del hacer y del ser.

Por otro lado, Giner y Pérez Clemente (2017), desde la Universidad de Barcelona proponen llevar a cabo el proyecto escúchame. Esta propuesta de intervención educativa supone un proyecto de acompañamiento tutorial en pequeño grupo, en el que mediante la

escucha activa y herramientas de coaching, se trabajan los intereses del alumnado potenciando su vínculo afectivo con el del tutor para favorecer el crecimiento personal del alumnado así como su desarrollo integral como persona. Este proyecto lleva en marcha desde el curso 2011-2012 hasta la actualidad, aportando desde entonces en los colegios donde se ha aplicado una mejora significativa de las competencias emocionales del alumnado. Ya que como presupuesto básico, parte de identificar al alumnado como persona, generando un cambio de mirada basado en la proactividad, en la capacidad de ser resiliente y el bienestar. Todo ello acompañando a la construcción personal del profesorado potenciando así, su autoconocimiento y afianzando su identidad como docente fomentando además, las relaciones de colaboración con las familias. Todo ello para complementar el trabajo que se está haciendo ya en las aulas desde del plan de acción tutorial o del plan de convivencia. Cid, Domínguez y Villagrasa (2014) añaden que trabajar la educación emocional en los centros educativos pretende, desde un proceso educativo, continuo y permanente, potenciar las competencias emocionales para favorecer el desarrollo integral de la comunidad educativa con el objeto de aumentar su bienestar personal y social. Además, trabajar este constructo supone trabajar desde la innovación educativa con el fin de prevenir y solventar necesidades sociales como la ansiedad, el estrés, la depresión, o el consumo de drogas, entre otras. Pero ante todo se trabaja con el objetivo de que la persona desarrolle las competencias pertinentes para alcanzar los retos que se proponga a lo largo de su vida. Por lo tanto y de acuerdo con Greenberg (2000, p. 41) “si queremos enseñar las habilidades necesarias para la inteligencia emocional será necesario que en las escuelas y, también, en los hogares, se fomente el tipo de entorno emocional que ayude a las personas a desarrollarse emocionalmente, del mismo modo en que se han creado entornos físicos que fomentan el desarrollo corporal e intelectual. “ Ya que la formación en competencias emocionales

mejora la actitud escolar así como el rendimiento; los estudiantes son más conscientes de sus capacidades de aprendizaje y se esfuerzan más persistiendo antes los retos (Aronson, 2002; Zins, Weissberg, Wang y Walberg, 2004).

Por todo ello, si trabajamos la educación emocional como propone López y Valls (2013) desde edades tempranas y de una forma transversal al currículo académico junto con lo cognitivo, estamos estableciendo las bases para favorecer en el alumnado el pensamiento independiente y la capacidad reflexiva como aspectos que posteriormente influirán en el aprovechamiento de sus potencialidades desde su aprendizaje experiencial. Ya que, como señala Bertolotto (1997), es a través del aprendizaje como llegamos a diseñarnos a nosotros mismos y por tanto, llegamos a ser alguien diferente. Cid, Domínguez y Villagrasa (2014) añaden que trabajar la educación emocional en los centros educativos pretende, desde un proceso educativo, continuo y permanente, potenciar las competencias emocionales para favorecer el desarrollo integral de la comunidad educativa con el objeto de aumentar su bienestar personal y social. Además, trabajar este constructo supone trabajar desde la innovación educativa con el fin de prevenir y solventar necesidades sociales como la ansiedad, el estrés, la depresión, o el consumo de drogas, entre otras. Pero ante todo se trabaja con el objetivo de que la persona desarrolle las competencias pertinentes para alcanzar los retos que se proponga a lo largo de su vida. Por lo tanto y de acuerdo con Greenberg, (2000: 41) “si queremos enseñar las habilidades necesarias para la inteligencia emocional será necesario que en las escuelas y, también, en los hogares, se fomente el tipo de entorno emocional que ayude a las personas a desarrollarse emocionalmente, del mismo modo en que se han creado entornos físicos que fomentan el desarrollo corporal e intelectual. “Ya que la formación en competencias emocionales mejora la actitud escolar así como el rendimiento; los estudiantes son más conscientes de sus capacidades de aprendizaje y se esfuerzan más

persistiendo antes los retos (Aronson, 2002; Zins, Weissberg, Wang y Walberg, 2004). Así, estaremos constituyendo, tal y como especifica Bisquerra (2003), el desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para afrontar mejor los retos que se le plantean en la vida cotidiana. De esta forma se automotivan, aprenden más manejan mejor su estrés, son capaces de organizar mejor su trabajo y obtienen mejores calificaciones (Duckworth y Seligman, 2005; Elliot y Dweck, 2005) porque abordar estas necesidades desde la perspectiva socioemocional respaldará el desarrollo académico, social y emocional saludable del alumnado (Durlak *et al.*, 2011). Por ello, desarrollar en el aula, de acuerdo con Saarni (1999), un nivel óptimo de clima emocional, conciencia corporal y emocional, así como autorregulación emocional para desarrollar adecuadas habilidades sociales contribuye a la sensación de bienestar, autoeficacia y confianza en sí mismo para optimizar el trabajo emocional en el aula. Según Muñoz Díaz (2014, p. 136) poder constatar éxitos en el desempeño personal incrementa la autoeficacia percibida en las personas.

No obstante, llegados hasta aquí, podemos plantearnos qué correlación existe entre coaching y educación emocional como premisa para extraer el mejor potencial de la persona. De esta forma, Echeverría (2011) especifica que un óptimo desarrollo del proceso de coaching puede depender de la capacidad de ser conscientes de qué emocionales constituyen nuestros pensamientos y comportamientos. Aranda (2013), por su parte, indica que trabajar de forma integrada coaching e inteligencia emocional promueve el desarrollo integral de la persona y favorece el desarrollo de las competencias intra e interpersonales generando un aprendizaje de las emociones capacitantes, es decir, de aquellas emociones que nos dan energía para conseguir lo que nos proponemos.

1.7. Coaching en el aula y en el desarrollo profesional del docente

El coaching educativo se está implementando en las aulas como una alternativa a los modelos tradicionales. Así, como dice Chornet (2015) al plantear la denominación coaching educativo debemos tomar conciencia del nexo tan cercano que existe entre ambos conceptos, ya que los dos giran en torno a las mismas referencias filosóficas, pedagógicas y psicológicas que los conforman a lo largo del tiempo.

Dicho esto, algunos autores entienden que el coaching en el aula es una forma de apoyo a la implementación educativa para desarrollar nuevas prácticas de enseñanza (Devine, Meyers y Houssemand, 2013b; y Kraft, Blazar y Hogan, 2017). Otros lo ven como una herramienta de desarrollo directo que les permite a los docentes ver cómo y por qué ciertas estrategias marcarán la diferencia para sus estudiantes (Russo, 2004). De esta forma, cada vez está más asentado (Oller, 2011) y da resultados comprobados científicamente, tanto en los estudiantes como en los docentes como en las propias instituciones ya que mejora tanto en el proceso de enseñanza como en el aprendizaje. Resulta ser buen método para dotar a los estudiantes de herramientas necesarias para enfrentar a las situaciones de competitividad escolar y exceso de rendimiento. En esta línea, los docentes deben utilizar procedimientos de evaluación orientados a aprender a aprender. Es decir, a que el alumnado reflexione sobre el qué y el cómo estudiar, reflejado en tareas de aprendizaje (Padilla y Gil, 2008).

En cualquier caso, para Bou (2013, p.19) el coaching educativo podría entenderse como ese proceso de acompañamiento a una persona, bien sean docentes, alumnos, familias, equipo directivo, para conseguir un objetivo. Nace sobre todo con la intención de poner el acento en el desarrollo de la capacidad de la persona donde tengamos en cuenta al alumno desde el talento, sus cualidades, habilidades, sus actitudes, competencias, sus creencias, emociones, valores; para con ello, alcanzar sus metas

académicas y personales. Supone llevar un acompañamiento acerca de: ¿Qué quieres conseguir este curso? ¿Cuáles son tus metas? ¿Qué necesitas aprender para alcanzar esos objetivos? ¿Qué te impide alcanzarlos? ¿Qué vas hacer?; de manera que las personas participantes sean capaces de obtener una visión de la situación del alumnado en distintos contextos. Para el autor constituye una disciplina que aboga por una nueva metodología de enseñanza, que conlleva una forma diferente de entender el concepto de aprendizaje. Por ello, teniendo en cuenta que el aprendizaje es el conjunto de pasos que da un individuo para adquirir un determinado conocimiento, podríamos entender el concepto como un proceso estructurado que pretende que la persona adquiriera nuevas competencias, recursos o actitudes que le permitan alcanzar los objetivos propuestos. Es decir, es un proceso de aprendizaje que incluye dos conceptos: cambio y experiencia para mejorar la autoconfianza y desarrollar la responsabilidad de cualquier persona. Para Ippolito (2010) el coaching puede ser receptivo cuando tiene como objetivo ayudar a los docentes a reflexionar sobre su práctica; y puede ser directivo cuando está orientado a la retroalimentación directa que los coaches dan para fortalecer la práctica docente. Rodríguez Marcos *et al.* (2011) nos pone de manifiesto un análisis de las distintas modalidades formativas que un claustro de docentes puede recibir para implementar el coaching dentro del aula. Podemos hablar de formación al profesorado cuando se desarrolla con el objetivo de que estos reciban herramientas para mejorar su práctica profesional. El coaching externo supondrá que coaches profesionales realicen acompañamientos individuales o de equipo al claustro de profesores. El autor también propone el autocoaching como modalidad que facilita que se desarrolle el coaching entre iguales orientado a que docentes compañeros compartan la realidad del proceso de enseñanza – aprendizaje. Por todo ello, el coaching educativo se considera una clave para que los docentes desarrollen habilidades que les ayuden a mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje dentro del aula (Kraft, Blazar y Hogan,

2017). Es por ello, que el aprendizaje de esas técnicas es determinante para favorecer un buen funcionamiento en las aulas (Bou, 2006). Sánchez – Teruel (2013) amplía la visión diciendo que la implementación de esta metodología dentro del ámbito escolar favorece el desarrollo de potencialidades y destrezas en el alumnado, fomentando la motivación, favoreciendo la minimización cognitiva de limitaciones, ayudando en la resolución de conflictos a través de la gestión de las emociones y promoviendo el desarrollo de contenidos más centrados en el autoaprendizaje y el descubrimiento mediante la potenciación de habilidades para aprender a aprender y la habilidad de desarrollar iniciativas pasando a la acción. No obstante, de acuerdo con Wolk (2012) debemos tener bien presente que para que los docentes pongan en práctica esta herramienta primero han tenido que vivirlo y experimentado en primera persona. Ya que a través de esta vivencia es cómo se puede avivar la pasión vocacional docente.

De esta manera, el coaching requiere que los maestros estén dispuestos a abrirse para criticar y reconocer las debilidades personales. Esta apertura por parte de los docentes se ve facilitada tanto por una cultura escolar comprometida con la mejora continua como por una fuerte autoconfianza. De manera que la construcción de entornos donde proporcionar y recibir retroalimentación constructiva es una parte determinante en el trabajo del docente que puede ser clave en el éxito del proceso de enseñanza (Kraft, Blazar y Hogan, 2017; Lizasoain, y Angulo, 2014).

Esto nos pone en entredicho como señala Gabriel (2012) que en lo que se refiere a la calidad educativa, el coaching presenta una doble faceta: la de motivación como elemento propulsor del compromiso y la perseverancia; y el aprendizaje como impulsor de la construcción de la percepción de la propia persona configurando así, el éxito escolar. Con lo cual, de acuerdo con lo anterior un buen coach de acuerdo con O'Connor y Lages (2005) debe tener un buen conocimiento de sí mismo, debe tener clara la misión y la

visión de su vida, es decir, dónde quiere llegar, qué objetivos se propone y tener claros sus valores y creencias que impulsan sus actos. Es decir, de acuerdo con Bou (2006) un buen docente desde los postulados del coaching debe conocerse a sí mismo, tener claros cuáles son sus objetivos, creencias y valores y los de sus alumnos para poder trazar un plan de acción en el aula coherente de acuerdo con sus valores y consistente de acuerdo a su manera de actuar y pensar. En relación al objetivo, necesita conocer donde queremos llegar y hacia dónde se dirige nuestro esfuerzo y nuestra ambición: Aprobar este curso, aprender lo máximo posible; en cuanto a las creencias, habrá que conocer el conjunto de opiniones, de ideas, de modelos mentales profundamente arraigadas en todas las personas en función de nuestra educación y experiencias: si quieres puedes, no hay fracaso si no aprendizaje; y finalmente los valores que es lo que constituye el núcleo de nuestra personalidad. Son la clave de lo que somos porque forman parte de nosotros y vivimos de acuerdo a ellos. Sin duda orientan nuestra vida como son la honestidad, el amor, la educación, la salud, el respeto, la integridad.

Igualmente, de acuerdo con Briggs y Van Nieuwerburgh (2010) el coaching dentro del aula supone un proceso que permite al alumnado conocerse, ser consciente de sus motivaciones y poder llevar a cabo una retroalimentación con los docentes que repercute positivamente en la ejecución de las tareas escolares y por tanto en el desarrollo de las competencias académicas. De tal manera que tal y como señala con Bou (2006) es importante que desarrollen ciertas competencias, es decir y como señala Hué (2008) ciertas habilidades y conocimientos, además de capacidades y aptitudes que permitan a la persona desarrollar su profesión con eficacia. Todo ello desarrollarlo desde una metodología precisa que ayude al alumnado y al profesorado a desarrollar sus propios recursos, a ser consciente de su propia realidad, alcanzar sus objetivos y metas propuestas,

y por lo tanto, a favorecer el éxito escolar. Dichas competencias son las que se especifican a continuación:

a) Competencias actitudinales, es decir, conocimientos, habilidades e inteligencia. Dentro de las cuales hay que desarrollar aspectos más específicos como es la visión, es decir, la inteligencia en acción que permite comprender profundamente la complejidad de la situación y así ayudar al estudiante en la creación de alternativas realistas; así como también la Sabiduría. Dicho de otro modo, el conocimiento profundo que se adquiere a través de la experiencia que se obtiene a partir de diferentes análisis sobre vivencias personales y profesionales.

b) Competencias de personalidad que definen el carácter y forma de ser del propio profesorado. Es decir, la importancia de que el profesorado desarrolle la humildad, y la capacidad de adaptarse a diversas circunstancias que le permitan, como indica Padilla (1999), digerir los cambios que está atravesando. De igual modo, es importante que el profesor bajo los postulados del coaching demuestre seguridad en sí mismo y sea paciente. También, debe ser una persona que debe destacar por su consistencia, coherencia y convicción en sus creencias y valores, y del mismo modo debe ser una persona proactiva.

c) Competencias relacionales que son aquellas que muestran el dominio en ambientes sociales como es la inteligencia emocional ya que es la capacidad de poder conocer nuestros propios sentimientos, así como los de los demás, y gestionarlos y canalizarlos de forma beneficiosa para ambos. En la línea de Goleman (1997) se añade la necesidad de desarrollar la inteligencia emocional con el pretexto de dominar el conocimiento de las propias emociones, es decir, el autoconocimiento, aprender igualmente a controlarlas, a canalizarlas, moderarlas incluso al capacidad para motivarse uno mismo, llevar a cabo el manejo de las relaciones y llevar de manera optimizadora las

distintas situaciones y desafíos educativos a los que se enfrente diariamente. Igualmente, de acuerdo con Lloys y Modlyn (2012) el coaching supone una forma de desarrollo profesional que influye de manera positiva en la calidad de las experiencias tanto del profesorado de educación infantil como del alumnado de dicha etapa ya que la utilización de estrategias de coaching conforman un fuerte componente de entrenamiento que favorecen el desarrollo de habilidades sociales y emocionales en el profesorado y el alumnado.

d) Competencias técnicas, donde se demuestra el dominio de las herramientas que se utilizan en el proceso de coaching. Herramientas que deben ser adaptadas a las necesidades y características del alumnado.

Como señalan López y Valls (2013) el desarrollo de estas competencias supone trabajar desde un aprendizaje experiencial con una forma distinta de concebir el rol del docente en el que se trabajan las emociones y en el que no sólo nos planteamos el qué o el cómo hacer, sino con qué sentido, con qué nuevo concepto de enseñanza aprendizaje y de liderazgo, en el que son los propios estudiantes quienes exploran nuevos conocimientos y hacen sus aportaciones en el aula. En esta línea coincidimos con Serey (2008) en la idea de que el coaching tiene mucho que aportar al desarrollo del liderazgo educativo, pues como señala el autor introduce aspectos como son la apertura, es decir, la energía personal para escuchar y comprender nuevas perspectivas; la flexibilidad en disposición de aceptar continuamente posibles cambios; estabilidad como factor de disfrutar de estar en el momento presente; determinación para comprometernos con nuestras decisiones tomadas; y transcendencia como actitud de aprender a fluir con nosotros y con los demás. En otras palabras, el liderazgo implica el propósito conjunto de llevar a la práctica cambios reales (Coronel, Moreno y Padilla, 2002); y eso como hemos

visto, es la esencia del coaching. Aunque no sólo eso, puesto que otra inferencia del coaching con el mundo educativo es lo que se puede aportar de acuerdo con Hué (2008) al bienestar docente y a la autoconfianza.

Para conseguir estas propuestas plateadas de Bou (2006) esboza una serie de herramientas que debe poseer el profesor bajo los postulados del coaching para poder responder a las necesidades y características del alumnado. Por un lado hablamos de herramientas internas y por otro lado de herramientas externas.

En cuanto a las herramientas internas, estarían relacionadas con las capacidades intrínsecas de la persona que hace el acompañamiento, y son aquellas cualidades que se basan en la propia capacidad del profesor como es de acuerdo con Bou (2013) y O'Connor y Lages, (2005) la calibración, escucha activa, la comunicación verbal y no verbal, el rapport, el parafraseo, las preguntas y el feedback.

La calibración es la habilidad para captar las sutilezas de la comunicación centrándose en señales no verbales como son los gestos, errores del habla, postura corporal, movimientos, entonación o la propia respiración.

Igualmente, la escucha activa es una de las cualidades fundamentales a desarrollar, y que de acuerdo con Flores (2010) y Rojí (1994) consiste en comprender el punto de vista de la otra persona, cómo interpreta la realidad, cuáles son sus pensamientos y sus emociones, y qué es aquello que le preocupa y le motiva, sus miedos y deseos. Así pues, como manifiesta Echeverría (2011) para que se dé una verdadera escucha ha de darse la aceptación del otro como alguien diferente, legítimo y autónomo. Entendiendo como indica Maturana (2003, p.130) que el escucha da sentido a lo que decimos ya que como indica el autor el “fenómeno de comunicación no depende de lo que se entrega, sino de lo que pasa con el que recibe, el que escucha.” De tal manera que dentro del aula, no solo significa atender y analizar exhaustivamente los mensajes del alumnado, sino también

hacerles ver que verdaderamente has comprendido lo que te han querido transmitir. Con lo cual, el profesor analiza profundamente las palabras del alumnado con un mínimo juicio evitando llevar la contraria, desviar la conversación, creerse capaz de anticiparse a lo que dirá el alumnado, emplear el humor inadecuadamente demostrando falta de empatía, etc.

Igualmente, es fundamental desarrollar habilidades comunicativas verbales para promover la interacción como la clarificación, la paráfrasis el reflejo, o la metáfora. E igualmente, la comunicación no verbal como habilidades para comprender los aspectos kinestésicos y paralingüísticos, como la calidad de la voz.

A su vez, en la línea de Rojí (1994) como buenos profesionales de la educación de acuerdo a los postulados del coaching se tienen que desarrollar una serie de herramientas para mejorar la comunicación como son: *Rapport*, es decir, crear un clima de confianza y entendimiento que nos permita mantener una compenetración más profunda para mejorar la calidad de nuestras relaciones.

Este *rapport* debe mantenerse mediante la realización de realizar preguntas teniendo en cuenta el arte de preguntar de manera apropiada y acertada bajo la filosofía socrática; siendo preferentemente abiertas, cortas, claras, precisas y adaptadas a la persona y al contexto. Dicho de otra manera y como afirman varios autores (Groh, 2015 y Echevarría, 2011) mediante las preguntas, el coach no le dice a las personas lo que tienen que hacer, no les presiona ni les aconseja sino que explora y desafía los modelos mentales para descubrir nuevas acciones y posibilidades que le permitan encontrar nuevos resultados. Como señalan los autores, con las preguntas poderosas, el coach ayuda al estudiante a navegar sus propias metas personales, experiencias de vida y nuevas experiencias de aprendizaje para superar la adversidad, romper metas en pasos

manejables y establecer prioridades.

Igualmente es fundamental dar un *feedback* o retroalimentación en las distintas situaciones, ya que esa información es verdaderamente estimulante para ayudar a la persona a enfrentarse mejor a situaciones semejantes (Padilla y Gil, 2008).

No obstante, además de estas herramientas internas, el docente como coach puede utilizar de acuerdo con Catalao, y Penim, (2011) recursos externos a él mismo para complementar su acompañamiento como el Mandala, la rueda de la vida, la línea del tiempo, el modelo Grow, la ventana de Johari, las posiciones perceptivas, entre muchas otras.

La mención que hemos realizado a las herramientas dentro del marco teórico nos parece pertinente ya que dentro de nuestra investigación vamos a hacer alusión a algunas de ellas; pues como veremos en el análisis de resultados, herramientas internas y externas son categorías que han emergido en el análisis de datos de esta tesis. Por esta razón, en la segunda parte de este proyecto haremos alusión de forma más profunda a este aspecto.

Así, siguiendo con la aplicación que podemos hacer del coaching dentro de las aulas, diremos que aunque podamos complementar nuestro acompañamiento con las distintas herramientas, la aplicación del mismo no resulta tarea fácil (Sánchez Mirón y Boronat, 2014). La implantación en las aulas requiere, entre otras cosas, que el profesorado tome conciencia de su transcendencia en el momento actual y se apoye en estos criterios: a) que el profesor cause impacto en el alumnado, no sólo por lo que sabe, sino porque es coherente, entusiasta, respetuoso y sabe escuchar; b) que utilice preguntas poderosas y potenciadoras que lleven al estudiante a la búsqueda de soluciones, a reflexionar, contrastar opiniones y expresar emociones, favoreciendo su crecimiento personal y el afianzamiento de la autonomía y la capacidad de análisis; c) que evite los juicios de valor y analice las situaciones siempre en positivo y orientadas al futuro,

desechando la profecía de autocumplimiento; d) que mantenga una escucha activa ante todas las aportaciones del alumnado, manifestando interés y reforzándole de forma verbal y no verbal; y e) que promueva el diálogo y la libre participación del alumnado en la generación de soluciones creativas, asumiendo los errores como una poderosa herramienta de aprendizaje. De esta manera se pretende apoyar el aprendizaje y promover el desarrollo del alumnado (Devine, Meyers y Houssemand, 2013a; y Kraft, Blazar y Hogan, 2017).

Como señalan Bou (2006) y Villa y Caperán (2010), es esencial que un docente coach sepa escuchar activamente, sin juzgar, sin interrumpir, pensando en lo que el alumno nos está contando, desde la empatía y la confianza. Es importante también tener visión, es decir poder comprender profundamente la complejidad la situación del alumno y así ayudarle en la creación de alternativas realistas para poner la inteligencia en acción. El docente coach debe mostrar curiosidad e interés por aprender. Es importante ser flexible, en otras palabras, capaz de adaptarse a las circunstancias del aula y con capacidad de desaprender lo aprendido y grabar cosas nuevas. Debe tener seguridad en sí mismo, paciencia como fortaleza para mantener bajo control la ansiedad, ser coherente y consecuente con sus actos. También ha de ser proactivo, es decir tener iniciativa y llevar a cabo proyectos creativos y responsabilizarse de las cosas que le sucedan decidiendo como lo queremos hacer e igualmente, es necesario que sea emocionalmente inteligente. Por ello, ha de reconocer y gestionar emociones en él mismo y con el alumnado; haciéndoles reflexionar acerca de cómo se sienten, qué le hace sentir así, cómo está manifestando lo que está sintiendo sobre esa emoción: ¿Me ayuda en mi situación actual? ¿Qué puedo hacer para mantenerla o para dejar de estar así? Esto es fundamental porque las emociones es lo que nos mantiene vivos y nos mueve hacia adelante.

Tal es la dimensión que adquiere que diferentes autores (Bou, 2007; Devine, Meyers y Houssemand, 2013a; Devine, Meyers y Houssemand, 2013b; Flores, 2010; LoCasale-Crouch *et al.*, 2012; Wu - Ying, Hemmeter y Michaelene, 2009; Ravier, 2005) manifiestan que el proceso de coaching tiene un efecto positivo dentro del aula ya que supone una estrategia de entrenamiento eficaz dentro del proceso de enseñanza - aprendizaje que mejora la práctica docente repercutiendo de manera importante en el desarrollo del alumnado por las tan favorables interacciones de instrucción que se dan por parte del profesorado. Igualmente, permite a los estudiantes desarrollar habilidades para resolver problemas y superar obstáculos, y de esta forma tomar decisiones responsables que les permiten mejorar académicamente (Zins y Elias, 2006). Esto, nos pone de manifiesto, que los buenos maestros ayudan a la persona a desarrollar nuevas estrategias para “aprender a aprender” desarrollando como dice Gallwey (2009) el juego interno de actuación, es decir, ayudar a las personas a alcanzar la excelencia en cualquier área de actuación: la música, los deportes, los negocios, etc. La esencia de este concepto requiere actitud, la seguridad en sí mismo y la capacidad de concentrarse para centrarse en el saber y el hacer. Ya que como señala Groh (2015) es un proceso que ayuda a los estudiantes a alcanzar resultados satisfactorios en sus vidas, mediante el desarrollo de destrezas, promoviendo a su vez, la mejora en la persistencia y asumiendo la responsabilidad de sus acciones. En otras palabras “Los educadores escolares tienen un papel importante que desempeñar en la educación ya que la puesta en práctica del coaching educativo teniendo en cuenta la psicología positiva, favorece el optimismo, la capacidad de autodirección y autodeterminación, la asunción de riesgos, el desarrollo de habilidades interpersonales, la ética de trabajo así como la perspicacia y perseverancia ayudándoles a construir competencias para la vida”(Knight, 2011, p.1387). De manera que, ayudar a los docentes a mejorar la calidad de su práctica educativa, conllevará a mejoras en el rendimiento del

alumnado.

Para finalizar este apartado y tal y como exponen O'Connor y Lages (2005) si eres coach eres también líder, y el líder tiene tres atributos principales: habilidad, conocimiento y sirve de ejemplo. La habilidad supone la dimensión que le permite “saber hacer”, sabiendo que es capaz de actuar y de cambiar las cosas. El conocimiento se entiende como la dimensión que le permite “conocer”, de tener la capacidad de aprendizaje y una gran curiosidad por todo lo que le rodea. Y por último, ser modelo para otras personas supone desarrollar la dimensión del “ser”, teniendo cada vez más claro quién quiere ser, sintiéndose bien consigo mismo para trabajar cada día en la consecución de sus objetivos en consonancia con sus valores. Por ello, es importante traer a colación a Delors (1996) quien señala que los países deben fundamentar sus esfuerzos educativos en cuatro pilares básicos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser para desde estos aspectos implicados en la educación emocional favorecer la calidad de vida de la persona.

Con lo cual, el coaching recoge tres conceptos clave para el docente: el lenguaje para mediante la formulación de preguntas alcanzar los objetivos propuestos; enseñar a aprender como proposición para aprender a hacer; y el cambio en comportamientos, actitudes, destrezas, habilidades y competencias como desarrollo personal (Bou, 2007; Sánchez-Teruel, 2013). No obstante y como señalan los autores (Devine, Meyers y Houssemand, 2013a) para que la implementación de herramientas de coaching sea óptima y adecuada durante el proceso, deben ser estrategias avaladas por investigaciones, de tal forma que el conocimiento científico generado de estas prácticas, garantice la efectividad del proceso. Finalmente y para cerrar este apartado, en esta misma línea del discurso, Giner y Pérez Clemente (2017, p. 6) indican que el hecho de implementar un proyecto

basado en el coaching educativo, de dar la palabra a los alumnos y alumnas, en un espacio donde éstos se sienten plenamente aceptados, y no juzgados, les ayuda a conocerse mejor, a ser espontáneos a la hora de hacer explícita su narrativa, su mirada de la realidad, iniciando de esta forma un diálogo que les lleva a entender cómo pueden mejorar, cómo pueden superarse y cómo pueden gestionar sus relaciones con los demás, y, especialmente, a aceptar su responsabilidad en el proceso de crecimiento personal.

1.8. Investigaciones de coaching en el ámbito educativo.

Como bien sabemos el coaching educativo es un tema emergente que como señala Wang (2012), aunque cada vez sea más utilizado en el ámbito escolar, no existen demasiadas investigaciones sistemáticas que contribuyan a generar conocimiento científico. No obstante, bien es cierto que existen una serie de estudios a nivel nacional e internacional que comienzan a avalar esta herramienta que complementa la actividad educativa, desde un punto de vista científico.

1.8.1. A nivel nacional

Como sabemos el concepto de coaching, es un concepto emergente en el campo educativo. No obstante y como señala Bou (2013) en la actualidad ha aumentado considerablemente el número de centros y profesionales de la enseñanza que han comenzado a formarse en esta metodología. Tanto es así que en España se han creado grupos de investigación en diferentes universidades para desarrollar conocimiento científico en esta línea. Por ejemplo, en la Universidad de Barcelona Rafael Bisquerra lidera el grupo de investigación GROPE (n.d.), Grupo de Recera de Orientación Psicopedagógica. También, en Zaragoza encontramos el grupo de investigación S57_17

R Educaviva. Educación y procesos psicológicos, antes denominado GICED, Grupo de Investigación de Coaching Emprendimiento para el desarrollo personal y profesional, GICED (n.d.), el cual hace, actualmente sinergia con otros investigadores.

Un proyecto interesante es el que realizó Lárez (2008), ya que lleva a cabo un planteamiento en el que a través de la herramienta de coaching teniendo en cuenta la dialéctica, el acompañamiento y la motivación, plantea el tutor – coach con los alumnos y alumnas de posgrado. Todo ello como estrategia para potenciar su capacidad de éxito durante el desarrollo del trabajo de fin de grado. Es decir, utiliza la metodología del coaching ya que contribuye al desarrollo individual de la persona al permitirle a través 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.

Un trabajo de gran interés es el que realiza Malagón (2011) con dos grupos de la Facultad de Ciencias de la Información de La UCM; uno era de estudiantes de Máster y el otro de estudiantes de 5º de Periodismo. Se trata de un estudio de carácter cualitativo pretest postest con intervención que se centraba en mostrar el coaching como un nuevo enfoque de comunicación educativa, que puede ayudar a mejorar el rendimiento de los/as alumnos/as, impulsando su protagonismo, su responsabilidad y su autonomía durante la formación. En el primer grupo la experiencia se centraba en crear estructuras colaborativas entre el alumnado, y entre alumnos y profesor, auto-gestionando los primeros su actividad formativa. En el segundo grupo la experiencia consistía en realizar, de forma periódica, ejercicios de co-autoevaluación. Además con el alumnado de ambos grupos que lo solicitaron el profesor llevó a cabo tutorías individualizadas aplicando (ocasionalmente) el tipo de conversación propia del coaching.

Las conclusiones nos muestran que la puesta en práctica de las herramientas de coaching ayudan al alumnado a realizar una reflexión personal favoreciendo el autoconocimiento de sus propias capacidades, ayudándoles a descubrir sus recursos para desarrollar el máximo potencial.

El mismo año, Rodríguez, Esteban y Aranda (2011) nos acercan a un estudio con un diseño de investigación – acción que tiene como para el plano profesional con 33 estudiantes del Prácticum de Magisterio. Este estudio concluye que el coaching se trata de una herramienta potente, enloquecedora, reflexiva y de aprendizaje. En palabras de los autores: sirve para para mejorar su propia práctica y ayudar a mejorar la de otros” y para que “los problemas se analicen con mayor profundidad” añadiendo que “cabe esperar que les sirva también para el desarrollo profesional en ejercicio y mejorar los centros docentes” (Rodríguez *et al.*, 2011, p. 374).

Zamora y Bello (2011) presentan un interesante trabajo descriptivo en el que tratan de exponer nuestra experiencia en el ámbito de la docencia del Derecho romano de la universidad de Gran Canaria a través de una sinergia con el uso de las TIC y el coaching educativo. Para ello realizan acciones tutoriales mediante procesos reflexión sobre la evaluación de su aprendizaje. De tal forma que les permita una gestión efectiva del talento y el potencial del alumnado para así mejorar y optimizar su desarrollo personal y profesional, y que por tanto el alumnado se responsabilice de las acciones que “quiera hacer y cómo las quiera hacer” teniendo en cuenta sus propias cualidades.

Este estudio concluye con la idea de que el coaching permitió al alumnado tomar conciencia de sus habilidades y dificultades para buscar las estrategias en la resolución de los supuestos así como para mantener la motivación a lo largo del proceso. Además, los estudiantes lograron una mayor seguridad en su aprendizaje autónomo y los objetivos y expectativas del proyecto en relación al grupo de alumnos y alumnas consiguió unos

resultados satisfactorios con un índice de aprobados del 44%, lo que demostró que el trabajo como coaches había sido efectivo. Las conclusiones del estudio también destacan que gracias al proceso de coaching llevado mediante las herramientas que proporcionaba la web 2.0 mejoró la actividad creativa favoreciendo igualmente sus habilidades y competencias en el seno de la tecnología de la información, ya que también aprendieron a adecuar sus intervenciones en la exposición oral, mejorando su capacidad de argumentación y exposición tanto a nivel individual como grupal. En efecto, cuando usamos las TIC en el aula (Sobrado, Fernández, Ceinos y García, 2010), la motivación y el interés de los escolares mejora.

Más tarde, Jiménez (2012) nos presenta un trabajo, igualmente de corte cualitativo en el que mediante su estudio exploratorio, analiza el coaching como estrategia en la formación del profesorado en un colegio de Málaga. Este estudio se centra en el carácter formativo para con ello, observar y explorar la conciencia del profesorado en cuanto a su actuación en el contexto educativo. Se trata, por tanto, de explorar los modelos de comunicación que tiene el profesorado y reflexionar sobre las conductas y comportamientos y cómo el coaching permite cambiar la percepción de la realidad y esta se vincula a una transformación de la conciencia. La percepción de la realidad incide en las formas de relación con el entorno, con lo social. En la búsqueda de un profesorado más capacitado, la indagación sobre las fórmulas que permiten una mayor transferibilidad del conocimiento a la práctica resulta clave. Especialmente, cuando las formas propuestas contemplan y se articulan en las emociones, la identidad y los valores (Jiménez, 2012, p. 250).

En otro estudio, Ramos, Merma y Gavilán (2013) vuelven a hablar del coaching como una herramienta útil de aprendizaje para la mejora de la práctica docente. Esta

investigación se llevó a cabo con 20 docentes de formación profesional de un centro de Alicante que participaron de forma voluntaria en un seminario de formación. Con ello pretendían comprender lo que significa la práctica de coaching dentro de la formación, desarrollar las competencias y habilidades necesarias para la práctica como profesional -coach, que los docentes conocieron herramientas que se aplican en un proceso de coaching, que tomaran conciencia de la aplicación posterior en el aula como docentes favoreciendo la consecución de objetivos por parte del alumnado. Sin olvidar que el profesor debía establecer un aprendizaje en estrategias positivas y un desaprendizaje de aquellos hábitos que le perjudican. Esta propuesta nos aporta que para los participantes, el coaching es “un instrumento que posibilita la identificación tanto de fortalezas como de carencias del profesorado de secundaria, en el área de los recursos docentes para la promoción del involucramiento del estudiantado en el proceso educativo” (Ramos *et al.*, 2013, p. 1423).

Ese mismo año, Cayuela *et al.* (2013) desde la comisión de coaching educativo de la ICF (International Coach Federation), nos presenta los resultados de una interesantísima investigación *ex post facto* realizada con una amplia muestra de 300 participantes entre docentes y coaches de distintos centros educativos de varias comunidades autónomas llevada a cabo mediante entrevistas con preguntas abiertas, cerradas y múltiples para describir con ello, el conocimiento y opinión de la aplicación del coaching educativo. Como resultados más significativos, cabe destacar que el 93% de los docentes consideran beneficiosos aplicar el coaching en el aula como herramienta para favorecer la comunicación, para tomar la iniciativa, disminuir las tensiones en clase y la conflictividad y mejorar el trabajo en grupo. El 80% veía la necesidad de aplicar esta metodología de forma transversal en las aulas. Del mismo modo, el 90% de los docentes consideraba bastante importante desarrollar una escucha activa y crear un marco de

confianza con el alumnado tal y como se trabaja con la metodología de coaching. Del mismo modo y tras el feedback recibido, el 50 % de los *coaches* reflejó el interés por trabajar el coaching en los centros educativos y de formar al profesorado en esta metodología de trabajo.

Otra experiencia de gran interés es la que realizan Sánchez Mirón y Boronat (2014) mediante un diseño de estudio de caso en la Universidad de Palencia. Para ello seleccionan 142 estudiantes de 3º de magisterio en las que se aplican técnicas de coaching como sistema metodológico en la práctica educativa. Con ello, pretenden mediante el establecimiento de metas personales y la ejecución de una serie de acciones planificadas, favorecer el desarrollo del potencial del alumnado, ayudándolo a progresar en el desarrollo de sus competencias inter e intrapersonales. Además, se les plantea la aplicación de la herramienta DAFO como técnica de reflexión personal sobre que competencias permiten que el estudiante pueda adquirir para su reafirmación como persona y representar un estímulo para su futura inserción socio-laboral.

El estudio demuestra que esta propuesta de investigación de aplicación del coaching ha sido muy positiva, ya que los estudiantes han podido desarrollar y, al mismo tiempo, autoevaluar sus propias competencias produciendo una mejora en los resultados académicos de la asignatura. En esta línea, las conclusiones destacan que un 65% del alumnado presenta niveles altos de autoestima y un 78% dicen estar más motivados e implicados. Sin olvidar, como afirman Sánchez Mirón y Boronat (2014) que más de la mitad reconocen ser más eficaces en la resolución de problemas y en la toma de decisiones, y haber mejorado en el desarrollo de un modelo asertivo de comunicación. En definitiva, se ha contribuido al desarrollo de personas más proactivas, competentes y mejor capacitadas para superar los obstáculos que van a encontrar a lo largo de su ciclo

vital.

Este mismo año Muñoz Díaz (2014) nos presenta una tesis doctoral en la que pretende conocer cómo se percibe por los estudiantes universitarios procedentes de Universidad tanto pública como privada del área de comunicación, la influencia de la percepción del impacto del coaching y la programación neurolingüística en el desarrollo de la carrera profesional. Para ello, lleva a cabo una por un lado, un investigación cualitativa basada en la Teoría fundamentada o Grounded Theory lo que permite comprender a través de las entrevistas los procesos sociales, de cambio y del contexto social, en la que los datos dan lugar a una teoría emergente. Además, se utilizó la encuesta como método cuantitativo para obtener datos estadísticos sobre lo que significa el coaching para la persona entrevistada y sobre la movilidad profesional.

Así, en base a los resultados y después de haber llevado a cabo la investigación, el autor expone que los participantes definen el coaching como una técnica de ayuda. Sin embargo, mientras que las mujeres piensan que es un proceso de aprendizajes personalizado, los hombres lo ven como una herramienta para conseguir los objetivos profesionales. Además, cuanto mayor edad tiene el universitario que responde, más opina que el coaching sirve para satisfacer necesidades personales. Igualmente, en los datos recogidos de las encuestas se percibe que el coaching es útil para todo tipo de profesional y no solo para la categoría de directivos. Para los universitarios entrevistados, las causas principales para recibir coaching son el logro de los objetivos profesionales y el incremento de la motivación personal. En el caso de las organizaciones lo ven en función del incremento de la productividad. Igualmente, el autoconocimiento de las propias debilidades y fortalezas y el incremento de la confianza en sí mismo son vistas como áreas de mejora por parte de los universitarios. Del mismo modo, los jóvenes ven la desmotivación en el puesto de trabajo, la falta de ambición profesional y el salario como

motivos para cambiar de trabajo. Finalmente Muñoz Díaz (2014) concluye con que las mujeres que han participado en esta investigación se encuentran más identificadas con factores relacionados con el tipo de formación recibida, el optimismo y la habilidad de superación que los hombres. El autor afirma que esto es así porque estos elementos van a apoyar cualquier metodología que les ayude a promocionar en las organizaciones anulando los tradicionales efectos de desventaja laboral.

Un año más tarde, Chornet (2015) recoge en su tesis doctoral las conclusiones acerca de un estudio sobre el uso del coaching como herramienta para el desarrollo profesional y su impacto en el rendimiento. De esta forma se busca clarificar el papel del coaching ejecutivo como herramienta para el aprendizaje y el desarrollo profesional, así como analizar la influencia del liderazgo coach en el rendimiento. Para alcanzar el objetivo se estudia todo lo que tiene que ver con las teorías de management, las de recursos humanos así como las de capital humano. A partir de ahí se pone en práctica una metodología cuantitativa a través de una encuesta Lickert y la adaptación de diversos cuestionarios aplicados a una muestra de 200 empresas españolas.

Una vez recogidos los datos, los resultados fueron analizados mediante la herramienta de Partial Least Squares (PLS). El análisis de los mismos confirmó que efectivamente el líder coach tiene una influencia positiva en el rendimiento y en el aprendizaje; y que a través de la innovación, el líder coach influye positivamente en el rendimiento de la empresa. Finalmente, el autor concluye con la idea de que el coaching puede ser una herramienta efectiva para ayudar a las pequeñas empresas a conseguir que aumenten su rendimiento y mejoren sus aprendizajes desde la acción (Chornet, 2015).

Ese mismo año, Musicco (2015) nos ofrece una investigación de carácter cualitativo con un diseño exploratorio y desarrollada en base a un enfoque social y

humanista que trata de demostrar la utilidad de la aplicación de las herramientas de coaching en la consecución de un equilibrio vida laboral-personal. La metodología es cualitativa aunque complementada en menor medida con un enfoque cuantitativo a través de la observación de la vida laboral y personal de los trabajadores de 19 empresas distintas. Así esto se lleva a cabo por la inexistencia de iniciativa personal y capacidad de desarrollo de las propias capacidades sí como la falta conciliación familiar-personal que se percibe en la exploración que se realiza con los trabajadores. La investigación concluye con que para los trabajadores una eficaz aplicación de la herramienta de coaching conlleva: una mayor capacidad para encontrar trabajo y mantenerlo; un incremento de la motivación y la confianza; mejores posibilidades atencionales; un mejor clima de vida en la interacción con familiares y amigos; un incremento de la flexibilidad; mejor productividad; una reducción del absentismo y del estrés; mayores oportunidades de formación; mejor imagen social; mejora la calidad de selección del personal; y se da un incremento de la capacidad para afrontar las fluctuaciones económicas. Todo ello por otro lado y de acuerdo con el autor, mejora la gestión del tiempo de los empleados.

1.8.2. A nivel internacional

A nivel internacional, encontramos un trabajo de investigación cualitativa con intervención post test, en la que se plantea dicha intervención con veintiocho directivos de cuatro colegios de Santiago de Chile. Dichas sesiones encaminadas a desarrollar el liderazgo bajo el modelo de Cardona y García-Lombardía (2009), el cual se adaptó para el ámbito escolar, duraron un año y se centraron además en la comunicación, la gestión del tiempo y la gestión de conflictos. Como resultados los informantes destacan atestiguaron que adquirieron un mayor grado de autorreflexión y toma de conciencia para transformar sus modos de actuar y aprender herramientas que les permitiesen desarrollar

sus competencias de liderazgo. Esto nos pone de manifiesto la alta efectividad del coaching tanto en la forma de gestionar el desarrollo de las personas, como en el proceso de cambio organizacional (Gorrochotegui, 2011).

Un año más tarde Houchens, Stobaugh, Hurt y Keedy (2012) plantean un estudio de caso con el equipo directivo de un colegio de Kentucky (EEUU) en el que pretenden analizar el grado en que un sistema de formación de coaching mejora la percepción de los directores en su capacidad de reflexión y eficacia en el liderazgo educativo. Los resultados desvelan que los directivos valoran la estructura, la retroalimentación y la reflexión de la formación. Asimismo manifiestan cómo su nivel de confianza sobre el liderazgo, a punto de convertirse en un problema importante, ha mejorado ayudando y apoyando a maestros a perfeccionar su práctica docente.

Un estudio que cobra un valor especial en la comprensión de la metodología del coaching, es el de Wang (2012), ya que pretende comprender la naturaleza de esta metodología y como la implantación de la misma promueve el aprendizaje. Este proyecto es un estudio de caso exploratorio mixto tanto de corte cualitativo como cuantitativo que se realizó en una escuela de secundaria del Reino Unido. Los estudiantes participaron en tres fases de aprendizaje facilitadas por el profesorado quienes habían sido anteriormente formados en coaching. Así, se realizaron entrevistas semiestructuradas, grupos de discusión y observaciones en el aula con dos docentes y 30 estudiantes. Los datos cualitativos mostraron que el coaching fomentaba la independencia de los estudiantes, las relaciones de aprendizaje, la confianza, la autonomía y la toma de conciencia en el propio proceso. Por otro lado, los datos cuantitativos, los cuales fueron analizados estadísticamente por SPSS, pusieron de manifiesto que había aumentado la curiosidad crítica en el alumnado y que había influido positivamente en el desarrollo de su

creatividad, en las relaciones de aprendizaje y en el compromiso de aprendizaje. Los maestros, quienes comentaron que la escucha activa, las preguntas abiertas, las paráfrasis, los resúmenes y las retroalimentaciones fueron frecuentemente utilizados por ellos, indicaron que los estudiantes estaban tomando un papel activo en el aula, que su nivel de compromiso había aumentado y que las disposiciones positivas de aprendizaje habían aumentado en gran medida durante ese año académico.

Con esta investigación, se podría concluir con la idea de que la implementación de la metodología del coaching es importante para el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes y el proceso de construcción del conocimiento. Ya que los participantes del estudio afirmaron que el coaching había influido positivamente en el desarrollo de sus experiencias de aprendizaje.

Otro estudio interesante de corte cualitativo es el que plantea Fazel (2013) desde la Universidad de Malasia con un grupo de docentes estudiantes de coaching. El autor asegura que el coaching está verdaderamente vinculado con el aprendizaje activo y que supone una metodología de aprendizaje especialmente atractiva para la educación en los adultos. Añade que los docentes que vivencian una formación en coaching desarrollan competencias como la autoconciencia, la auto-aceptación y la autoconfianza promoviendo su bienestar y equilibrio vital.

Este autor concluye que el coaching educativo es un poderoso modelo que complementa el estilo de enseñanza, ya que promueve la eficacia de los maestros favoreciendo la habilidad de comunicación y de resolución de problemas, promoviendo una mayor confianza para abordar cambios y retos. Igualmente, expone que este modelo favorece la participación activa del alumnado en clase y proporciona un marco de aprendizaje auténtico más interactivo y flexible con un aprendizaje significativo.

Ese mismo año Da Silva Gouveia Policarpo Dias (2013) nos pone de manifiesto

una investigación que se centra en el estudio de la percepción de las habilidades de coaching por parte del profesorado de la Región Autónoma de Madeira (RAM) y sobre cuál es su relación con el tipo de liderazgo, la inteligencia emocional percibida y la motivación en el trabajo. La metodología de investigación utilizada fue cuantitativa mediante la aplicación de diversos cuestionarios. Los seleccionados fueron: el Cuestionario Multifactorial de Liderazgo (MLQ), de Bruce Avolio y Bass Bernard, el Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) de Salovey y Mayer, la Escala Multifactorial de Motivación para el Trabajo, de McClelland y la Escala de Habilidades de Coaching, de McLean. Dichos cuestionarios fueron aplicados en 14 de las 29 escuelas de la Región, obteniéndose una muestra final de 375 profesionales, en su mayoría mujeres. Después de analizar los datos se concluye con la idea de que existe un liderazgo transformacional predominantemente asociado con una baja percepción de habilidades de coaching, una inteligencia emocional percibida adecuada y una buena motivación para el trabajo. Estas conclusiones resultan esenciales para desarrollar y organizar futuras formaciones para el profesorado y como gestión de la conducta organizacional en el contexto escolar.

Theeboom, Beersma y Van Vianen (2013) nos ponen de manifiesto un estudio de metaanálisis que tuvo el objetivo de proporcionar una idea de los posibles efectos beneficiosos del coaching dentro de un contexto organizacional. Para ello se examinó las relaciones entre las intervenciones de coaching y varios resultados a nivel individual que son relevantes tanto para individuos como para organizaciones.

Los resultados muestran que el coaching tiene efectos positivos significativos en el rendimiento y las habilidades, el bienestar, el afrontamiento, las actitudes laborales y la autorregulación dirigida a los objetivos. El análisis de datos muestra que el coaching es una herramienta efectiva para mejorar el funcionamiento de los individuos en las

organizaciones. Sin embargo, cabe destacar que un examen de la heterogeneidad entre los estudios mostró que los efectos de las intervenciones de coaching variaron considerablemente entre los estudios (especialmente en las categorías de rendimiento y habilidades y de autorregulación dirigida a los objetivos). Esta heterogeneidad podría atribuirse, al menos parcialmente, al número relativamente pequeño de estudios en el análisis. Además, los resultados destacan que los efectos del coaching parecen aumentar con el número de sesiones de coaching donde la persona tiene oportunidades para la reflexión crítica y la experimentación activa.

Un estudio reciente que no podemos dejar de mencionar es el realizado por Roberts *et al.* (2015) con un grupo de 205 maestros de educación infantil de Estados Unidos. Esta investigación de corte cuantitativa tiene como objetivo conocer los factores que influyen de forma positiva en la metodología de coaching después de que el profesorado hubiese recibido una formación al respecto por nueve profesionales coaches. Los resultados muestran que los docentes que participaron en este programa de formación aumentaron la capacidad de comunicación e interacción con los niños dentro del aula y que disminuyeron los factores negativos de carácter psicológico como la ansiedad incluso disminuyó los efectos negativos que sobre ellos tenía el trabajar en aulas de niños con dificultades y entornos socioeconómicos desfavorables. Finalmente, los autores destacan que lo más interesante de esta investigación consiste en conocer los factores que mejoren la eficacia de los programas de formación para promover adecuadas intervenciones formativas.

Del mismo modo, Thomas, Bell, Spelman, y Brindy (2015) nos acercan a una investigación cuantitativa y longitudinal realizada en cinco escuelas de Chicago. Este estudio se llevó a cabo durante tres años. En este tiempo se analizaron las sesiones de coaching realizadas con estudiantes de magisterio que hacían con su alumnado de

prácticas con el fin de establecer cambios significativos en los contenidos y en las propias clases. Los autores concluyen que los cambios contribuían a favorecer un clima adecuado de confianza que ayudaba a “deconstruir” creencias y prácticas de enseñanza ineficaces.

Un año más tarde Cárdenas (2016) nos hace partícipes de su tesis doctoral de corte cualitativa y cuantitativa que tiene como objetivo general examinar la práctica del Coaching, complementada con Inteligencia Emocional y Programación Neurolingüística, como herramienta de liderazgo para el desarrollo de personas en la educación formal de nivel posgrado. Con ello se pretende además, estudiar el grado de percepción de estas herramientas por parte del profesorado y alumnado adscritos al Área de Negocios de una universidad privada de la Ciudad de México, capital de México. Para ello, se realizaron entrevistas en profundidad a profesores y se aplicó el inventario del cociente emocional de Bar-On (I-CE) a una muestra de 10 profesores y de 103 alumnos, analizado estadísticamente mediante el software estadístico SPSS.

Una vez analizados los datos, se captaron tópicos en común y respuestas particulares respecto a la percepción de los profesores sobre Programación Neurolingüística y Coaching educativo pero desconocían realmente su aplicación enfocada a la educación, y estas estrategias en su entorno. Por otro lado, sobre el cociente de Inteligencia Emocional, los profesores tienen menor habilidad para manejar positivamente sus emociones y menor habilidad para adaptarse al contexto según las mismas; sin embargo se perciben así mismos motivados, felices, positivos y con habilidad para identificar problemáticas e implementar soluciones eficazmente. Como se señala en la investigación, esto no depende de su sexo, ni de su edad, ni del programa de formación en el cual se desempeñan, ello se tiene en cuenta indistintamente a la hora de evaluar su cociente de Inteligencia Emocional (Cárdenas, 2016).

Una de las investigaciones más recientes viene de la mano de Kraft, Blazar y Hogan (2017), autores que nos ponen de manifiesto 44 estudios en centros de educación infantil y primaria de Estados Unidos con los que pretenden dar evidencia empírica sobre el análisis de la implementación de programas de coaching en el aula, esperando dar luz sobre la eficacia de los mismos y de cómo mejorarlos en un futuro. Para ello, por un lado, emplearon diseños de investigación causal, y por otro, siguiendo el marco conceptual desarrollado por Cohen, Raudenbush y Ball (2003), se incluyen instrumentos de observación en el aula que capturan tanto las prácticas pedagógicas del profesorado con el alumnado así como la interacción del profesorado con sus estudiantes y con el clima de aula y el entorno escolar. Estas observaciones se realizaron mediante observadores externos que no conocían la intervención que se estaba realizando y mediante el uso de rúbricas de observación como instrumento de recopilación de información. Además, se tuvo en cuenta el logro de los estudiantes de acuerdo al análisis de una serie de pruebas estandarizadas con el objetivo de conocer su aprendizaje general. Después de haber recopilado la información se procedió a la codificación de los mismos para poder analizar la misma. Así, para minimizar el error al máximo se llevó a cabo un proceso de revisión crítica (Kraft, Blazar y Hogan, 2017), de manera que después de haber recopilado la información se procedió a la decodificación de la misma, de manera que la cual fue revisada y evaluada con la precisión de un segundo autor.

Burt y Talati (2017) nos hacen partícipes de una investigación que tiene el propósito de evaluar críticamente la efectividad del coaching. Se llevó a cabo a través de un metanálisis de rigurosos ensayos de control aleatorizados, en el que se planteaban qué resultados se ven más afectados por el coaching y qué factores influyen (o moderan) en el efecto del coaching. De esta manera, los datos estudiados incluyeron el rendimiento, el bienestar, el afrontamiento, las actitudes laborales y la autorregulación dirigida a los

objetivos.

Los resultados mostraron que el coaching general tiene un efecto positivo significativo moderado sobre los coachees, lo que indica que el coaching es efectivo para los individuos. Sin embargo, los autores como consecuencia de la investigación, reivindican que, para que el coaching no pierda su credibilidad y precisión, el coach debe reflejar y tener en cuenta el valor que tienen las implicaciones de mejora en el rendimiento de la persona. En definitiva, necesitaría darle más rigor estadístico a sus acompañamientos.

Analizando los resultados de esta investigación se encuentran grandes efectos positivos del coaching en la práctica educativa de los maestros. Además, el entrenamiento de los maestros también tiene un efecto positivo en el rendimiento de los estudiantes. En todos los modelos de coaching, se puede concluir con la idea de que el coaching aumentó el rendimiento de los estudiantes. Sin embargo, la capacidad para generalizar a través de las asignaturas está limitada por el hecho de que casi tres cuartas partes del número total de tamaños del efecto de logro son para el desarrollo de la habilidad lectora. Es probable que los efectos de los programas de entrenamiento de lectura sean mayores, en parte, debido a su enfoque en la educación infantil y primaria, donde los estudiantes obtienen los mayores logros de aprendizaje. (Lipsey *et al.*, 2012). También se han observado efectos menores en el rendimiento estudiantil para los programas de entrenamiento general que para los programas específicos de contenido. Esto tiene sentido puesto que los programas de entrenamiento general a menudo no se enfocan tanto en el resultado final de las calificaciones, si no en la capacidad de involucrar a los estudiantes en su desarrollo social y emocional. Este análisis nos pone de manifiesto que se encontraron más efectos positivos en la instrucción de los docentes que en el rendimiento del

alumnado (Fryer, 2017). Así, el análisis de este estudio proporciona base científica para el desarrollo de programas futuros. Esta investigación también refleja que la mejora de la implantación de programas de coaching requerirá una innovación continua en los programas de desarrollo profesional docente. Aunque estos hallazgos confirman el potencial del coaching como una herramienta de desarrollo, los mismos sugieren que la calidad y el enfoque de efectividad del coaching debe ser más importante que la cantidad real de horas del programa implementado (Yoon, Duncan, Yu – Lee, Scarloss y Shapley, 2007).

Blozer y Jones (2018) exponen una investigación en la que se plantean examinar los constructos del proceso de coaching para comprender la eficacia del mismo e identificar metodologías apropiadas para avanzar en dicha práctica. Para ello, revisaron, de forma metanalítica, un total de 117 estudios, tanto de corte cualitativo como cuantitativo. Estos estudios ponen de manifiesto que, efectivamente, el coaching en el lugar de trabajo es efectivo. Sin embargo, destacan que poco se sabe del proceso de efectividad del mismo. Por ello, focalizan la atención en las áreas de autoeficacia, motivación de coaching, orientación a objetivos, confianza, atracción interpersonal, intervención de retroalimentación y apoyo de supervisión.

Con el análisis de datos concluyen que aunque algunos de los constructos analizados, como autoeficacia y orientación a objetivos, están más presentes en la situación de acompañamiento, otros como la confianza y la atracción interpersonal están generalmente ausentes dentro de un contexto de entrenamiento normal. De esta manera, los autores proponen comprender el proceso de coaching desde la interacción que realizan los distintos constructos entre sí en la praxis, y no de forma aislada como se había realizado.

Finalmente, todos estos planteamientos, avalados por la científicidad del proceso

empírico, hacen patente que el acompañamiento de un proceso de coaching auténtico, es el complemento necesario para pasar la acción; en definitiva para ayudarnos a creer en uno mismo, a conocer nuestros miedos, nuestras limitaciones y por ende a conocer qué queremos alcanzar, con qué contamos y que nos falta (López – Acevedo y Guarnieri, 2008).

CAPÍTULO 2. EMPRENDIMIENTO

2.1. Una aproximación al concepto de emprendimiento

El emprendimiento es un concepto de reconocida importancia en nuestros días. Tanto es así que diferentes autores (Hernández, 2006; Krauss, 2011; Laurikainene, Lopes da Silva, Schlemper, Wlamir y Mendes, 2018; Marina, 2010; Raposo y Paço, 2011; Rodríguez, 2009; Rodríguez y Prieto, 2009) coinciden en que el emprendimiento juega un papel esencial en el desarrollo económico de un país y en el bienestar de sus ciudadanos, puesto que un país sin espíritu emprendedor es un país con una industria poco competitiva. Arraut, Duque y Amar (2009) inciden en que estas nuevas iniciativas contribuyen y favorecen la cohesión socioeconómica estimulando la economía y generando en consecuencia empleo. En el Libro Verde del Espíritu Empresarial en Europa, se entiende que el espíritu emprendedor es importante por cuanto contribuye a la creación de empleo y al crecimiento económico. Se ha observado que a mayor índice de iniciativa emprendedora, más se reduce la tasa de desempleo. Por lo que, con carácter general, existe una estrecha relación entre el nivel de actividad emprendedora de un país y/o región y su crecimiento económico. Llorent (2012, p. 62) afirma que “los beneficios del emprendedor, además de contribuir en el aumento de la producción y de la riqueza, favorece a la mejora de la oferta educativa de la persona, ofreciendo la oportunidad de realización personal y en la creación de situaciones de auto-empleo con posibilidades de acceder a mejores niveles de rendimiento”.

Por citar un ejemplo, dentro del plan de emprendimiento en el sistema educativo de Galicia –eduemprende-, se afirma que el espíritu emprendedor es uno de los motores principales de la innovación, la competitividad y el crecimiento de la economía. Por lo que se observa una correlación positiva y sólida entre el fomento del espíritu emprendedor

y los resultados económicos en términos de crecimiento, supervivencia de empresas, innovación, creación de empleo, cambio tecnológico e incremento de la productividad. Aun así, el emprendimiento aporta a la sociedad mucho más que eso, al constituirse en un elemento favorecedor de la cohesión social, puesto que representa un vehículo de desarrollo personal y ofrece a toda la población la oportunidad de mejorar su empleabilidad, independientemente de su ámbito o situación. De ahí, la necesidad de desarrollar una cultura de emprendimiento e innovación. Partiendo de este planteamiento, Bretones y Silva (2009) dejan patente su interés por considerar el emprendimiento como un contenido más dentro de los planes de estudios. Por ello, consideran esencial el espíritu emprendedor dentro de la educación, algo que abordaremos más adelante. Pero cuando hablamos de emprendimiento, ¿a qué nos estamos refiriendo?

El concepto de emprendimiento adquiere su origen en el término francés *entrepreneur*, no obstante, también nos podemos encontrar con el término *entrepreneurship* de origen anglosajón. La definición del término ha sufrido una evolución considerable, ya que desde su complejidad se retroalimenta del ámbito económico, social y cultural. Así, el concepto emprendedor describe a la persona en un estado de innovación permanente, altamente motivada y comprometida con una tarea, con capacidad de planificación y ejecución (Rodríguez, 2009, p. 97).

Por todo ello, podemos afirmar que emprender tiene que ver con ser autónomo y tener capacidad para innovar. En este sentido, González (2006) señala que emprendedores son aquellas personas que innovan, identifican y crean nuevas oportunidades de negocio, reclutando y gestionando los distintos recursos para extraer los máximos beneficios en un entorno contingente. En definitiva, el espíritu emprendedor (Gibb, 1998) promueve el proceso innovador ya que actúa como medio para procesar las nuevas oportunidades.

Relacionado con lo anterior, Selamé *et al.* (1999: 179) hablan de emprendimiento

como una acción innovadora. Los autores lo definen como: “el conjunto de actitudes y conductas que darían lugar a un perfil personal ligado a aspectos básicos como el manejo del riesgo, la creatividad, la capacidad de innovación, la autoconfianza y a un determinado tipo de acción, denominado acción emprendedora. Se trata de una acción innovadora que, a través de un sistema organizado de relaciones interpersonales y la combinación de recursos, se orienta al logro de un determinado fin. Se asocia con la creación de algo nuevo y de un nuevo valor, productor, bien o servicio que anterior a la acción no existía y que es capaz de aportar algo nuevo”. En otras palabras, hablar de emprendimiento, es hablar de la capacidad por generar nuevas respuestas de actuación. Es decir, crear alternativas en base a una necesidad, en cualquier ámbito en el que se desarrolle el individuo. Además, coincidimos con Simón (2013), quien indica que el emprendimiento es la capacidad de iniciar, crear y poner en marcha un proyecto a través de la identificación de ideas y oportunidades, analizando los factores exógenos (económicos, sociales, ambientales y políticos) así como los endógenos (capacidad de disponer de personas así como de recursos físicos y financieros).

Siguiendo con este discurso, Del Solar (2010) afirma que el espíritu emprendedor está estrechamente ligado a la iniciativa y a la acción. De modo que la capacidad de innovar se ve potenciada por el interés de la persona a realizar cosas distintas de manera diferente.

Analizando la perspectiva de Castillo (1999), además de integrar emprendimiento e innovación, añade al espíritu emprendedor la creatividad y la flexibilidad. Aspectos que se ven reforzados por la aportación de Formichella (2004, p. 3), quien entiende el proceso de emprender como el desarrollo de un proyecto que persigue un determinado fin económico, político o social, entre otros, y que posee ciertas características,

principalmente de incertidumbre y de innovación.

En esta línea, emprendimiento es un concepto que asume cierta afinidad con el concepto de liderazgo, lo que nos pone de manifiesto que todo emprendedor debería ser líder. Si bien, de acuerdo con Delgado (2005) y Vázquez (2012) liderazgo no es un concepto sencillo y de fácil conceptualización. De hecho, el concepto obtiene cierta complejidad al describirlo con los adjetivos de “caleidoscópico, integrador, codiciado, ambiguo–engañoso, idealizado, recetario, divorciado de la práctica y competencial”. Aun así, si un emprendedor es capaz de manejar el riesgo, tiene iniciativa, es creativo, innovador, cree en sus posibilidades y si además, es capaz de que influir sobre la gente para que trabaje con entusiasmo en la consecución de un objetivo por el bien común (Hunter, 1996), conseguirá tener éxito. Por lo que podemos decir que un emprendedor es un líder y que por tanto ambos conceptos no son excluyentes, sino todo lo contrario, ya que emprendimiento es dinamización y los grandes líderes (Goleman, Boyatzis y McKee, 2002; Vázquez, 2012) son personas muy movilizadoras, personas que despiertan nuestro entusiasmo y sacan lo mejor de nosotros mismos; gracias además, de la especial habilidad que tienen para la gestión emocional. Por todo ello, podemos decir que ser emprendedor requiere de liderazgo. Numerosos autores (Filella, 1997; González Ortiz y Zúñiga, 2011; Mateu, 1997; Olamendi, 1998; Rodríguez y Prieto, 2009) ven el liderazgo como un elemento central del emprendimiento o como un factor de éxito para el mismo. Por ello si pretendemos llevar a cabo un emprendimiento de calidad es necesario tener habilidades de liderazgo:

Cuadro 1. Habilidades del líder necesarias en las organizaciones educativas.

Fuente: basado en Vázquez (2012) y Vázquez y Soro (2013)

HABILIDADES DE LIDERAZGO

- Atento a las necesidades de los demás
- Capacidad anticipadora
- Capacidad de análisis y valoración
- Capacidad de organización
- Capacidad potenciadora
- Comprometido
- Delega
- Empático
- Emprende
- Gestiona
- Habilidades comunicativas
- Habilidades de escucha
- Habilidades de negociación
- Innova
- Motiva e incentiva
- No autoritario
- No pasivo
- Orientado al cambio y a la mejora
- Orientado más a las personas que a los resultados
- Promueve la cultura propia del centro

- Promueve la participación
- Promueve relaciones interpersonales positivas y gratificantes
- Talante democrático

En síntesis, podemos abordar el espíritu emprendedor desde una doble perspectiva. Por un lado, supone saber iniciar nuevos proyectos con autonomía, capacidad de asumir riesgo, con responsabilidad, con intuición, con capacidad de proyección al exterior y con capacidad de reaccionar y resolver los problemas. Y por otro lado, supone saber llevar a cabo proyectos de otros con el mismo espíritu de innovación y responsabilidad (Dirección General de Política de la Pequeña y Mediana Empresa. Secretaría General de Educación y Formación Profesional, 2003, p. 10).

2.1.1. Formas de emprendimiento.

Hemos dicho que emprender significa iniciar, comenzar, empezar; supone transformar ideas en realidades que nos permitan desarrollar un nuevo proyecto, ya sea económico o social desde la autonomía e iniciativa personal. Es por ello que podemos encontrar dos formas de emprendimiento que se van a hacer hueco en nuestra sociedad actual. Nos referimos al emprendimiento corporativo y emprendimiento social.

El emprendimiento corporativo, de acuerdo con Mulder y Cubeiro (1997), supondrá un proceso emprendedor en el que los propios directivos, tanto de organizaciones públicas como privadas, buscan nuevas propuestas de cambio y de innovación que garanticen la competitividad. González (2006) detalla además, que el emprendimiento corporativo supone un proceso de desarrollo interno en el que a través de la adquisición de nuevas competencias y oportunidades se lleva a cabo una

transformación que genera nuevas combinaciones de recursos. Esto revela una clara relación con la identificación de oportunidades y el proceso de generar nuevas ideas que produzcan un cambio con un resultado medible través del desarrollo de nuevas capacidades.

Por su parte, Kuratko *et al.* (2009) añaden que, además de que pueda originarse dentro de un negocio existente en una agrupación empresarial, puede extenderse desde su inserción como una nueva empresa para la corporación. De acuerdo con González (2006) y Zahra (1996), estamos ante un proceso de renovación estratégica en el que mediante la adquisición de nuevas capacidades se procede a una revitalización y mejora en la empresa que incurre positivamente tanto en la competitividad organizacional como en el beneficio. Se conciben como un proceso organizacional donde se llevan a cabo nuevas ideas individuales en acciones colectivas mediante la gestión de la incertidumbre.

En definitiva y, siguiendo el discurso de Zahra (1996), podemos concluir con la idea de que el emprendimiento corporativo se desarrolla gracias al espíritu emprendedor existente dentro de la propia empresa es que el que promueve la innovación y renovación de nuevas actividades en el mercado empresarial suscitando la competencia de la empresa dentro de los mercados económicos.

En base al emprendimiento social, la Fundación Bertelsmann (2009) lo define como una iniciativa en la que personas emprendedoras pongan en marcha iniciativas que están dirigidas a cubrir necesidades sociales existentes. Tiene como objetivo aplicar estrategias de mercado para satisfacer necesidades sociales; en otras palabras, lo prioritario es dar un servicio a la comunidad mediante organizaciones sin ánimo de lucro. Esto supone una preocupación por las personas por encima de los intereses económicos, por lo que se orienta hacia la transformación social. Dentro de este concepto, Burt (2008)

afirma que el emprendedor social es aquella persona que lidera e identifica una situación en exclusión social, marginación o sufrimiento con la intención de volcar sobre ella toda su inspiración, acción directa, creatividad, coraje y fortaleza para crear un nuevo equilibrio que le asegure los beneficios necesarios para poder así, conseguir su meta organizacional y su hueco en la sociedad. Partiendo de este planteamiento, debemos saber que los emprendedores sociales conforman una parte esencial en el proceso de creación de empleo, pues al constituir nuevas empresas generan mayor riqueza y bienestar dentro de un país. A esto se suma que el objetivo primordial de ello es la inserción de personas en régimen de exclusión u otros colectivos con necesidades sociales específicas y claras. Siguiendo con este discurso, Peredo y Mclean (2006) matizan que el emprendedor social debe enfocarse hacia la creación de valor social donde presente la capacidad para aprovechar las oportunidades y crea una visión. En este sentido, coincidimos con los autores en que el emprendedor social deber ser innovador y estar dispuesto a aceptar un mayor nivel de riesgo en la creación y distribución de su valor social. Igualmente, debe tener suficiente ingenio como para no dejarse intimidar por la escasez de recursos para la puesta en marcha de su aventura social. Además de todas estas características, los emprendedores sociales consiguen la creación de valor social frente a la creación de valor económico propio de otras empresas capitalistas. Sin embargo, a pesar del destacado papel que desempeña el emprendedor social, especialmente en la inserción sociolaboral, no existe un reconocimiento explícito al mismo dentro de la literatura sobre emprendedurismo y creación de empresas (Sanchis y Melián, 2009)

En definitiva, y para finalizar con este apartado, De Pablo (2005) nos pone de manifiesto que el emprendimiento social supone un compromiso para crear nuevos modelos de actividad que desarrollen productos y servicios con el fin de satisfacer las necesidades básicas de colectivos que en principio están más desamparados. Además,

actúa como un acercamiento desde la perspectiva social de los valores de la autonomía de actuación, la iniciativa y el compromiso característicos de los proyectos empresariales, pero extrapolados al ámbito social.

Vistas las distintas formas de emprendimiento, resulta pertinente dedicar un apartado a los mitos que podemos encontrar sobre dicho concepto y que muchas veces están lejos de la realidad.

2.1.2. Creencias sobre el emprendedor.

Como sabemos, muchas veces y como consecuencia del desconocimiento, existen una serie de creencias y mitos en torno al concepto de emprendimiento que no siempre son del todo ciertos (Ripollés, 1995, 2002; Timmons, 1999). En primer lugar, se dice que el emprendedor nace y no se hace. Esta afirmación de acuerdo con Rodríguez, Cano y Cortés (2018) no es del todo cierta, puesto que con formación (de la que posteriormente hablaremos), experiencia y conocimientos se pueden desarrollar competencias emprendedoras. También se piensa que el emprendedor es un amante del riesgo. Sin embargo, el emprendedor se caracteriza por ser una persona con una alta capacidad de logro que asume el riesgo de manera concienzuda y responsable. En alguna ocasión podríamos oír hablar de que las personas emprendedoras buscan el poder absoluto pero, como manifiestan Rodríguez, Cano y Cortés (2018) y Ripollés (2002), la persona emprendedora busca la participación y el trabajo en equipo con los demás para poder tomar decisiones acertadas dentro del sistema empresarial. Del mismo modo podemos hallar la afirmación de que para la persona emprendedora el principal aliciente de su actividad es la riqueza – económica. González (2006) destaca que éste no es el motivo principal de la acción emprendedora ya que ésta viene determinada por una combinación

de diversos factores. Igualmente, existe la creencia de que el emprendedor ha de ser una persona joven y con energía que tenga esa motivación para tomar las iniciativas. No obstante, el emprendimiento no solo se ve influenciado por la edad sino por la agrupación de diversos factores socio demográficos y laborales como la búsqueda de una salida laboral al incorporarse al mercado (Ripollés, 2002). También se cree que la competencia emprendedora es meramente economicista; sin embargo, no podemos olvidar de acuerdo con Bernal (2012, p. 387) que el proyecto DESECO subraya la competencia emprendedora como una capacidad de «actuar con autonomía» mediante el desarrollo de tres habilidades básicas: habilidad para actuar dentro de un marco general; habilidad para hacer y llevar a la práctica planes de vida y proyectos personales; y habilidad para afirmar los derechos, intereses, límites y necesidades. Es decir, está estrechamente vinculada con la construcción de la identidad personal y al significado que damos a la vida, a la capacidad de formular proyectos personales y realizarlos. Finalmente, podemos escuchar que el emprendedor que tiene talento adquiere un triunfo prácticamente inmediato. Sin embargo, en ocasiones el talento (González, 2006) puede ser un factor primordial para tener éxito, pero no determinante. Ya que, los auténticos emprendedores no buscan un éxito rápido sino crear una empresa que se consolide y con perspectivas futuro.

Así, para crear dicho proyecto con vistas al futuro es esencial conocer las distintas políticas que nos acercan, desde el marco europeo, nacional y autonómico, a la manera de proceder de la persona emprendedora.

2.1.3. Una aproximación al espíritu emprendedor desde la política europea, nacional y autonómica.

Estamos de acuerdo en que el emprendimiento consideran que el emprendimiento es una competencia que el alumnado debe desarrollar (Marina, 2010; Rodríguez, Cano y

Cortés, 2018). Pero, para comenzar a hablar de espíritu emprendedor debemos hablar de competencias clave, y, para ello, tenemos que hacer alusión al concepto de competencia. Este concepto nos sitúa en los años 70 con David McClland, psicólogo, llamado también padre de las competencias ya que fué quien las introdujo en el mundo laboral con la intención de tener en cuenta no solo los conocimientos o la titulación de los trabajadores, si no la importancia de definir aquellos aspectos necesarios que debían ser desarrolladas en los distintos puestos de trabajo.

2.1.3.1. A nivel Europeo.

En 1996, en el informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación, Delors aborda el concepto de competencia desde el aprender a hacer, con el fin de adquirir una competencia que capacite a la persona para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Aunando un poco más el concepto de competencia, destacamos a Moliner (1998) quien se refiere a la misma como la cualidad de una persona que es conocedora, experta o apta en algo. De esta forma, se llama ``competente'' al que tiene aptitud para resolver cierto cometido. Hué (2008) la define como la habilidad o capacidad para realizar algo con destreza y eficacia.

Por otra parte, la OCDE en 1997 inicia, derivado del programa PISA, el Proyecto DESECO con la intención de proporcionar un marco de referencias para evaluar los dominios de competencias. De esta forma, como vemos desde los años 90, la Unión Europea y la OCDE, entre otros organismos internacionales, han promovido proyectos educativos y de aprendizaje basados en competencias. Dentro de este marco europeo se ha impuesto el aprendizaje de competencia entienda de acuerdo con Cano (2005) como habilidades que deben adquirir los estudiantes durante su proceso de aprendizaje, y

también aquellas habilidades teóricas y prácticas que han de desarrollar los docentes en su profesión. Una iniciativa europea es la del Proyecto Tuning elaborado en el año 2000 con el pretexto de desarrollar competencias genéricas y específicas en titulaciones de primer y segundo ciclo. Ese mismo año, Erodyce publica un estudio en el que se hace referencia a que todos los países de la Comunidad Europea incluyen referencias implícitas o explícitas al desarrollo de competencias. En 2005, la OCDE define competencia como la capacidad de responder a demandas complejas movilizandoo recursos psicológicos y sociales en un entorno concreto; en 2006, el Parlamento Europeo la incluía como una competencia clave para el aprendizaje permanente, denominado entonces como “sentido de la iniciativa y espíritu de empresa”.

La Unión Europea define la competencia emprendedora como el desarrollo del espíritu emprendedor. Es decir, se centra más en la capacidad de llevar a cabo iniciativas, innovar y en aceptar los riesgos que conlleva la acción (Marina, 2010). Posteriormente, la OCDE (2005) recoge en el informe PISA la competencia en “autonomía”. Para esta organización, la competencia emprendedora supone una manera de actuar autónomamente ya que supone la capacidad de actuar dentro del marco general llevando a cabo planes de vida y proyecto personales que promueven la habilidad de definir los derechos, intereses, límites y necesidades. Es decir, esta propuesta se relaciona con la autonomía como capacidad general de actuar responsablemente formulando proyectos de manera consecuente (Alemany, Marina y Pérez Díaz – Pericles, 2013 y Andrade, 2015). Así, como dice Martínez Rodríguez (2008), el hecho de centrar la atención en las competencias permite al alumnado forman parte activa de la sociedad desarrollando éstas para la vida, ya que contribuye a que los ciudadanos lleven una vida de éxito y una pertinente integración en la sociedad.

En síntesis, este apartado nos pone de manifiesto que el fomento de la cultura

empresaria se hace necesario desde los inicios de la educación de los niños y a lo largo de toda su vida. De ahí la necesidad de compartir las buenas prácticas de fomento de la cultura emprendedora en todos los niveles del sistema educativo deteniéndonos en la importancia de la capacitación y educación del emprendimiento a través del trabajo por competencias.

2.1.3.2. A nivel nacional.

Un año después, en España se produjo un cambio importante en el sistema educativo, ya que se introducen por primera vez, con la incorporación de la sexta ley de educación de la democracia: Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación (LOE, en adelante), las competencias básicas como un aprendizaje imprescindible a alcanzar en cada nivel educativo desde un planteamiento integrador con los objetivos, contenidos y criterios de evaluación dentro de las aulas. De las ocho que se definen, destacamos la octava: “autonomía e iniciativa personal” como competencia que desarrolla e integra de forma más completa y directa, el emprendimiento. Además, ya en el preámbulo de dicha Ley, se marca el objetivo de abrir el sistema educativo a la vida laboral y desarrollar el espíritu emprendedor. De esta manera, la LOE aborda la capacidad de imaginar, emprender, desarrollar y evaluar acciones o proyectos individuales o colectivos con creatividad, confianza, responsabilidad y sentido crítico. Con lo cual, se trata de una competencia extraordinariamente ambiciosa que pretende formar al alumnado de acuerdo, en primer lugar, a unas virtudes morales como la perseverancia, la valentía y la responsabilidad. De acuerdo también con unas virtudes intelectuales como la capacidad de hacer proyectos, planificar y evaluar críticamente; y, finalmente, de acuerdo a unas virtudes sociales como la cooperación, el trabajo en equipo y el liderazgo (Marina, 2010).

En 2013, incorporamos la última reforma de Ley Educativa con la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE, en adelante), la cual modifica las competencias de la Ley anterior en número y concreción, pasando por tanto, a ser siete competencias clave, que abarcan “el sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor” como competencia para generar el emprendimiento en el alumnado.

Dada su relevancia, en enero de 2013, la Comisión Europea adoptó el Plan de Acción sobre emprendimiento 2020 con el pretexto de liberar el potencial de emprendimiento en Europa, eliminar los obstáculos existentes y revolucionar la cultura del emprendimiento. Ya que reconoce la educación en emprendimiento como una herramienta para favorecer, no sólo, mejores resultados socioeconómicos, sino desarrollar competencias transversales como el pensamiento crítico, la iniciativa, la resolución de problemas o el trabajo colaborativo. Por ello, la insistencia de este Plan 2020 de integrarlas en los planes de estudios de primaria, secundaria, formación profesional, enseñanza superior y la educación de adultos de los países de la Unión Europea, y por ende, de España (Arruti, 2016).

2.1.3.3. A nivel autonómico.

Partiendo del marco anteriormente descrito, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, establece como fines del sistema educativo, entre otros, algunos especialmente vinculados al desarrollo y adquisición del espíritu emprendedor, como el desarrollo de las capacidades del alumnado para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor, aspectos que recogemos para cada una de las etapas educativas a nivel autonómico en la normativa de Aragón.

Así, en Primaria, la Orden del 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón promueve el desarrollo de la creatividad, la innovación y el emprendimiento como actitud para el cambio y mejora de Aragón.

En esta etapa y siguiendo a nivel autonómico, el profesorado y alumnado de 5º y 6º de primaria puede participar en el programa “Aprendiendo a emprender”. En este proyecto se dota al profesorado de herramientas para constituir una cooperativa, siendo ésta el centro de interés para trabajar en materias como lengua, matemáticas y plásticas. Todo ello, con el pretexto de desarrollar actividades destinadas a conocer y experimentar el espíritu emprendedor para el desempeño de actividades e iniciativas empresariales. Los estudiantes desarrollan la autonomía personal, la capacidad de elegir con criterio propio, de imaginar proyectos y de llevar adelante las acciones necesarias para el desarrollo de la actuación. El alumnado por grupos debe crear una cooperativa, con financiación y trámites reales, fabricar un producto, venderlo en “el día del mercado”, y destinar el beneficio a una obra social.

Por otro lado, a nivel de Secundaria Obligatoria, la Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, establece en el Capítulo I, artículo 4h), la necesidad de contextualizar el currículo a la realidad educativa de Aragón, desarrollando la creatividad, la innovación y el emprendimiento como actitud para el cambio y mejora de Aragón.

Dentro de esta etapa, en 3º de la ESO, el Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón en colaboración con la Comisión Nacional del Mercado de Valores (CNMV) proponen el desarrollo del programa de “educación financiera”, cuyo objetivo supone contribuir a la mejora de la cultura financiera del alumnado dotándolo de

conocimientos, herramientas y habilidades para tomar decisiones financieras informadas y apropiadas.

Por su parte, la Orden ECD/494/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de Bachillerato, en el artículo 6k) se señala la necesidad de afianzar el espíritu emprendedor, con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa y trabajo en equipo, y en el artículo 7 se define el sentido de iniciativa y espíritu emprendedor como una de las competencias clave del Bachillerato.

Igualmente, El Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la Formación Profesional en el sistema educativo, insiste en el artículo 3 en que las enseñanzas de Formación Profesional tienen por objeto potenciar la creatividad, la innovación y la iniciativa emprendedora. En el mismo sentido se manifiesta el artículo 2 de la Orden de 29 de mayo de 2008, por la que se establece la estructura básica de los currículos de los ciclos formativos de Formación Profesional.

Así, el Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón, con el deseo de impulsar la iniciativa emprendedora en el alumnado aragonés y su acercamiento al mundo de las empresas, firmó el 3 de junio de 2016 un convenio con el Instituto Aragonés de Fomento, Agencia de Desarrollo Regional del Gobierno de Aragón, con el fin de seguir desarrollando el Programa de emprender en la escuela en los centros educativos aragoneses. Este programa va destinado al alumnado de formación profesional y de bachillerato de los Centros educativos de la Comunidad Autónoma de Aragón y pretende ayudar a desarrollar la competencia de emprendimiento a través del conocimiento de los elementos básicos de la economía y del desarrollo de la capacidad de iniciativa, creatividad y autonomía que les permitan desarrollan en un futuro actividades empresariales o integrarse de forma activa como empleados en empresas o administraciones. Los estudiantes asisten a talleres emprendedores, y mediante

metodologías más activas, ayudan a elaborar un proyecto de empresa viable a lo largo del curso, potenciando las habilidades sociales y de comunicación, y favoreciendo además, el desarrollo de la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor.

Finalmente, cabe destacar de acuerdo con Ramírez y Fuentes (2013), que las actividades planteadas desde el desarrollo del espíritu emprendedor ayudan al alumnado a enfrentarse a situaciones reales con metodologías activas e innovadoras; fomentan la creatividad; y favorecen la implicación y motivación de los discentes. Esto promueve y favorece su desarrollo personal y profesional, mejorando el rendimiento académico y haciendo que se sientan más felices y creando ilusiones. Por todo ello, resulta pertinente analizar en profundidad las peculiaridades que ha de aprender una persona emprendedora.

2.2. Características del perfil emprendedor.

Como hemos visto en el apartado de mitos del emprendimiento, éste es más una conducta que podemos aprender que un rasgo o característica innata de nacimiento. De hecho, tal y como afirma Drucker (1993), todo aquel que sabe hacer frente al proceso de toma de decisiones puede aprender a ser un emprendedor y comportarse como un empresario. Como sabemos el sistema educativo español integra en el currículo la competencia de iniciativa emprendedora, por ello resulta fundamental conocer cómo se comporta una persona con este tipo de iniciativas.

Competencia, como sabemos, es un término que se ha ido extendiendo en los diversos ámbitos laborales y educativos estando cada vez más presente en el discurso del mundo educativo. De hecho, se concibe como una tarea que aborda, no solo habilidades que se ejecutan, sino también refiriéndose a la comprensión de situaciones problemáticas que el alumnado ha de afrontar en un momento dado (Adler, 2013; Attewell, 2009; Coll, 2014;

Ketele, 2008; Ruiz, Gómez y Sáiz, 2015; Villa y Poblete Ruiz, 2004). De esta manera, las competencias incluyen diversos elementos como nuestra autoimagen, valores, rasgos personales, actitudes, cualidades, experiencias y conocimientos que nos llevan a ejecutar determinados comportamientos para alcanzar resultados concretos (Alles, 2006; Rábago, 2010). Por tanto, para definir el perfil de un emprendedor competente abarcaremos no solo que tenga conocimientos generales para el aprendizaje vinculados a una materia y al mundo profesional, que también, sino, dos pilares que serán fundamentales para ello: por un lado las actitudes y valores, y por otro las capacidades y habilidades necesarias para desarrollar la acción emprendedora.

Hablar de actitud es hablar de forma de comportarse para realizar algo, así, las actitudes emprendedoras recogidas por Krauss (2011) son la necesidad de logro teniendo en cuenta la creación y desarrollo de nuevos emprendimientos; la innovación como lo nuevo y único; y el locus de control interno y la autoestima para alcanzar la confianza necesaria para llevar a cabo cualquier proyecto. En esta misma línea, el programa educación y formación (2010) de la Comisión Europea recoge las actitudes que forman la competencia espíritu emprendedor: a) disposición para mostrar iniciativa; b) actitud positiva ante el cambio y la innovación; y c) disposición para identificar áreas en las cuales uno pueda demostrar la totalidad de sus capacidades emprendedoras (en la familia, el trabajo y la comunidad). En definitiva, podemos decir que el emprendimiento necesita de una predisposición o iniciativa que mueve a la realización de nuevos proyectos, avivada por la necesidad de logro y por la innovación, sintiendo que tenemos el control para desarrollarlo y la confianza para alcanzarlo.

Hablar de habilidades es hacer alusión a las capacidades que las personas poseen para realizar una determinada tarea. Si nos centramos en las habilidades y capacidades de las personas emprendedoras, es interesante recoger en el planteamiento que realiza la

Dirección General de Política de la Pequeña y Mediana Empresa de Madrid (2003), puesto que recoge las actitudes y capacidades que debemos promover en el alumnado para que lleguen a ser personas emprendedoras. Desde esta perspectiva, debemos verlas situadas en tres planos distintos, si bien, que se complementan. En primer lugar en el plano personal donde incluye la creatividad, la autonomía, la confianza en uno mismo, la responsabilidad, la capacidad para asumir riesgo, la iniciativa, el espíritu de superación, la perseverancia, el autocontrol, el sentido crítico, la flexibilidad, el espíritu investigador e innovador, la motivación de logro, el espíritu positivo, la capacidad de decisión y la autodisciplina. En segundo lugar, en el plano social, donde se hace alusión al trabajo en equipo, la cooperación, la comunicación, la capacidad para relacionarse con el entorno, la sensibilidad a las necesidades de los otros y la capacidad para exponer y defender las propias ideas ante los demás. Y finalmente, el plano de la dirección, donde nos encontramos con aquellas habilidades más relacionadas con la parte de gestión donde incluimos la planificación, toma de decisiones y asunción de responsabilidades, la capacidad para afrontar los problemas y encontrar soluciones, la capacidad de persuasión, el liderazgo y la capacidad para la organización y optimización de recursos.

Por su parte, Andrade (2015) concreta en su investigación, las habilidades emprendedoras que debe desarrollar todo el alumnado: asunción de riesgos como pretexto para asumir, anticipar y valorar posibles consecuencias negativas; autonomía como capacidad para tomar decisiones y tener iniciativa en cualquier tipo de actividad; creatividad para poder crear y resolver problemas de forma original y novedosa, pues esto es lo que les permite, de acuerdo con Camacho (2000), elaborar propuestas significativas que propicien el cambio en la comunidad. Como señala Andrade (2015), será esencial la flexibilidad para adaptarse a las circunstancias de forma eficaz; ser

investigador/innovador para intentar dar respuesta a los problemas; el liderazgo como habilidad para asumir responsabilidades y favorecer la interacción, cooperación e integración de las personas participantes; responsabilidad como virtud para actuar de forma reflexiva asumiendo las consecuencias de las decisiones; y espíritu emprendedor como habilidad para trabajar con otras personas de forma entusiasta. Hisrich y Peters (2002) añaden que los emprendedores deben tener habilidades técnicas en comunicación, habilidades en gestión y organización, habilidades en administración de empresas como planificar, tomar decisiones, saber comercializar, etc. y, habilidades personales como control interno percibido, innovación, asunción de riesgo, perseverancia y liderazgo. En esta misma línea, Rico, Palmero y Escolar (2015) señalan que los emprendedores muestran al inicio de su actividad emprendedora especial energía, pasión e ilusión, sentido común y responsabilidad, valorándolas como aspectos clave para iniciar la actividad emprendedora.

Siguiendo con este planteamiento se incide fundamentalmente en las capacidades que tienen que ver con el liderazgo y la gestión, Rodríguez y Prieto (2009) recogen las habilidades necesarias para iniciar y mantener un proyecto emprendedor, entre las que destacan: a) capacidad para dirigir a las personas (coordinar y motivar a otras personas); b) capacidad de planificación; y c) capacidad para estimar necesidades y riesgos. O como destaca Arruti (2016), la necesidad de promover habilidades con las que tengan que ser más creativos; innovadores; con un alto nivel de motivación; ser proactivos y conscientes de sus capacidades; tener confianza en sí mismo; estar dispuestos a asumir desafíos; ser buenos comunicadores, estrategas, líderes y negociadores; trabajar mejor en red; resolver mejor los problemas; trabajar en equipo; ser más independiente; menos reacios a arriesgarse y capaces de vivir con incertidumbre y de reconocer las oportunidades.

Por su parte, el modelo CEPCES (González y Zúñiga, 2011), que es un método

de evaluación del potencial del emprendedor, nos pone de manifiesto que para alcanzar dicho potencial, debemos desarrollar habilidades y capacidades de visión estratégica; habilidades de trabajar en equipo; desarrollar el liderazgo y herramientas de coaching; se debe aprender a comunicar en red; y a desarrollar la capacidad para planificar, organizar, dirigir y controlar los recursos.

Así mismo, Marín y Moreno Candell (2007) señala que los emprendedores son personas con una capacidad de identificar nuevas formas de desarrollo y progreso, es importante que desarrollen una importante fuerza vital, es decir un deseo de superación y progreso para identificar nuevas oportunidades y con ello desde la innovación promover iniciativas desde la autoconvicción en nuestras facultades y una actitud positiva hacia el éxito que les permita tomar decisiones con responsabilidad. De esta manera, algunas de las características básicas que destaca el autor que debiera de desarrollar un emprendedor son la capacidad para proponer y proponerse innovaciones, la capacidad para impulsar los cambios y la capacidad para llevar a cabo lo que se proponen, venciendo las resistencias o dificultades que se les presenten, tanto personales como del medio en el que están insertos.

Por su parte, Marina (2010, p. 63), señala que cuando hacemos alusión al hecho de ser emprendedores, hablamos de desarrollar capacidades y competencias como la creatividad, el trabajo en equipo, la observación, el pensamiento analítico y crítico, la iniciativa, la autonomía, la flexibilidad y adaptabilidad. Habilidades que se pueden trabajar y aprender, de hecho, cuanto antes mejor. Ya que, la competencia de emprender consiste en aprender, ejerciendo libremente una actividad en base a un código deontológico teniendo bien presente, los valores que conforman esa sociedad.

Igualmente, tal y como señala el autor y como hemos visto en otro apartado

anterior, para promover la capacidad emprendedora es importante que el alumnado desarrolle y sea educado en habilidades muy concretas que de acuerdo al proyecto DESECO aborden el manejo interactivo de herramientas, como el lenguaje o la tecnología; la interacción en grupos heterogéneos; y la autonomía de la persona.

Bernal y Cárdenas (2017) añaden que el potencial emprendedor está estrechamente relacionado con la creatividad, el espíritu innovador, el sentido crítico, el control personal, la responsabilidad, la autoconfianza, la motivación de logro, la perseverancia, la disposición para la resolución de problemas, el liderazgo o la resistencia al fracaso, entre otras. Y serán Lumpkin y Dess (1996) quienes se refieran a la orientación emprendedora del individuo de acuerdo a cinco dimensiones: autonomía, innovación, tolerancia al riesgo, proactividad y competitividad.

A modo de síntesis, se incluye a continuación una recopilación sobre la concepción de atributos y capacidades que atribuyen diversos autores al emprendedor.

Tabla 4

Atributos y capacidades del emprendedor.

AUTOR	ATRIBUTOS
Bernal y Cárdenas (2017)	Creatividad, el espíritu innovador, el sentido crítico, el control personal, la responsabilidad, la autoconfianza, la motivación de logro, la perseverancia, la disposición para la resolución de problemas, el liderazgo o la resistencia al fracaso.
Filella (1997)	Extroversión, capacidad para detectar oportunidades, innovación, intuición, activo, flexible.

Gibb (1988)	Iniciativa, capacidad de persuasión, predisposición al riesgo, flexibilidad, creatividad, independencia, autonomía, liderazgo.
Lumpkin y Dess (1996)	Autonomía, innovación, tolerancia al riesgo, proactividad y competitividad.
Mateu (1997)	Ambición, independencia, responsabilidad, autoconfianza.
Olamendi (1998)	Autoconfianza, creatividad, entusiastas, visionarios, osados, alegres, líderes, poco tradicionales.
Sexton y Bowman-Upton (1991)	Alto control percibido interno, ser corredores de fondo, creatividad, autoconfianza, independencia, innovación.

Nota. Recuperado de González (2006)

Una vez revisadas diversas visiones sobre la temática, podemos concluir que las capacidades que debe poseer un emprendedor, deben girar en torno a cuatro ejes, entendidos en el sentido más amplio: a) el liderazgo; b) la gestión-dirección –técnico-; c) la innovación; y d) emocionales.

2.3. Emprendimiento en el aula.

Como sabemos, la implantación curricular de la educación emprendedora en la escuela se ha ido produciendo paulatinamente. En efecto, actualmente, la LOMCE recoge la necesidad de desarrollar el sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor dentro de las competencias clave, lo cual, desde la Comisión Europea (2013), es primordial para impulsar el crecimiento y la competitividad.

2.3.1. *Punto de partida*

Desde el marco europeo y nacional, se propone, de acuerdo con Arruti (2013), favorecer el emprendimiento, la iniciativa emprendedora y el espíritu emprendedor mediante la implementación de una educación en emprendimiento que comience con la puesta en marcha de metodologías eficaces y programas formativos dirigidos a la sociedad en general y de los maestros en particular. Pero, ¿Y cuáles son esas esas efectivas experiencias de aprendizaje para favorecer dicha competencia?

El Proyecto de la Unión Europea CIP- Project Young Entrepreneurship Developing in Action (COP. Proyecto Joven emprendedor en Desarrollo en Acción) propone que los maestros pongan en práctica en el aula: proyectos de aprendizaje, aprendizaje activo, exploratorio, experiencial, en entornos reales, colaborativo, productivo, creación de valor, aprendizaje emprendedor, a partir de las propias ideas, a partir del fracaso y la tolerancia, a partir del error, etc. (Arruti, 2013). En este sentido y coincidiendo con Brockhaus *et al.* (2001) y Gibbs (2005) la mejor manera de enseñar las actitudes emprendedoras es a través de un aprendizaje donde las metodologías activas permiten que el alumnado sea el protagonista. Esto supone la integración de distintas disciplinas y lugares de aprendizaje que permiten crear espacios experienciales donde evaluar conocimientos específicos e invertir en momentos de reflexión para la investigación, la innovación, trabajar sobre la incertidumbre y aprender haciendo más que escuchando o leyendo. En otras palabras, con este modelo de enseñanza se busca que el alumnado sea activo para que de alguna manera experimente, vivencie, reflexione, y valore posibles soluciones y respuestas en el proceso de emprender. En definitiva, nos estamos refiriendo al aprendizaje experiencial, el cual favorece que la persona adquiera los conocimientos necesarios para poder interrelacionarlos de forma positiva con su contexto (Camacho, 2000).

Se trata, de acuerdo con Alemany, Marina y Pérez días – Pericles (2013), de que el educador sea capaz de adaptar los entornos de aprendizaje y sirva de guía a sus estudiantes, como facilitador de aprendizaje, teniendo en cuenta las siguientes metodologías: aprendizaje cooperativo, tutoría entre iguales, aprendizaje basado en problemas, en proyectos, aprendizajes por investigación e indagación, aprendizaje integrado por el trabajo, reflexivo, y aprendizaje servicio, como sello de garantía de metodologías activas. Puesto que dichas metodologías, van acompañadas de un tratamiento didáctico adecuado en la reflexión y el seguimiento en el tiempo para favorecer la estimulación de la competencia de aprender a emprender y extraer el máximo rendimiento a los proyectos. Todo ello trabajado de forma holística, promoviendo la competencia de aprender a aprender. Pues, hoy por hoy, las empresas buscan personas con actitud emprendedora, puesto que éstos tienen un perfil en el que pueden valerse por sí mismos, saben cómo hacer las cosas y cuentan con habilidades de venta, comunicación, liderazgo y saben trabajar en equipo. Igualmente, si algo mejora el desarrollo de la competencia emprendedora, es como dice Bernal (2012) el cultivo de la identidad personal. Por ello aquellos estudiantes con una identidad más lograda, parecen reunir mejores condiciones como sujetos emprendedores. ¿Y cómo se puede desarrollar esa competencia emprendedora? A continuación abordamos cómo podemos desarrollar el programa formativo pertinente para ello.

2.3.2. Formación para emprender

Si revisamos la literatura la mayoría de los autores ponen el énfasis de la formación para el emprendimiento en temas específicos de negocios. Efectivamente, como plantea Kirby (2004) y como veremos en otro próximo apartado, muchos de los

programas de emprendimiento en las instituciones educativas que hoy en día se llevan a cabo en las aulas se desarrollan en la línea del emprendimiento económico. Y sin embargo, esto no garantiza la formación de emprendedores, puesto que no se centran tanto, en las habilidades, atributos y competencias de un emprendedor exitoso, al contrario, focalizan la enseñanza en la creación de nuevas empresas y la administración de negocios, aspectos que no son suficientes para garantizar la formación de estudiantes emprendedores. Por ello debemos fomentar y desarrollar actitudes emprendedoras en nuestro alumnado al mismo tiempo que les dotemos de las habilidades (técnicas, de liderazgo, emocionales e innovación) y le demos a conocer los comportamientos propios del emprendedor. En la línea de Andrade (2015) facilitando la capacidad para generar una idea que conviertan en proyecto para seguidamente llevarlo a cabo asumiendo los riesgos inherentes a su puesta en marcha. Es decir, formar a partir del perfil emprendedor.

Para llevar a cabo una adecuada formación para emprender, es necesario conocer cómo podemos desarrollar las actitudes, características y habilidades que caracterizan al emprendedor. El primer paso durante el proceso de emprendimiento es que el emprendedor goce, como señala González (2006), de una actitud emprendedora que le permita estar predispuesto a crear un proyecto. Esta actitud está determinada por tres componentes esenciales: cognitivo, emocional y de comportamiento que junto con los factores socio demográficos como el sexo, la educación, la cultura y valores así como los antecedentes familiares y los factores ambientales influyen en la actitud del emprendedor (Ibidem, 2006). En este sentido, el factor de la familia (Rodríguez y Prieto, 2009) supone un elemento clave en el emprendimiento puesto que constituye el punto central de apoyo e influencia en la decisión de los estudiantes a la hora de emprender. Por ello, desde la educación es fundamental fomentar esta actitud.

Por su parte Ares (2004) añade que es importante dentro de la competencia

empresaria promover la conducta proactiva que movilice la energía motivacional y que promueva el desarrollo e interiorización de valores; lo que facilita afrontar nuevos retos, prever consecuencias y orientarse a la innovación desde la ética profesional (Harris, Sapienza y Bowie, 2009).

En este sentido, Kirby (2004) nos recuerda que la formación empresaria debe planificarse para que los estudiantes desarrollen mayor autonomía que les permita implicarse en sus propias decisiones. El autor indica que para trabajar la competencia empresaria, los docentes deben involucrar a los estudiantes en la resolución de problemas reales para que a través de un trabajo en equipo desarrollen el pensamiento intuitivo y racional a través de la comunicación y la cooperación. También plantea que se motive al alumnado a formular decisiones con información incompleta e incierta con la intención de estimular la capacidad de hacer frente a la incertidumbre. Además, el autor nos recuerda que los docentes debemos ser modelos de referencia para incrementar la motivación y las habilidades empresarias.

Del Solar (2010) pone de manifiesto que la creatividad, la perseverancia y la autoestima son claves en el espíritu emprendedor para enfrentarnos a situaciones problemáticas y de incertidumbre, y poder de esta forma, gestionar el estrés de forma óptima. Igualmente, también destaca el compromiso y responsabilidad social como elementos determinantes en la actitud empresaria.

Finalmente, son muchas las actividades que podemos llevar cabo para trabajar la acción empresaria en el aula. Podemos, a través de grupos cooperativos, desarrollar juegos de simulación, juegos de rol, estudio de casos reales, consultas y entrevistas a empresarios, trabajos de investigación, elaboración de proyectos de plan de empresa, talleres, concursos en los que premiemos la mejor idea empresaria, entre otras ideas

que pueden ir surgiendo conforme conozcamos a nuestro alumnado y trabajemos con ellos. En este proceso será fundamental acompañar a los estudiantes de forma transversal a través del coaching educativo. Por ello no podemos olvidar que la forma para desarrollar el emprendimiento (Krauss, 2011) es aprender haciendo y aprender emprendiendo desarrollando además inteligencia emocional y educando por competencias.

2.3.3. *El profesor emprendedor*

El profesor emprendedor es aquel profesorado que posee una pasión particular por enseñar, que son fuente de inspiración, que tienen mentalidad abierta, flexible, son responsables y están seguros de sí mismos.

En ocasiones, en la literatura, se les denomina *teacherpreneur*. Se trata de personas que saben escuchar aprovechar y vender nuevas ideas, se adaptan al alumnado, trabajan en equipo y no se ciñen exclusivamente a trabajar en el aula si no que se centran en el aprendizaje experiencial desde la flexibilidad, la adaptación y el aprendizaje interdisciplinar basado en proyectos (Barnett, Byrd y Weider, 2013; Comisión Europea, 2013; Rodríguez, Cano y Cortés, 2018).

En definitiva, es la persona que acompaña al alumnado en la consecución de sus competencias. Para ellos, el profesorado ha de desarrollar tres tipos de competencias: a) competencias propias del perfil emprendedor; b) competencias personales que les ayuden a gestionar conflictos desde la reflexión y la identificación de fortalezas; y c) competencias didácticas desde la puesta en práctica de metodologías activas; sin olvidar de acuerdo con el Libro Blanco del emprendimiento, una evaluación rigurosa y sistemática del impacto en el aprendizaje y de las iniciativas que se llevan a cabo.

Figura 1. Recomendaciones para el diseño de acciones formativas.

Fuente: Arruti (2016)

Competencias	Contenidos	Métodos pedagógicos innovadores	Sistemas de evaluación
Liderazgo	Concepto de profesor entrenador y profesor facilitador	Aprendizaje basado en la competencia y el talento	Elaboración de materiales
Audacia		Aprendizaje basado en la experiencia	Elaboración de diccionarios de emprendimiento
Iniciativa	Concepto de evaluación integral	Talleres	Diseño de acciones de emprendimiento
Perseverancia	Concepto de ciudadanía participativa	Aprendizaje práctico	Diseño de metodologías de aprendizaje innovadoras
Disposición, asunción y gestión de riesgos	Concepto de flexibilidad	Práctica profesional colaborativa (eficaz)	Elaboración de nuevos productos o servicios a utilizar en el ámbito educativo
Tolerancia a la incertidumbre	Las TIC y los nuevos medios de comunicación	Trabajo en equipo	
Aceptación del fracaso	Generación, valoración y selección de acciones educativas innovadoras	Trabajo por proyectos	Implementación de acciones formativas innovadoras
Toma de decisiones	Las innovaciones educativas	Sentido de la visión y la misión	Participación en concursos
Innovación	Importancia en la implicación en los problemas locales	Responsabilidad de los estudiantes en sus propios procesos de aprendizaje	Coevaluación
Creatividad	El compromiso (social)	Itinerarios de aprendizaje flexible	
Pensamiento creativo	Innovaciones educativas	Aprendizaje colaborativo	
Pensamiento sistémico	Importancia de las redes educativas y el trabajo en red	Resolución de problemas	
Pensamiento crítico	Prácticas docentes creativas e innovadoras	Visitas a empresas	
Confianza en uno mismo	Educación personal y social	Testimonios de expertos	
Reflexión		Estudios de caso	
Orientación al aprendizaje		Experimentación	
Capacidades de negociación		Simulaciones	
Gestión de proyectos		Laboratorios	
Búsqueda de información		Investigación-acción	
Búsqueda de oportunidades		Debate, diálogo e interacción	
		Asociacionismo	
		Aprendizaje a partir del error	

En definitiva, y en la línea de diferentes autores (García Cabrera *et al.*, 2014; Man, Lau, y Snape, 2008; Rico, Palmero y Escolar, 2015) el profesor emprendedor debe integrar como propias las competencias y habilidades útiles que se atribuyen al perfil emprendedor y con ello: las habilidades sociales, seguido de perseverancia y capacidad de trabajo, de sentido común, de imaginación y creatividad, de liderazgo y de iniciativa;

creyendo en tí y creando tu propio camino. En otras palabras, y como dice el Libro Blanco del emprendimiento, para favorecer buenas prácticas en cultura y competencia emprendedora en el sistema educativo es necesario: la elaboración de un plan estratégico; la creación de redes en los centros educativos; colaboración e implicación de agentes intervinientes; formación al profesorado; el desarrollo y uso de metodologías activas, así como fomentar el reconocimiento social del emprendedor. Finalmente, y de acuerdo con González (2014, p.68), la educación necesita docentes con actitud emprendedora e innovadora, capaces de generar nuevos talentos, líderes que motiven a otros a desarrollar y ejecutar otras acciones. Su principal papel es comunicar y enseñar nuevos conocimientos, para que los estudiantes o profesionales que se están en proceso de formación, logren alcanzar las herramientas necesarias, tanto sociales como competencias técnicas, que les serán verdaderamente útiles para ser aplicadas en la vida laboral y personal de cada uno. De esta manera, resulta verdaderamente sustancial conocer en qué consiste el proceso de emprendimiento que nos ayude a conseguirlo.

2.4. El proceso de emprendimiento.

Como sabemos ya que hemos ido profundizando a lo largo de este capítulo, el emprendedor es capaz de detectar oportunidades y necesidades para crear organizaciones que las satisfagan. Pero para ello debe seguir un proceso complejo con el objetivo de facilitar el proceso de emprender. De esta forma, SPRI (2003), agencia de desarrollo empresarial del Gobierno Vasco, a través de un Manual Básico, recoge de forma muy gráfica los pasos y fases del mismo, las cuales sintetizamos en la tabla 5.

Tabla 5

Proceso de emprender (SPRI, 2003)

EL PROCESO DE EMPRENDIMIENTO		
ETAPA 0	Tengo inquietudes	FASE 1 - GESTACIÓN
ETAPA 1	Crear Innovar Intraemprender	
ETAPA 2	Perfil emprendedor Autoevaluación	FASE 2- CREACIÓN
ETAPA 3	Descripción del proyecto 1ª evaluación de la idea	
ETAPA 4	Análisis del mercado y producto	FASE 3- ANÁLISIS
ETAPA 5	Análisis de la información y reflexión. Primeras decisiones a tomar Comienzo a pensar en la puesta en marcha	FASE 4- DESARROLLO
ETAPA 6	El Plan de Empresa Apoyos a la puesta en marcha.	

Nota. Recuperado de Vázquez y Soro (2013, p.19)

Conocer en profundidad las fases de este proceso (Vázquez y Soro, 2013) nos va a facilitar y ayudar a estructurar la formación en esta competencia.

La FASE 1 supone la fase de gestación del proyecto. En ella durante una etapa previa mostramos inquietudes por iniciar algo, es decir, la etapa comienza con una idea de negocio, a alguien que le gustaría tener su propia empresa. La idea puede surgir en cualquier momento por ejemplo, de nuestra propia inquietud, de nuestra capacidad observadora, nuestra experiencia personal y profesional, de una necesidad o incluso del momento por querer aprovechar cambios. Así, en una primera etapa la creatividad junto con las ideas innovadoras será algo elemental. Igualmente, el emprendimiento puede partir dentro de una empresa si se da que los miembros de la misma plantean llevar a cabo ideas emprendedoras dentro de dicha organización; esto lo denominamos intraemprendimiento.

La FASE 2 nos habla de creación. En esta fase experimentamos la etapa del perfil emprendedor y el desarrollo de actitudes, capacidades y habilidades necesarias para desarrollar la acción emprendedora complementada con la autoevaluación.; es decir, que la persona reflexione sobre sus fortalezas y debilidades para que realice un diagnóstico más profundo y detallado sobre las habilidades que tiene y las áreas de mejora que debería desarrollar. Una vez realizada la valoración se comenzará con la descripción del proyecto. Para ello, tendrá que definir de los objetivos generales del proyecto, parándose a pensar:¿qué queremos conseguir poniendo en marcha una empresa?; será esencial buscar más información sobre el proyecto y lo que se refiere a mercado, competidores, tecnología, etc.; describir el proyecto de forma detallada y por escrito, teniendo en cuenta: ¿Qué vamos a ofrecer?, ¿a quién?, ¿en qué consiste?, ¿cómo lo quiero llevar a cabo?, ¿qué competencias debemos reunir el equipo de trabajo?, ¿cuáles son las claves? Se trata de crear un Plan de Empresa.

En la Fase 3 hablaremos de análisis, es decir, todo lo que hace alusión al análisis de mercado y del producto. Por lo tanto, observaremos si se dispone de toda la información necesaria para indagar sobre mi mercado y producto; analizaremos el alcance del mercado y sus características, la competencia así como el producto y su proceso de transformación.

El desarrollo lo llevaremos a cabo en la Fase 4. Por tanto, analizaremos en esta fase toda la información para poder reflexionar y por ende, tomar las decisiones oportunas. El objetivo es valorar y evitar los errores más comunes que suelen darse en la creación de empresas, tomando nota de los factores de éxito. Las claves de éxito que garantizarán la adecuada acción emprendedora será en primer lugar, tener claros los objetivos; conocer la actividad que se desarrollará; invertir tiempo antes de invertir dinero para que podamos conocer el mercado, centrar los objetivos, estudiar las claves antes de plantearse invertir dinero; estar atentos a las necesidades cambiantes del mercado; diferenciarse de la competencia; reconocer rápidamente las oportunidades; olvidarse de la improvisación; darse más de una oportunidad; y creer en el producto y saber cómo hacerlo, por lo que se deben tener siempre presentes estas preguntas básicas: ¿Cómo se hace? ¿Dominamos los procesos de transformación?

Tras la reflexión y análisis del mercado, del producto, sobre cómo puede ser la puesta en marcha, toca analizar en profundidad la viabilidad del negocio. Para facilitar y sistematizarlo comenzamos a desarrollar el plan de empresa. Este Plan es la plasmación escrita y ordenada de una idea en un documento donde se detallan de forma específica y concreta los objetivos y estrategias que se van a poner en juego. Los elementos que lo componen son: definir la misión, visión y objetivos de la empresa; describir el equipo promotor; describir de forma general el producto o servicio; plan de Marketing; proceso

de Transformación; plan de Recursos Humanos; plan de Financiación; y plan Económico Financiero. Finalmente, nos queda la puesta en marcha. Para ello habrá que decidir qué forma jurídica tomará la empresa y realizar todos los trámites necesarios para comenzar la actividad.

Por otro lado, si el emprendimiento que se va a llevar a cabo es de carácter social tenemos que incidir en los rasgos característicos del mismo. De esta manera, recogiendo de nuevo las aportaciones de la Fundación Bertelsmann (2009) son varios los elementos fundamentales que debemos considerar para llevar a cabo el proceso de emprendimiento social. En primer lugar, será determinante la motivación social, es decir, esta forma de emprender tiene una motivación de carácter social y está orientada a la mejora de la sociedad. Las acciones de emprendimiento social no buscan el beneficio económico, ni tampoco parten de una motivación meramente personal o que concierna a un grupo de personas. Además, el impacto de las actuaciones debe ser significativo y continuado. Por tanto, los proyectos suelen darse de forma continuada en el tiempo y en ellos acostumbran a estar involucrados simultáneamente diferentes agentes, desde empresas, administraciones públicas y entidades no lucrativas. Otro factor a considerar es que debe existir la posibilidad de replicabilidad. Este hecho implica hacer una reflexión sobre la posible adaptabilidad o no de una iniciativa concreta a otros contextos y lugares. Las realidades locales acostumbran a ser muy diferentes según el entorno. Por tanto, una iniciativa con éxito en un entorno puede no tenerlo en otro. También habrá que considerar la dimensión grupal en la que no se tiene en cuenta aspectos como el nivel cultural, educativo, o el género de las personas que lo conforman. Igualmente, la agrupación desde la que nace el emprendimiento puede ser formal o informal, por ello consideraremos el grado de formalización. El alcance territorial también habrá que considerarlo ya que el emprendimiento social se centra habitualmente en la mejora del entorno cercano (barrio,

ciudad, etc.) aunque en otros casos, también se orienta hacia escenarios más amplios de carácter más global. Finalmente, la participación de agentes sociales será un pilar sustancial ya que las iniciativas desarrolladas pueden contar con la participación y movilización de otros agentes sociales siempre y cuando éstos no sean protagonistas.

Llegados hasta aquí, no podemos concluir este apartado sin destacar otra modalidad para trabajar el emprendimiento. Se trata de la propuesta de Arias, Bustinza y Djundubaev (2016) a través de los simuladores de gestión empresarial junto con la gamificación. Estos procedimientos se están convirtiendo en herramientas educativas de amplia aceptación debido en gran medida a que las versiones de estos simuladores son constantemente actualizadas incorporando los últimos desarrollos tecnológicos. Sus efectos positivos se ven tanto en la motivación (Arias, Bustinza y Djundubaev, 2016; Gustafsson y Bang, 2009; Lee y Hammer, 2011; Seaton y Boyd, 2008) como el compromiso y la mejora del proceso de aprendizaje en general y del desarrollo de actitudes emprendedoras en particular. Del mismo modo, tienen una gran aceptación ya que dan la posibilidad de poner en práctica conocimientos de la gestión empresarial en su conjunto (Doyle y Brown, 2000) mediante la toma proactiva de decisiones (Neck y Greene, 2011) en cuanto a marketing, operaciones, recursos humanos y dirección empresarial en las diferentes áreas de trabajo (Arias, Bustinza y Djundubaev, 2016).

No obstante, y de acuerdo con Arruti (2016), es necesario perseverar en la idea de que ser emprendedor es algo más que montar un negocio; pues supone educar a personas en la incitativa emprendedora y desarrollar esta competencia como una actitud ante la vida, ante la forma de hacer las cosas y ante la manera de enfrentarnos a los retos y desafíos que ésta nos va marcando. Siempre de forma creativa e innovadora que nos permita avanzar en esta sociedad de grandes avances y cambios. Como señalan Troncoso,

Rojas y Hurtado (2014) es la capacidad de generar en los jóvenes una forma de pensar y actuar dirigida hacia el desarrollo económico para lograr un adecuado uso de los recursos desde de una gestión integral.

Visto el concepto de emprendimiento, las habilidades necesarias para desarrollarlo, así como el proceso formativo del mismo, nos adentramos en el punto en el que vamos a abordar distintas investigaciones que avalan la puesta en práctica del emprendimiento en las diferentes etapas del sistema educativo.

2.5. Investigaciones y experiencias de emprendimiento en el ámbito educativo

Una vez que hemos profundizado en el concepto y en el proceso de *emprendimiento*, es interesante indagar en las experiencias que se están desarrollando dentro del ámbito educativo. Ya hemos dicho, que formar en y para emprender es fundamental y necesario para un país, ya que contribuye a la mejora del mismo. Bretones y Silva (2009) manifiestan la importancia de los programas emprendedores a nivel educativo, por ello, consideramos esencial profundizar en cómo se está trabajando esta competencia desde el ámbito educativo. Con lo cual, a continuación nos centraremos en conocer los diferentes programas formativos que impulsan esta competencia y que nos pueden servir como marco de referencia.

2.5.1. A nivel nacional

A pesar de que el emprendimiento es un concepto novedoso para trabajarlo en el aula, en la actualidad ha aumentado considerablemente el número de centros y profesionales de la enseñanza que se han interesado o formado en este procedimiento y que están llevando a cabo proyectos de esta naturaleza. De igual manera, sobre este tema,

se han ido publicando y han comenzado a proliferar artículos en revistas, o a escribirse tesis y trabajos de grado o de máster, como nuestro estudio el cual es un aporte más a los existentes. En este apartado vamos a mostrar algunas investigaciones y experiencias realizadas a este respecto.

Podemos comenzar con las iniciativas didácticas que se están realizando desde la Junta de Andalucía como “Andalucía emprende” en la que promueve la cultura emprendedora e impulsan y animan a la creación de empresas. Cultura emprendedora propuesto por la Junta de Extremadura con el objetivo de fomentar las habilidades emprendedoras e implicar a la sociedad en la cultura emprendedora. También, desde el Principado de Asturias, encontramos el proyecto “Una empresa en mi escuela” en Educación Primaria, el de “Jóvenes Emprendedores Sociales” en Secundaria o el de “Valnalón”, extensible también a Formación Profesional. “Educar en la Iniciativa” y “Équilicuá”, son proyectos llevados a cabo en Navarra. También encontramos “Galicia Eduemprede” propuesto por la Xunta de Galicia o el de “Emprender en la escuela” de la Comunidad de Madrid. Asimismo, “Enseñar para emprender” que propone el Gobierno de Canarias. Zabala (2012) nos presenta el programa experimental que ha propuesto a la Fundación Créate en la Comunidad de Madrid denominado “Creemos nuestra empresa”, para favorecer el espíritu emprendedor en estudiante entre 10 y 12 abordando materias como la idea del negocio, estudios de mercado, capital inicial, ventajas competitivas o plan de comunicación.

Un proyecto que no podemos pasar por alto por la admiración que genera al relacionar emprendimiento y discapacidad intelectual es SPACIAL HELPERS. Este proyecto constituye una iniciativa global de empleo-formación, iniciado y promovido desde el Centro Integrado M^a Ana Sanz de Pamplona (Navarra) durante el curso 2012-13

donde además de promover la acción emprendedora, se trabaja la autonomía personal y socio-laboral utilizando las herramientas TIC con algunas redes sociales. Todo ello, con el fin de sensibilizar al mundo y hacer visibles las capacidades de las personas con discapacidad intelectual. Si algo destacan los integrantes es el descubrimiento de la importancia de la intención. Destacan esta iniciativa como un proyecto provocador de intenciones, como motivación de la voluntad y como generadora de crecimiento personal. Entienden después de la puesta en marcha que sin intención no puede haber metas, ni voluntad, ni responsabilidad, ni siquiera compromiso. Además, cabe destacar que en diciembre de 2012 el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte reconoció esta actuación con el Primer Premio Nacional a las Buenas Prácticas con Alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

Por otro lado, encontramos casos de éxito en nuestro país, puesto que están teniendo un impacto positivo en los participantes del mismo por sus metodologías participativas y en las que el alumnado es el verdadero protagonista y constructor de su aprendizaje. Desde el colegio Montserrat de Barcelona se trabaja el talento emprendedor a partir de las inteligencias múltiples de Gardner. El método Barbeño es un proyecto desarrollado por el alumnado de Barbaño (Badajoz) para promover el acercamiento al desarrollo de las habilidades emprendedoras y el desarrollo del talento emprendedor a través del diseño y ejecución de una cooperativa (Andrade, 2015).

Eurydice España – Redie, la red de información sobre educación, publicó en 2016 un estudio sobre educación para el emprendimiento. El propósito de este estudio era analizar en profundidad datos relevantes sobre políticas, currículo, resultados e impacto de la educación para el emprendimiento así como reunir información sobre formación y medidas de apoyo al profesorado y buenas prácticas en este ámbito en los niveles de primaria, secundaria y FP. Para ello, Eurydice, contactó con expertos en el tema y

mediante un cuestionario *ad hoc*, recogió datos para la elaboración de su informe, teniendo en cuenta experiencias como la de Valnalón.

En el estudio se describe la utilización de miniempresas como vehículo de enseñanza-aprendizaje de emprendimiento, así como otro tipo de proyectos: Proyectos de innovación educativa (ej. Profundiza), Retos (ej. ThinkBig), Talleres desarrollo habilidades (ej. Jóvenes Creativos), Actividades de orientación y sensibilización (ej. Escola i Empresa), Programas que combinan competencia digital y emprendimiento (ej. Cantabrobots), Dispositivos acompañamiento a creación de empresas (FP), Programas de Educación Financiera.

Además se señala como área de mejora: el incremento en la coherencia y la complementariedad de las iniciativas, así como los marcos lógicos de progresión en el sistema educativo. No obstante, cobra especial relevancia la inicial y permanente del profesorado, así como el análisis de los recursos utilizados y del impacto.

Albort y Leal (2017) nos presentan un estudio llevado a cabo mediante un análisis bibliométrico de la literatura. Pritchard (1969) define este análisis como la aplicación de métodos matemáticos y estadísticos para analizar la literatura de carácter científico. Este análisis sobre educación emprendedora e innovación se realiza dentro del área de educación, de acuerdo con las publicaciones disponibles en la base de datos Web of Science. Así, el presente estudio clasifica (Albort y Leal, 2017) los trabajos analizados según los siguientes indicadores: año de publicación de los trabajos, países con mayor productividad, revistas con mayor índice de publicación, artículos más citados y artículos publicados entre 1995 y 2017 sobre el constructo. Los resultados del análisis bibliométrico muestran 430 publicaciones del área de educación o *Education Educational Research*, en el que las revistas con mayor número de artículos son *Journal of*

Engineering Education (17 artículos), *Education and Training* (13 artículos) y *Academy of Management Learning and Education* (9 artículos). Igualmente los autores señalan China, Estados Unidos y España como los países donde se publican más artículos relacionados con este tema.

De acuerdo con el análisis del contenido de los resultados, Albort y Leal (2017) destacan que la educación emprendedora e innovación constituyen un tema de plena actualidad que cada vez se está implementando más como metodología de enseñanza - aprendizaje en los centros educativos de enseñanza superior. Además, destacan que el desarrollo de seminarios y cursos de emprendimiento junto con el uso de redes sociales y las TIC juega un papel determinante que fomenta la motivación (Albort y Leal, 2017; Sobrado *et al.*, 2010) para emprender un negocio cuando terminen sus estudios (Albort y Leal, 2017). Esto, sin duda, nos lleva a pensar en la importancia de desarrollar una metodología que integre innovación y emprendimiento para preparar a nuestros estudiantes para el empleo. No obstante, los autores recalcan la necesidad de realizar futuros análisis utilizando otras bases de datos para ampliar información y contribuir a una mayor comprensión del tema.

En el mismo año Iglesias, Jambrino, Heras y Peñafiel (2017) nos presentan un trabajo científico que pretende analizar la efectividad de diseñar programas de educación para el emprendimiento en la iniciativa emprendedora de los alumnos universitarios, con el fin de adaptarse en un futuro inmediato al mundo laboral. Para ello, se tendrá en cuenta en qué medida las actitudes personales, las normas sociales y el control percibido del comportamiento actúan sobre la misma. Así, esta investigación se lleva cabo mediante un análisis de regresión en una muestra de 1.511 estudiantes de una universidad pública española durante tres cursos académicos. Además, se empleó como filtro la participación en programas de educación al emprendimiento, tanto si habían cursado una asignatura

específica de creación de empresas y/o habían intervenido en acciones de fomento del espíritu emprendedor. Adicionalmente, se había añadido también un grupo de control. Iglesias *et al.* (2017) nos ponen de manifiesto con los resultados de esta investigación que este tipo de programas consiguen, por un lado, aumentar la motivación hacia el emprendimiento así como incluir entre las opciones de desarrollo profesional el inicio de una actividad económica por cuenta propia. Por otro lado, la participación en estas actividades aporta al alumnado una mayor seguridad sobre los conocimientos, capacidades y confianza necesaria para sentirse más seguro ante esa realidad que en muchas ocasiones resulta estar llena de incertidumbres.

En un estudio teórico reflexivo, Civilá (2017) nos pone de manifiesto la importancia de avanzar desde la escuela en el desarrollo del pensamiento crítico positivo y constructivista, hacia la aplicación del conocimiento adquirido para la planificación, desarrollo y valoración del proyecto de vida, sobre la base de unas capacidades y habilidades emprendedoras. La autora expone que si las capacidades de autonomía, creatividad, versatilidad, innovación y proyección se empiezan a trabajar más rigurosamente y de forma transversal, en las etapas de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria, como competencias generales y no vinculadas a ninguna disciplina de forma única, obtendremos mejores resultados en los potenciales emprendedores de las nuevas generaciones. Del mismo modo, señala que no sólo los educadores estemos la responsabilidad de promover el espíritu emprendedor en el alumnado, sino que el propio gobierno ha de demostrar responsabilidad social en la mejora de empleabilidad y pertinentes políticas para su desarrollo.

Otra de las investigaciones más reciente, tiene el propósito según Bernal y Cárdenas (2017), de describir el efecto del potencial emprendedor de un proyecto

compuesto por tres programas de emprendimiento: EME, EJE e ÍCARO, tratando de comprender los procesos implicados desde la perspectiva del profesorado participante, es decir, cómo sus experiencias formativas han contribuido a la dimensión emprendedora personal. Dichos autores han querido mostrar la contribución del potencial emprendedor a través de un estudio de caso ex post-facto mediante una investigación descriptivo-longitudinal. El diseño es mixto y exploratorio, utilizando un método tanto cualitativo como cuantitativo. Así, nos parece interesante destacar que tanto el alumnado como el profesorado fueron seleccionados mediante muestreo intencional. Los resultados mostraron que la práctica del profesorado es clave para determinar el logro de una cultura emprendedora en el sistema educativo. No obstante, los entrevistados coinciden con que es necesaria una formación cultural y técnica que promueva una educación emprendedora, inicial y continúa. Igualmente, los resultados también desvelan que hay que cuidar que los proyectos donde se trabaja el emprendimiento vayan en la línea del desarrollo de valores y habilidades emprendedoras dentro de lo personal y no solo de lo conceptual y procedimental vinculado con la gestión empresarial; es decir, la implementación de los programas debe realizarse de modo que se incluyan pertinente y satisfactoriamente los factores personales relativos al desarrollo del potencial emprendedor. Finalmente, la discusión de este estudio apunta a que debería tenerse en cuenta una adecuada planificación educativa para poder integrar adecuadamente la educación emprendedora dentro del sistema educativo.

Donoso (2017) nos presenta una investigación que tiene como finalidad conocer y comprender cómo incide un programa de emprendimiento artístico-cultural (Ícaro) en la configuración de la identidad emprendedora de los adolescentes. Este proyecto se lleva a cabo en un centro educativo andaluz con una selección muestral de tipo intencional. La investigación asumen un corte tanto cuantitativo como cualitativo. En primer lugar, es

cuantitativo porque se han utilizado dos escalas de medición de elementos cognitivos y no cognitivos (Escala de Conocimientos y Habilidades Básicas y Escala de Orientación Básica hacia el Emprendimiento). En segundo lugar, es cualitativa porque se han llevado a cabo entrevistas al profesorado participante elaboradas ad hoc; y diario de campo, para registrar la observación del propio investigador. El análisis de los datos se ha llevado a cabo bimodalmente: los cualitativos, mediante un procedimiento semiótico y narrativo; y los cuantitativos mediante procedimientos estadísticos descriptivos.

Las conclusiones que se extraen después del análisis nos ponen de manifiesto la relevancia que asumen los elementos no cognitivos en la formación del emprendimiento, sin menospreciar en ningún momento la necesidad de los estrictamente cognitivos. Así, las fortalezas y debilidades de los factores pedagógicos y contextuales serán determinantes. Para el ámbito artístico-cultural, se ha elaborado un Modelo Progresivo de Generación Artístico-Empresarial, donde se perfila y se da valor a la caracterización del emprendimiento desde una preocupación expresa por la formación personalizada. Por ello, esta investigación abre un campo de estudio con la posibilidad de explorar y evaluar acerca de una educación emprendedora de calidad en los contextos escolares actuales.

Hinojo, Agreda y Alonso García (2018) nos dan una visión general sobre la relación entre la educación entre adultos mayores y el envejecimiento activo. El envejecimiento activo tiene como objetivo mejorar la calidad de vida de las personas a medida que envejecen. Su objetivo es proporcionarles oportunidades para vivir una vida sana, participativa y segura. En consonancia, los autores nos ponen de manifiesto que la sociedad debe garantizar esta evolución y fomentar el espíritu emprendedor entre los mayores para permitir que este grupo social participe más activamente en la sociedad. Para ello, en su estudio sociodemográfico plantean crear formatos empresariales con el

fin de abrir nuevas vías de aprendizajes para este colectivo; ya que apuestan a que esta implementación podría contribuir tanto al crecimiento personal de los miembros de este grupo social, como al crecimiento económico del país. El envejecimiento activo desde el emprendimiento tiene como objetivo mejorar la calidad de vida de las personas a medida que envejecen. Su objetivo es proporcionar oportunidades para vivir una vida sana, segura y activamente más participe en la sociedad. Esto además, les permite ampliar su autococimiento de habilidades lo que podría contribuir a desarrollar nuevas empresas, públicas y privadas, y proporcionar marcos novedosos en los que el proceso de enseñanza-aprendizaje sería sólo un paso más en la vida de los adultos mayores.

Laurikainene *et al.* (2018) aportan conocimiento científico con una investigación en la que nos ponen de manifiesto el análisis de la motivación empresarial, teniendo en cuenta en los factores que aumentan las iniciativas emprendedoras. Concretamente lo realizaron con 423 estudiantes de ingeniería, 219 alumnos de ingeniería industrial y 204 de ingeniería informática de la Universidad de Castilla - La Mancha. La escala para medir la motivación fu adaptada del Inventario de Preferencias de Trabajo (WPI). Después del análisis de regresión, las conclusiones determinan que la motivación al logro es determinante para favorecer el espíritu emprendedor. Sin embargo, los autores destacan que los programas de capacitación empresarial no tuvieron un impacto significativo en el desarrollo de los estudiantes hacia el emprendimiento. Por ello, proponen incorporar esta iniciativa como habilidad transversal dentro del plan de estudios de manera que favorezca la autoeficacia empresarial, así motivar al alumnado en el emprendimiento a través de exposiciones de emprendedores exitosos en el mundo de la ingeniería; talleres de generación de ideas, a través de grupos de trabajo, lluvia de ideas, etc., para el desarrollo de proyectos innovadores; taller de creación de planes de negocios para que los planes se presenten en el aula y se evalúen académicamente; y organización de concursos de planes

de negocios interuniversitarios, buscando financiación de los organismos colaboradores, con el establecimiento de premios. Estas prácticas representan una forma de mostrar a los estudiantes un ejemplo de la validez de su proyecto, de modo que puedan visualizarlo de manera realista y creer que se puede llevar a cabo. Finalmente, los autores concluyen con la idea de transmitir mensajes a través de la capacitación empresarial como: no estudiar, aprender; no trabajas, creas; no vendas, resuelve; no esperes, hazlo.

Finalmente, Azqueta (2018) nos plantea una tesis doctoral centrada en el interés que genera hoy en día la formación emprendedora. Destaca que como educadores tenemos una gran responsabilidad en reflexionar acerca de cuáles son las ideas y valores que conforman el concepto emprendedor; qué vínculos establece el emprendimiento con la sociedad y con la educación; y que referencias legislativas y políticas educativas la sustentan a nivel nacional, europeo e internacional. Por ello, con este estudio empírico pretende profundizar en las claves que ayuden a fortalecer el valor educativo de la formación emprendedora y busca un modelo conceptual de formación emprendedora que contribuya al crecimiento integral de la persona en todas sus dimensiones.

Una vez abordadas las investigaciones en el plano nacional, vamos a profundizar en las existentes a nivel internacional.

2.5.2. *A nivel internacional*

A nivel internacional también encontramos proyectos que se están desarrollando para trabajar el emprendimiento. Andrade (2015), en su tesis doctoral, nos presenta varios muy interesantes. En Dinamarca encontramos *Kaospilot* con el objetivo de desarrollar el liderazgo creativo y el espíritu emprendedor, y *Danish Foundation for Entrepreneurship* que nace desde el Ministerio de Economía y Asuntos Empresariales, de Ciencias, Cultura

y Educación para promover habilidades y competencias emprendedoras de los jóvenes. Programa de acción sobre la educación emprendora, es un proyecto desarrollado en los Países Bajos con el objetivo de aumentar el número de centros educativos que incluyan el fomento de las habilidades emprendedoras dentro de sus planes de estudio y elevar así el número de alumnos/as emprendedores. También, desde Estonia encontramos el proyecto *Junior Achievement Arengufond* que pretende desarrollar la incitativa emprendedora a través de formaciones, encuentros, ferias y concursos propuestas a través de la asignatura de economía. Asimismo, *Entrepreneurship in subject curricula and Knowledge Promomtion Reforms* que propone el gobierno de Noruega, desarrolla un proyecto para primaria y secundaria así como para el profesorado y el equipo directivo con el fin de integrar el espíritu emprendedor, colaborando con agentes del mundo empresarial.

El objetivo de esta investigación llevada a cabo hace cuatro años por Stamboulis y Barlas (2014) es analizar de qué manera las competencias emprendedoras pueden ser enseñadas y aprendidas de manera efectiva. El estudio, de carácter cualitativo, se llevó a cabo en Brasil mediante un estudio de caso puesto que implicaba recoger los testimonios de los informantes así como la propia descripción de las observaciones realizadas por los investigadores. La investigación muestra que un método eficaz para la educación emprendedora puede representarse mediante un método que combine cuidadosamente el pensamiento y la actuación; es decir, que vaya más allá de la comprensión, el conocimiento y el habla que nos plantan las metodologías tradicionales y se adentre, por tanto, en la aplicación y la actuación de experiencias reales. Stamboulis y Barlas (2014) hablan de poner en práctica metodologías activas y constructivistas en las que a través de la experiencia el alumno sea el agente activo y participe de su realidad que le permita desarrollar las habilidades emprendedoras.

Por otro lado, también encontramos casos de éxito a nivel internacional como el proyecto de Método Montessori desarrollado en Roma o *Fundatio International Yehudi Menhuin*: MUS.E en Bruselas (Bélgica) donde trabajan el emprendimiento social para luchar contra la violencia, el racismo y la exclusión social. También encontramos en Londres (Reino Unido) el proyecto *Grangeton*. El método de *Richard Gerver*, donde a partir del emprendimiento trabajan la capacidad creativa, así como las habilidades de trabajo en equipo, de resolver problemas y de dominar las nuevas tecnologías (Andrade, 2015).

Gwynn (2016) nos presenta una investigación llevada a cabo en Chile con el propósito de utilizar el coaching como estrategia de formación para favorecer el desarrollo y fortalecimiento del emprendimiento femenino. Esta investigación cuantitativa se llevó a cabo mediante la aplicación de distintos instrumentos, como encuestas y Cuestionarios, y se realizaron actividades, talleres, coaching y conferencias llegando a participar más de 400 mujeres emprendedoras dentro de Chile. El estudio no solo tuvo en cuenta los constructos de coaching y emprendimiento, sino características propias del género vinculadas a las percepciones y significados del emprendimiento femenino. Así, la encuesta de microemprendimiento fue elaborada junto con el Instituto Nacional de Estadísticas (INE) y la Unidad de Estudios del Ministerio de Economía, Fomento y Turismo, ya que aportan información sobre las diferencias y brechas entre los emprendedores y sus respectivos negocios de acuerdo al sexo de sus dueños. Para recopilar información se utiliza también la información obtenida mediante cuestionarios y encuestas realizados por la consultora Llave Creativa a mujeres emprendedoras y microemprendedoras de Chile, y la experiencia entregada por los programas de coaching femenino implementados por dicha consultora.

De este intento proceso investigador, se puede extraer como conclusión que la demanda por capacitación existe. No obstante, la autora destaca que hay elementos que deben ser considerados en el diseño de un proyecto. Por poner un ejemplo, destaca que la instalación de las actividades es clave, ya que existen regiones en las cuales las mujeres no se movilizan para asistir a la formación puesto que no pueden acceder por horario o por falta de cuidado infantil.

Así, destaca que otra razón por la que estas iniciativas de emprendimiento femenino no son duraderas y o funcionan es por las diferencias de pensamiento, es decir, por la resistencia a cambiar los modelos mentales de quienes se capacitan, pensando que basta con adquirir una nueva herramienta (técnica) para generar un cambio. Por esta razón, la autora en base a tu estudio reivindica personalizar el mediador de aprendizaje en cuanto al cómo se transfiere el aprendizaje.

Echeverri, Valencia, Benjumea y Barrera (2018) plantearon este mismo año una investigación de corte cualitativa mediante un diseño de investigación exploratorio – descriptivo con el objetivo de conocer los factores que incentivan las intenciones emprendedoras en el alumnado del Instituto Tecnológico Metropolitano (ITM) de Medellín (Colombia). El análisis se desarrolla mediante un estudio de caso en el que se utilizaron entrevistas semiestructuradas, 29 concretamente, como instrumento para poder profundizar en las experiencias de las personas participantes. Los factores en los que interesaba poner el foco de atención en la investigación fueron las oportunidades identificadas para nuevos productos, la influencia social para crear una empresa, el equilibrio entre trabajo y vida privada, así como la situación motivadora para la creación de empresas. Una vez llevado a cabo el proceso de codificación y definición de categorías, entre los resultados se observa que el alumnado busca aprender a crear una empresa por la expectativa de alcanzar una independencia laboral. Además, demandan una formación

específica en emprendimiento empresarial con el fin de tener un esquema claro de plan de empresa para ponerlo en práctica una vez finalizadas sus carreras universitarias.

Vistos algunos de los proyectos que representan la aplicación de la acción emprendedora en las aulas, resulta oportuno citar a Marina (2010) quien afirma que se trata de proyectos que demuestran el interés y la vitalidad por esta competencia. Como podemos observar son numerosas las acciones formativas que se están llevando a cabo en este ámbito. Desde el Ministerio de Industria, Turismo y Comercio inciden que se debe promover la iniciativa emprendedora en nuestro país por parte de las empresas ya que es una manera de crear empleo así como estabilidad social. Con lo cual, es importante e interesante estimular la iniciativa emprendedora desde todos los ángulos posibles donde se incluye por supuesto el educativo, con la intención de motivar, formar y premiar a los docentes en la creación de proyectos emprendedores ya que el profesorado debe ser el primer objetivo de la educación emprendedora porque realmente es el primer y más importante eslabón de la cadena educativa.

Finalmente, de acuerdo con Hué (2014) y como hemos comentado anteriormente, la educación emprendedora es una de las siete competencias clave de obligada enseñanza en la Unión Europea. En efecto, constituye la suma de los cuatro aprendizajes propuestos por Jacques Delors (1996): aprender a conocer, a hacer, a convivir y, sobre todo, a ser; por lo que fomentar desde la escuela el emprendimiento supone crecer con personas felices y comprometidas con la sociedad. Por ello, como señala González (2006) hay que atreverse a emprender, ya sea desde el colegio o desde casa; ya que lo cierto, es que no hay edad límite para tener buenas ideas.

2.6. Coaching y emprendimiento ¿es posible una vinculación?

Como hemos comentado al principio y de acuerdo con Bou (2006) hablamos de coaching por la necesidad y la demanda que existe por parte de la sociedad y en especial del mundo de la educación con el qué y cómo hacer para promover el desarrollo del potencial humano de una manera optimizadora. Con lo cual, con el coaching se pretende promover el crecimiento integral de la persona facilitando la mejora de sus competencias aportándoles tanto una mejor calidad de vida como una mayor satisfacción con la práctica de su actividad profesional diaria. Por ello, el coaching juega un papel de gran importancia en el desarrollo de las competencias de la persona. Esto es así, porque nos permite ser conscientes de nuestras propias conductas, habilidades, valores, motivaciones así como nuestras propias potencialidades para inicialmente autoconocernos y de esta manera crecer como personas favoreciendo nuestra autodeterminación y autorrealización personal (Bou 2006).

Siendo así, es importante que nos planteemos por qué entonces existe esa necesidad de hablar tanto de competencias. Pues bien, la necesidad de hablar de competencias viene dada de acuerdo con la OCDE (2005) y en la línea de Sobrado y Cortés (2009) por el nuevo ordenamiento económico y social de nuestra sociedad cambiante, en la que continuamente se dan transformaciones en las demandas y en los trabajadores exigiendo así una mayor flexibilidad a los sistemas de formación teniendo en cuenta un aprendizaje a lo largo de la vida. Desde esta perspectiva, la innovación y el desarrollo del conocimiento son fundamentales para promover una formación continua y una enseñanza de calidad donde exista una necesidad de vinculación y diálogo constructivo entre oferta y demanda entre los centros de formación. Es decir, la sociedad cambiante en la que nos encontramos, hoy por hoy, incide en la necesidad de converger entre formación y empleo (Cajide *et al.*, 2002) para que podamos adaptarnos de manera óptima y flexible al cambio

a través de una formación continua a lo largo de la vida que promueva el desarrollo de competencias y la mejora y optimización de las competencias que hemos ido adquiriendo.

En la misma línea, al hablar de competencias tenemos que hacer alusión de acuerdo con Sobrado y Cortés (2009) al propósito de crear un área de educación superior integrada en Europa en el trasfondo de un área económica europea. Por ello, desde este proyecto Europeo se pretende promover el desarrollo de unas competencias que desde el ámbito educativo favorezcan el compromiso ético, la capacidad de trabajar en equipo de manera multidisciplinar así como la capacidad de trabajar de forma autónoma e independiente. Igualmente, promueve la capacidad para organizar y planificar, la habilidad básica para el manejo de las TIC, habilidades de investigación así como y muy importante, la necesidad de promover la iniciativa y espíritu emprendedor.

Llegados hasta aquí y viendo la necesidad existente de promover en la sociedad el desarrollo de competencial dentro del ámbito económico y social, es permitente suscitar el interés por la competencia emprendedora dentro del ámbito educativo con el pretexto de desarrollar (Sobrado y Cortés, 2009), personas competenciales que respondan a las demandas cambiantes de nuestra sociedad favoreciendo su propio desarrollo personal y profesional.

Por consiguiente, es importante destacar que emprender es un término muy utilizado en la actualidad y que, por tanto, de acuerdo con Marina (2010) la competencia de emprender consiste en aprender y ejercer la libertad siendo una actividad ética cuyo contenido va a depender de los valores de la ciudadanía. Igualmente, tal y como señala el autor, para promover la capacidad emprendedora es importante que el alumnado desarrolle y sea educado en habilidades muy concretas que, de acuerdo al proyecto DESECO, aborden el manejo interactivo de herramientas, como el lenguaje o la

tecnología, la interacción en grupos heterogéneos y la autonomía de la persona. Esto, va unido a la necesidad de llevar a cabo una reflexión continua (Cajide *et al.*, 2002) que implica la habilidad de manejar el cambio, aprender de la experiencia y pensar y actuar con una perspectiva crítica.

De tal manera que, de acuerdo con la OCDE (2005), la competencia emprendedora supone una manera de actuar autónomamente ya que supone la capacidad de actuar dentro del marco general llevando a cabo planes de vida y proyecto personales que promueven la habilidad de definir los derechos, intereses, límites y necesidades. Es decir, esta propuesta se relaciona con la autonomía como capacidad general de actuar responsablemente formulando proyectos de manera consecuente. La Unión Europea, sin embargo, la define como el desarrollo del espíritu emprendedor. Es decir, se centra más en la capacidad de llevar a cabo iniciativas, innovar y en aceptar las innovaciones así como los riesgos de la acción (Marina, 2010).

Finalmente, la LOE para referirse a la competencia emprendedora habla de autonomía e iniciativa personal. De esta manera, aborda el concepto como la capacidad de imaginar, emprender, desarrollar y evaluar acciones o proyectos individuales o colectivos con creatividad, confianza, responsabilidad y sentido crítico. Con lo cual, se trata de una competencia extraordinariamente ambiciosa que pretende formar al alumnado de acuerdo en primer lugar a unas virtudes morales como la perseverancia, la valentía y la responsabilidad; de acuerdo también unas virtudes intelectuales como la capacidad de hacer proyectos, planificar y evaluar críticamente; y finalmente de acuerdo a unas virtudes sociales como la cooperación, el trabajo en equipo y el liderazgo.

Por todo ello, Marina (2010), nos plantea la necesidad de que desde el ámbito educativo se desarrollen programas de alumnos emprendedores como el que se desarrollan en algunos colegios de España promoviendo el fomento de la cultura del

emprendimiento en la escuela, aplicados a situaciones laborales o profesionales, que tienen gran utilidad para la orientación profesional del alumnado, pero que además les proporcionan un conocimiento cercano de situaciones y procesos cotidianos de sus localidades. De esta manera, estos proyectos pretenden planificar y desarrollar trabajos, proyectos e iniciativas personales y profesionales de manera individual y en equipo; reconocer los tipos y formas actuales de empresa y su entorno, sus funciones y el papel que desempeña en el desarrollo y bienestar social; demostrar responsabilidad, seriedad y comportamientos éticos en el desempeño del trabajo, así como predisposición para implicarse en proyectos orientados al bienestar social y colectivo; interpretar y transmitir mensajes en lengua castellana y en lengua extranjera; utilizar las tecnologías de la información y la comunicación como herramientas de uso habitual; así como descubrir e identificar las capacidades y potencialidades propias y las características del entorno social y laboral, para establecer objetivos personales y profesionales de futuro.

Por todo ello, debemos destacar que son diferentes las ciudades españolas, además de Zaragoza que es donde vamos a centrar el estudio, las que llevan a cabo proyectos de emprendimiento. Enfatizar, por ejemplo, las iniciativas didácticas de que se llevan a cabo en el Principado de Asturias con el proyecto de: “Una empresa en mi escuela” en educación primaria, o el de “Jóvenes emprendedores sociales” en secundaria; o el proyecto llevado a cabo en Navarra de “Educar en la iniciativa”; o el de “Educando para emprender” propuesto por la Junta de Andalucía. Así como el de emprender en la escuela de la Comunidad de Madrid. También, de acuerdo con Zabala (2012), el programa experimental que ha propuesto al fundación Créate en la Comunidad de Madrid denominado “Creemos nuestra empresa”, para favorecer el espíritu emprendedor en estudiante entre 10 y 12 abordando materias como la idea del negocio, estudios de

mercado, capital inicial, ventajas competitivas o plan de comunicación. Proyectos que, tal y como indica Marina (2010), demuestran interés y la vitalidad por esta competencia.

Por tanto, de acuerdo con Asici y Aslan (2010), es importante que tanto el profesorado como el alumnado, en términos de emprendimiento, promuevan la iniciativa empresarial y por consiguiente no pierdan, tal y como indican los autores, la fe en tener éxito para, de esta manera, estar dispuestos a aprender de forma continua siendo asertivo, y tener así, la capacidad de crear proyectos siendo curioso y creativo para promover verdaderamente un espíritu emprendedor.

Igualmente, como señala el Ministerio de Industria, Turismo y Comercio se debe promover la iniciativa emprendedora en nuestro país por parte de las empresas ya que es una manera de crear empleo así como estabilidad social. Con lo cual, es importante e interesante estimular la iniciativa emprendedora desde todos los ángulos posibles donde se incluye por supuesto el educativo, con la intención de motivar, formar y premiar a los docentes en la creación de proyectos emprendedores ya que el profesorado debe ser el primer objetivo de la educación emprendedora porque realmente es el primer y más importante eslabón de la cadena educativa.

Dicho esto, de acuerdo con Ares (2004) es importante dentro de la competencia emprendedora promover la conducta proactiva la cual pretende desarrollar el pensamiento estratégico que movilice la energía motivacional que promueva el desarrollo e interiorización de valores. Y, de esta manera, desarrollar una conducta proactiva que ayude al emprendedor a mejorar su perfil de competencias de cara a los retos que plantean los nuevos yacimientos de empleo en la carrera profesional como afrontar problemas, prever consecuencias y orientarse a la innovación teniendo en cuenta de acuerdo con Harris, Sapienza y Bowie (2009) la conexión e intersección del espíritu emprendedor y la iniciativa empresarial con la ética profesional.

Finalmente, de acuerdo a esta conceptualización del espíritu emprendedor y de acuerdo con de Santodomingo, Danilo y Garzón (2010), se propone llevar a cabo un modelo de coaching orientado al desarrollo del liderazgo y desempeño de la mejora de las capacidades y competencias de la persona. Todo ello nos lleva al desarrollo de la gestión del conocimiento para, con un alto grado de compromiso, llevar a cabo una construcción de alternativas que fortalezcan la organización y reestructuración empresarial. Esto nos pone de manifiesto que coaching y emprendimiento necesitan del liderazgo para generar mayor crecimiento personal y profesional. Villa y Caperán (2010) inciden en delegar autoridad para llevar a cabo el trabajo; permitir tomar decisiones a niveles más operativos; desarrollar equipos y personas para que se autogestionen; y favorecer el liderazgo más participativo extendido a otros niveles. Los autores añaden que, para ello, no solo la formación y el entrenamiento técnico es importante, si no que la motivación y el compromiso para sacar el máximo potencial de logro, es esencial. Por ello, un líder coach – emprendedor debe aprender a identificar y desarrollar el potencial de las personas con las que colabora; motivarles para que sean capaces de aprender y encontrar soluciones por sí mismos; fijarles objetos para que salgan de su zona de confort; proveerles feedback y apoyo; escuchar de forma activa; e implicarse en el desarrollo de su carrera profesional para promover el crecimiento personal y profesional de las personas con las que trabaja.

Además, de acuerdo con Lesnick, Goerge, Smithgall y Gwynne (2010) el coaching supone un procedimiento y soporte optimizador para ser trabajado en la incorporación en el mundo laboral. De tal manera que el entrenamiento de los profesionales bajo presupuestos y herramientas de coaching permite desarrollar competencias profesionales que favorecen el desarrollo de personas más autónomas

pudiendo tomar decisiones más pertinentes en su ámbito profesional. Dicho de otro modo y centrados en el ámbito educativo, de acuerdo con Bickman, Goldring, De Andrade, Breda y Goff (2012) el coaching supone un proceso de entrenamiento que proporciona una retroalimentación importante promoviendo el desarrollo del liderazgo en las escuelas y, por tanto, el desarrollo de las competencias. Es decir, los autores destacan la eficacia de un programa de entrenamiento bajo los presupuestos del coaching ya que promueve el desarrollo de un liderazgo educativo de calidad orientado al cambio que repercute en el desarrollo de las competencias y en consecuencia, en la confianza del alumnado. Así, de acuerdo con Sánchez Mirón y Boronat (2014) la aplicación metodológica del modelo de coaching promueve en el alumnado, no sólo la capacidad de asumir retos y solucionarlos, sino también de crear otros nuevos que generen posibilidades, iniciativas y les hagan crecer, seguir adelante y continuar aprendiendo durante toda su vida.

En definitiva y de acuerdo con López – Acevedo y Guarnieri (2008), el emprendedor es quien detecta una necesidad a la que da respuesta de forma innovadora y creativa. El coaching, por su parte será el que dé la visión para tomar decisiones y pasar a la acción. De esta manera, el coaching ayuda al emprendedor a ver cuáles son sus creencias motivadoras y limitantes, cómo puede transformar los problemas en retos o cómo contagiar emociones.

En otras palabras, emprender es crear algo nuevo; y a través del acompañamiento del coaching, el emprendedor es capaz de comprometerse con sus objetivos, de compartir su entusiasmo y de contagiar su visión del nuevo proyecto. Por ello, a continuación vamos a abordar el capítulo de buenas prácticas de manera que nos sirva para comprender cómo ha de ser una buena práctica tanto desde el punto de vista del coaching como del emprendimiento.

CAPÍTULO 3. BUENAS PRÁCTICAS

3.1. Una aproximación al concepto

Las prácticas educativas han sido uno de los temas de interés y reflexión en los estudios e investigaciones científicas de los últimos años. Como señala Castillo (2015), los primeros análisis se realizaron en base al desarrollo de trabajos que sugerían la necesidad de encontrar nuevas formas de hacer educación mediante el cambio de los métodos y estrategias. Hoy día ha aparecido en nuestro país un nuevo concepto; el de buenas práctica con el interés de rentabilizar y visibilizar el esfuerzo realizado por un conjunto de profesionales que están desarrollando dichas prácticas educativas con un éxito diferenciado.

Partiendo de este planteamiento, Gradaille y Caballo (2016) manifiestan que unas buenas prácticas son aquellas que han sido reconocidas tanto por su excelencia como por su capacidad de hacerlas transferibles a otros contextos para que nos sirvan de orientación a la hora de tomar decisiones acertadas para mejorar la realidad social e incrementar así la calidad del trabajo del proceso de enseñanza – aprendizaje. Alonso (2011), por su parte, añade que unas “buenas prácticas” son aquellas que consiguen eficientemente los logros que se proponen, sino a aquellas que además se proponen objetivos que armonizan con los enunciados desde el enfoque intercultural, valorándolas como una pieza fundamental para incrementar la equidad en educación. Cabrera (2003) en su proyecto denominado “Buenas Prácticas para la Inclusión Social” de Cruz Roja añade que el concepto ha referirse a las formas óptimas de ejecutar un proceso, que pueda servir como modelo para otras organizaciones. Incluso ser aquel ejemplo en el que poder inspirarse e imitar destinado a producir resultados positivos en la calidad de vida de las personas (La Consejería para la Igualdad y el Bienestar Social de la Junta de Andalucía, 2007). Otros

autores (Lizasoain y Angulo, 2014) consideran que para poder hablar de buenas prácticas es determinante que existan unas adecuadas políticas de gestión educativa que contribuyan al logro de buenos resultados. Así, que la práctica sea buena estará directamente relacionado con los procesos de enseñanza-aprendizaje, el liderazgo y la organización del centro y un buen clima de centro. Alonso (2011) añade que si hacemos una búsqueda general sobre el concepto de buenas prácticas y posteriormente analizamos el contenido de dicho concepto, encontramos definiciones que hacen referencia a principios, objetivos, procedimientos y pautas adecuadas que guían y orienten con resultados positivos una determinada experiencia demostrando eficacia y utilidad. No obstante, esto no es suficiente puesto que para identificarlas, necesitamos realizar un proceso de concreción más exhaustivo que mediante unos criterios claramente definidos nos de la capacidad de catalogar una experiencia como tal; aspecto indispensable que vamos a abordar en el próximo apartado.

Dicho esto, de las formulaciones extraídas de la literatura sobre buenas prácticas, podemos concluir con la idea de que deben ser experiencias consideradas ejemplares que sirvan para orientar la acción educativa en base a unos objetivos establecidos (Calvillo, 2008) y que estén planteadas para producir resultados positivos, en la adquisición de las competencias clave (Barrera, 2011; Junta de Andalucía, 2012). Para poder conocer si las distintas experiencias educativas son buenas prácticas, hemos de concretar los criterios que nos van a permitir identificarlas.

3.2. Criterios para identificar buenas prácticas

Como bien sabemos, para desarrollar este proyecto nos vamos a centrar en describir algunas buenas prácticas, así, de acuerdo con Alonso (2011) dado que el adjetivo “buena” imprime un juicio de valor difícil de utilizar en un trabajo de investigación en el

que el rigor del lenguaje es muy importante, el análisis del concepto que hemos realizado hasta ahora, nos lleva a pensar que se trata de un término complejo que ha de ser usado con precisión. Por ello, es necesario conocer no sólo el concepto que abordamos, sino también los criterios que según diferentes autores nos permiten identificar dichas experiencias.

Vista la definición de buenas prácticas desde la visión y perspectiva de distintos autores, es pertinente conocer criterios, características que nos permitan identificar de forma más concreta qué es una buena práctica y qué factores la conforman. Pues las buenas prácticas se pueden dar en ámbitos organizativos, metodológicos incluso evaluativos (Junta de Andalucía, 2012). Dicho esto, ¿qué criterios ha de tener una buena práctica para poder identificarla? Antes de abordarlos, debemos tener presente que éstos han de concretarse de forma específica de modo que nos permitan detectar prácticas que sean buenas. Así, de acuerdo con Gradaille y Caballo (2016), son diversas las organizaciones y entidades que han intentado acotar y definir criterios para poder definir una práctica como buena. Estos autores parten de la propuesta de la UNESCO de 2003 y concretan que deben ser innovadoras, efectivas, sostenibles y replicables. Innovadoras porque deben desarrollar soluciones creativas; efectivas ya que deben demostrar un impacto positivo y tangible sobre la mejora; sostenibles, por sus exigencias sociales, económicas y medioambientales pueden mantenerse en el tiempo y producir efectos duraderos; y replicables puesto que han de servir como modelo para desarrollar políticas, iniciativas y actuaciones en otros lugares. En esta misma línea, la Fundación CEPAIM (2014) coincide con la propuesta de la UNESCO y añade la necesidad de que la buena práctica sea generadora de cohesión, que potencie el empoderamiento, que utilice las redes sociales y con perspectiva de género. La OIT (2003) coincide con que debemos

hablar de innovación, efectividad, sostenibilidad y replicabilidad, y añade la pertenencia, la ética la responsabilidad y el trabajo en red como aspectos para definir las buenas prácticas. El Observatorio Internacional de la Democracia Participativa (2015) contempla que para que la práctica sea “buena” ha de tener unos objetivos relacionados con la propia participación, que ha de ser innovadora, transferible y factible. Además, ha de estar bien planificada con las responsabilidades bien definidas, debe tener liderazgo político, debe poder incorporarse al proceso educativo y tener un impacto y transformación en la evaluación. Por su parte, la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (2012) señala que una buena práctica ha de tener hechos constatables, responder a las necesidades, ser innovadora, estar secuenciada y documentada, ser reflexiva, efectiva y eficiente, en la que haya participación ciudadana, que se cuente con recursos suficientes y bien definidos, que haya seguimiento riguroso y que exista un código ético. Otros autores, Marc y Díez (2010), contemplan que en una buena práctica ha de promover niños observadores, críticos, pensantes y reflexivos; que se involucren con su comunidad y se dispongan a buscar soluciones en distintas situaciones. Igualmente, el profesorado ha de ser una figura comprometida que busque una formación continua y que enseñe no sólo los contenidos curriculares que marca la ley si no también, competencias transversales que les permitan adaptarse a distintos contextos.

Los criterios para seleccionar buenas prácticas según Fernández Batanero (2012) parten de la propia gestión del liderazgo de las instituciones escolares. Con ello, reivindican que una buena práctica ha de desarrollar una cultura escolar inclusiva de colaboración y cooperación entre la comunidad educativa en la que éstos compartan la misión del centro de forma que las actuaciones llevadas a cabo adquieran el mismo sentido y compromiso para todos. Además, es primordial que el profesorado ponga en práctica metodologías activas que promuevan la inclusión e innovación. Igualmente,

reivindica la colaboración y el trabajo en equipo con las familias como criterio para desarrollar unas óptimas actuaciones.

Otro autor, Castillo (2015), plantea en su tesis doctoral, las buenas prácticas con el objetivo de dar respuesta científica a la necesidad que tiene la Administración Educativa, los centros y los propios profesionales, como medio que aporte soluciones a la educación. En estas buenas prácticas se analiza un modelo de centro educativo con unos fines y objetivos determinados que pretenden configurar un nuevo modelo de escuelas eficaces. Como criterios para el análisis de estas buenas prácticas el autor establece sus imprescindibles: organización, gestión y dirección de los centros educativos; orientación, tutoría, convivencia y relaciones con las familias; convivencia escolar; docencia del profesorado; atención a la diversidad; organización del aula; individualización de la enseñanza; las TIC; relación con la dirección escolar; evaluación y espacios escolares.

Los criterios de buenas prácticas según Lizasoain, y Angulo, (2014) han de integrar al profesorado, al alumnado y al propio centro y para ellos son los Proyectos y planes de formación, poner en práctica metodologías innovadoras, la atención a la diversidad, que haya un seguimiento así como evaluación del proceso de enseñanza - aprendizaje, la adecuada gestión del tiempo, el liderazgo, los modelos de gestión y organización, la coordinación, implicación y pertenencia al centro, el clima y convivencia así como los recursos y el trabajo con familias. Calvillo (2008) hace alusión a criterios identificativos de tipo curricular y por consiguiente propone que una buena práctica ha de implicar varias competencias de manera natural; varias asignaturas, materias, niveles; soluciona problemas; y es accesible y ejecutable. Barrera (2011) por su parte atribuye a buenas prácticas las características de que correspondan a una iniciativa de carácter

institucional; que puedan ser evaluadas y analizadas en relación a los objetivos establecidos y de acuerdo a un contexto; y deben poder ser comunicables, aunque no pueda ser traspasada mecánicamente a otra realidad. Cabrera (2003) determina que los indicadores para identificar un práctica como modelo han de ser a) adecuación a las necesidades del usuario de manera que se persigan unas metas realistas y alcanzables; b) marco ideológico y de enfoque; c) administración y gestión, d) replicabilidad y prestigio e) medida y verificación objetiva de resultados obtenidos; e f) innovación y creatividad.

En definitiva, no podemos olvidar que una buena práctica ha de ser identificada por una serie de criterios que integren de forma conjunta todos aspectos que intervienen en el ámbito educativo: el docente, el discente, el curricular y el organizativo. Además, si algo podemos extraer de las diferentes muestras criteriosales anteriormente definidas, es que todas ellas comparten la dimensión organizacional, la innovación y la efectividad de la experiencia como criterios ineludibles en las buenas prácticas educativas (Lizasoain y Angulo, 2014).

Una vez revisadas diversas visiones sobre la temática, mi síntesis justificada con la literatura y que me servirá de referente principal a la hora de analizar los datos en esta investigación, es que una buena práctica ha de caracterizarse por ser: procesuales, es decir, que tengan o hayan tenido una continuidad y acompañamiento en el tiempo; innovadoras y que por tanto generen el desarrollo de situaciones creativas o incorporen elementos de mejora para perfeccionar el funcionamiento del centro; parte de una necesidad existente; hay una planificación y organización de la misma; con una fundamentación teórica que tenga un aval detrás; que exista una evaluación de la práctica realizada; que sea sistémica y que tenga repercusión en el centro; que sea sostenible porque cuenta con recursos personales y económicos que permiten que pueda llevarse a cabo; y que se desarrolle mediante metodologías activas como pueden ser aprendizaje

cooperativo, tutoría entre iguales, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en proyectos, aprendizajes por investigación e indagación, aprendizaje integrado por el trabajo, aprendizaje reflexivo, y aprendizaje servicio (Alonso, 2011; El Observatorio Internacional de la Democracia, 2015; Fernández Batanero, 2012; Fundación CEPAIM, 2014; Gradaille y Caballo, 2016; La Agencia andaluza de evaluación educativa, 2012; La Organización Internacional del Trabajo, 2003; Lizasoain y Angulo, 2014; Marc y Díez, 2010; Martínez Rodríguez, 2008).

A modo de síntesis, se incluye a continuación en la tabla 6, una recopilación sobre los criterios que atribuyen diversos autores al concepto de buenas prácticas y que posteriormente nos servirá para crear nuestra propia definición de buenas prácticas y describir las mismas en la parte empírica que nos conciernen en este estudio científico.

Tabla 6

Criterios para identificar buenas prácticas.

AUTOR	CRITERIOS
Agencia Andaluza de evaluación educativa (2012)	Hechos constatables, responde a las necesidades, innovación, secuenciada y reflexiva, documentada, efectiva y eficiente, participación ciudadana, recursos suficientes y definidos, seguimiento riguroso y código ético.
Barrera (2011)	Iniciativa de carácter institucional, que puedan ser evaluadas y comunicables.
Cabrera (2003)	Adecuación a las necesidades del usuario, marco ideológico y de enfoque, administración y gestión, replicabilidad, medida y

	verificación objetiva de resultados obtenidos e innovación y creatividad.
Calvillo (2008)	Implica varias competencias de manera natural; varias asignaturas, materias, niveles; soluciona problemas; y es accesible y ejecutable.
Castillo (2015)	Organización, gestión y dirección de los centros educativos; orientación, tutoría, convivencia y relaciones con las familias; convivencia escolar; docencia del profesorado; atención a la diversidad; organización del aula; individualización de la enseñanza; las TIC; relación con la dirección escolar; evaluación y espacios escolares.
Cortés, Cano y Soro (2017)	Procesuales, innovadoras, parte de una necesidad, planificación, fundamentación teórica, evaluación, sistémica, sostenible y metodologías activas.
El Observatorio Internacional de la Democracia Participativa (2015)	Objetivos relacionados con la propia participación, innovación, transferibilidad, factibilidad, planificación y prácticas en el gobierno local, corresponsabilidad, liderazgo político, responsabilidades definidas, proceso educativo, impacto y transformación en la evaluación y devolución de la información.
Fernández Batanero (2012)	Liderazgo, cultura inclusiva, colaboración entre el profesorado, metodologías activas, innovación, cooperación, compartir la misión de centro, compromiso, trabajo en equipo con las familias.
Fundación CEPAIM (2014)	Sostenible, efectivas, innovadoras, transferible, generadora de cohesión, que potencie el empoderamiento, que utilice las redes sociales y con perspectiva de género.

Lizasoain y Angulo (2014)	Proyectos y planes de formación, metodologías innovadoras, atención a la diversidad, seguimiento del alumnado, evaluación, gestión del tiempo, liderazgo, modelos de gestión y organización, coordinación, implicación y pertenencia al centro, clima y convivencia, recursos, trabajo con familias.
Marc y Díez (2010)	Observación, pensamiento reflexivo y crítico, involucración en la comunidad educativa, compromiso, formación continua, desarrollo de competencias transversales.
OIT (2003)	Innovación, creatividad, eficacia, replicabilidad, sostenibilidad, pertinencia, ética, responsabilidad, trabajo en red y eficiencia.
UNESCO (2003)	Innovación, efectividad, sostenibilidad y replicabilidad.

Nota. Recuperado de Fernández Batenero (2012, p.99), Gradaille y Caballo (2016, p.78); Lizasoain y Angulo (2014, p.7); Marc y Díez (2010, p.30)

3.3. Tipos de buenas prácticas

Una vez definido qué son buenas prácticas y haber hablado de los criterios que nos permiten identificarlas, podemos plantearnos acciones más específicas que podrían serlo además de las propias prácticas del aula. De acuerdo con Martínez Rodríguez (2008) también podrían ser buenas prácticas la divulgación de experiencias, ejemplos de buenas prácticas, la realización de seminarios, cursos y conferencias con la finalidad de conocer mejor la situación y la importancia de las competencias emprendedoras.

Calvillo (2008), en su presentación sobre Buenas Prácticas en la Educación por Competencias, habla de experiencias ejemplares para orientar la acción educativa considerando aspectos organizativos, didácticos y curriculares. Para el autor es

indispensable que una buena práctica sea evaluada mediante un portafolio de acuerdo a unos objetivos; que se consigan los objetivos teóricos del modelo educativo propuesto; que implique varias competencias de manera natural así como asignaturas; que promueva la solución de problemas; y que sea accesible y ejecutable. De esta forma, para primaria y secundaria propone: estudio por proyectos de trabajo como escribir un libro, publicar una revista física o digital o realizar una exposición o un espectáculo; proyectos documentales de investigación sobre cualquier tema; y proyectos de creación en las que se edita un libro propio. Todo ello mediante un trabajo por pares, internivelar con grupos heterogéneos mediante una metodología de trabajo cooperativo. Igualmente, el autor expone que la responsabilidad del alumnado es clave para el desarrollo de las competencias.

Para hablar de la etapa universitaria, debemos revisar el Informe de buenas prácticas para el emprendimiento que propone La Comunidad de Madrid (2012) puesto que también nos da una clasificación según el sentido de las mismas:

a) Formación emprendedora no curricular en la que mediante conferencias, seminarios, jornadas o cursos se puede dotar de cuáles son las herramientas, metodologías y actitudes necesarias para un emprendedor, promoviendo al mismo tiempo un espíritu proactivo capaz de crear un camino propio.

b) Formación emprendedora curricular que suele consistir en asignaturas centradas en el proceso emprendedor, incluidas dentro de los planes de estudio.

c) Centros de formación, asesoramiento e incubación de ideas de negocio en las que se asesora a emprendedores en activo.

d) Emprendimiento de base tecnológica, aquella práctica en la que los emprendedores hacen uso de las unidades tecnológicas emergentes como los parques

científico – tecnológicos.

e) Cátedras de emprendimiento llevadas a cabo con grandes empresas para desarrollar iniciativas de emprendimiento.

f) Concursos de emprendimiento con la idea de apoyar nuevos proyectos empresariales y descubrir y potenciar habilidades y capacidades de emprendimiento para el desarrollo de las iniciativas.

g) Programas internacionales para emprendedores con el objetivo de que, a través de estancias, los jóvenes conozcan las culturas empresariales en otros ámbitos geográficos.

h) Plataforma y redes virtuales de emprendimiento como apoyo del concepto e – learning en las modalidades semipresenciales de formación.

i) Networking para emprendedores donde se crean espacios de interacción entre emprendedores para el desarrollo de sinergias.

j) Colaboraciones y otras actividades relacionadas con emprendimiento, aquellas iniciativas que no tengan cabida en los apartados anteriores.

Por otra parte, tal y como señalan Gradaille y Caballo (2016), la buena práctica ha de tener un fuerte componente interdisciplinar, que englobe unas iniciativas capaces de rentabilizar al máximo los recursos disponibles para poder generar una respuesta integral a las necesidades del contexto. En definitiva, se trata de que sea transferible, sustentable e innovadora, capaz de poner en valor el trabajo educativo desde la reflexión y sistematización para crear un conocimiento válido, contrastado, documentado, transferible y útil. Como señala Asenjo (2015), para describir las buenas prácticas, además de contemplar los indicadores anteriormente citados, es pertinente que se tengan

en cuenta los criterios de validación externa por parte otras instituciones reconocidas de ámbito nacional e internacional y la validación interna del investigador: por haber colaborado con ellas como participante y también como formador.

No obstante, no podemos olvidar que una buena práctica es sólo un modelo y que por tanto, cada contexto exige una adaptación concreta, que debe conservar los principios esenciales (Calvillo, 2008). Aun así, bien es cierto que desde el desarrollo de unas buenas prácticas podemos mejorar la práctica docente y avanzar por tanto en la adquisición de competencias profesionales del profesorado. Pues, bien es cierto, que cuando el profesorado modifica su propia actuación, incorporando los principios que sustentan el aprendizaje por competencias, mejora su propia competencia profesional. (La Junta de Andalucía, 2012).

En definitiva, de acuerdo con Lizasoain y Angulo (2014) se trata de identificar con la mayor precisión posible cuál es la verdadera aportación de la escuela al conjunto de aprendizajes y al logro de competencias, analizando e identificando los factores de centro y aula que inciden sobre los niveles de logro socio-afectivos de los estudiantes. Así, a continuación vamos a realizar un análisis de algunas de las buenas prácticas que se están dando hoy en día, en base a distintas investigaciones, sobre coaching y emprendimiento.

3.4. Buenas prácticas de coaching y emprendimiento

Si en el análisis de la literatura en relación al coaching educativo ya hacíamos alusión a la dificultad existente en encontrar artículos de investigación que hagan alusión al concepto de coaching educativo, todavía resulta ser un proceso arduo encontrar estudios empíricos que relacionen éste con el concepto de buenas prácticas. Aun así,

hemos encontrado artículos que nos permiten ampliar la visión y conocer qué existe hasta ahora en relación a estos conceptos que nos atañen en la investigación. Así, dados los pocos artículos que hacen alusión a ambos constructos se ha decidido incluir las investigaciones encontradas en un mismo apartado.

Hernández Dols y Valderrama (2009) presentan una investigación de buenas prácticas en la que hacen uso de la herramienta de coaching para la orientación, formación y entrenamiento de personas emprendedoras en el Servicio Integral de Atención al Emprendimiento (SIAE), del Ayuntamiento de Móstoles (Madrid). Se trata de un servicio de apoyo y orientación para el autoempleo entendido como un proceso continuo de ayuda y acompañamiento profesionalizado dirigido al desarrollo personal, competencial, profesional y social del emprendedor en el que se plantean cómo lograr la mejor versión de los emprendedores y cómo ayudarles a maximizar sus esfuerzos y contribuir de manera activa al éxito de sus proyectos. Estas buenas prácticas se plantean desde el objetivo de poder entrenar a las personas emprendedoras y que les permita autoevaluar sus competencias y las de su proyecto para ayudarles a definir su plan de acción y que le proporcionara un apoyo continuo (y no una atención puntual) durante toda la puesta en marcha.

El objetivo de este estudio, presentado por Ion y Cano (2012), es analizar en qué medida los programas de formación para la evaluación por competencias propuestos por las universidades responden a las necesidades actuales del profesorado universitario para describir si verdaderamente se trata de buena práctica. De esta forma, se han realizado entrevistas con responsables de los institutos de formación de cinco universidades españolas. Los resultados indican que, aunque la oferta formativa es amplia, todavía hay pocas experiencias formativas orientadas hacia la evaluación por competencias. Por otro

lado, se ha constatado que mucha de la formación que se realiza al profesorado universitario se rige por actividades tradicionales y pocas actividades de acompañamiento, de trabajo cooperativo o de intercambio de experiencias. Para compensar este aspecto, destacan las potencialidades del coaching como una de las estrategias para la mejora del uso de la evaluación centrada en competencias, puesto que implica la colaboración entre varios profesionales, el intercambio de experiencias y el acompañamiento entre iguales. Afortunadamente y como comentan dichos autores, estas buenas prácticas empiezan a abrirse camino entre las metodologías formativas en las universidades, aunque será necesario que sigamos avanzando en ellas.

Larráyoz y Etxebarría (2013) nos presentan SPACIAL HELPERS un proyecto de buenas prácticas implantado en el curso 2012 - 2013 en un centro escolar de Pamplona. Dicho proyecto, al que le fue otorgado el Primer Premio Nacional de Buenas Prácticas, se desarrolla con Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y está orientado al empleo y formación para el desarrollo de la autonomía personal y socio-laboral utilizando las herramientas TIC. Como expresan las autoras, su propio desarrollo constituye en sí mismo un ejemplo real de emprendimiento, puesto que fue puesto en marcha como Formación Profesional Dual desde una primera experiencia piloto en Navarra, a través de la cual dos de sus integrantes alcanzaron la inserción laboral en empresas ordinarias.

Ferrer *et al.* (2014) nos presentan una buena práctica que se puso en marcha entre 2010 y 2012, con el apoyo económico del proyecto REDICE 2010, con el objetivo de analizar e identificar las necesidades formativas del perfil de emprendedor social del alumnado de la Facultad de Pedagogía, y que posteriormente se introdujo como 'Emprendeduría Social' en los Grados de Educación Social, Pedagogía y Trabajo Social a través de buenas prácticas que forman perfiles universitarios creativos e innovadores para el emprendimiento social. Este estudio muestra un interés por la emprendeduría

social como aspecto a poner en práctica en las aulas, y mejorar así, la actividad docente.

Troncoso, Rojas y Hurtado (2014) entienden que desarrollar la capacidad emprendedora en los jóvenes es una de las tareas prioritarias de la economía de un país. Este estudio describe cómo se ha fomentado el emprendimiento en una Institución de Educación Superior (IES) de Celaya, México. La implementación se ha realizado como una asignatura, para ello, se ha diseñado el contenido de la misma, dando énfasis al desarrollo sostenible con una vinculación con el sector empresarial y con el gobierno local.

En la siguiente investigación, Pineda, Carmona y Planas (2015) describen buenas prácticas en las que se pretende potenciar el emprendimiento desde la formación para el talento en los diferentes niveles educativos desde varios programas de evaluación de la formación para el emprendimiento. El estudio concluye con la idea de que aunque las metodologías activas, prácticas y situacionales son las más idóneas para la formación del talento emprendedor y que la evaluación de estos programas es importante para mejorarlos, aún son pocas las experiencias en este sentido.

Llegados hasta aquí hay que decir que la detección, selección y difusión de las buenas prácticas de acuerdo con Cabrera (2003) son potenciadoras en sí por su efecto movilizador, porque favorecen la innovación y la creatividad, hacen avanzar la cultura de calidad, además, representan una oportunidad de mirar más allá incrementando la confianza entre los agentes implicados en la misma. Y sobre todo, porque la publicación de las mismas permite compartir e intercambiar formas de hacer las cosas. Igualmente, todo ello nos pone de manifiesto de acuerdo con Alonso Suárez (2011), que el concepto de buenas prácticas no hace referencia exclusivamente a la práctica, ya que conecta también con la teoría. Dicho de otro modo, identificar criterios de buenas prácticas se

trata de un instrumento que ha de llevarnos a la reflexión para poder contextualizar aquellas tareas que se proponen como buenas. En otras palabras, las buenas prácticas son una teoría de la práctica para una práctica de la teoría (Calvillo, 2008).

Finalmente, de acuerdo con Bécart (2016) y teniendo presente el carácter investigador en una buena práctica, debemos fomentar estudios científicos sobre prácticas y estrategias de enseñanza-aprendizaje basadas en coaching y emprendimiento; de tal manera, que nos sirva de pretexto para incentivar la implementación sistemática de modelos pedagógicos basados en coaching y que promuevan el desarrollo de competencias emprendedoras. Como añade el autor, debe llevarse a cabo desde las instituciones educativas donde tengan cabida tanto estudiantes como docentes para asegurar la formación integral de personas competentes, emocionalmente realizadas y emprendedoras, en conformidad con la nueva misión educativa enunciada por la UNESCO.

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA DEL PROCESO INVESTIGADOR

En este capítulo de la parte empírica de esta investigación, se especifican los objetivos de la misma, así como todos aquellos aspectos metodológicos de la tesis. En primer lugar, desarrollaremos el marco y las propias fases de la investigación. A continuación se especifican los objetivos. Posteriormente se profundiza en el método y el diseño desarrollado para la investigación. A continuación se detallan los informantes que han participado en el proceso investigador. Igualmente, describiremos los instrumentos utilizados para la recogida de datos y las técnicas usadas para el análisis cualitativo de los datos.

4.1. Marco y fases de investigación

Tanto el coaching como el emprendimiento son conceptos que gozan de total actualidad en diferentes ámbitos de nuestra sociedad, incluyendo el educativo que es el abordamos a lo largo de este estudio científico. El contexto de este proyecto se centra en España; un contexto en el que la sociedad avanza a pasos agigantados obligándose a adaptarse a los cambios de forma rápida y en la que el emprendimiento juega un papel esencial en el desarrollo económico y en el bienestar de sus ciudadanos. De ahí, el interés que ha suscitado estos dos constructos emergentes para centrarnos en la descripción de buenas prácticas educativas que hoy en día ya podemos encontrar en aulas de los centros escolares. Estas buenas prácticas se seleccionaran para su posterior descripción en base a unos indicadores que hemos seleccionado de acuerdo a la literatura para ser lo más rigurosos posibles posible con el procedimiento.

Si miramos con retrospectiva sobre lo abordado en el marco teórico, recordaremos que las buenas prácticas de coaching en el ámbito educativa tienen como objetivo

desarrollar el crecimiento personal para en este caso, ayudar a docentes y educandos a conseguir las metas que se propongan y desarrollar el proceso de cambio deseado (Bisquerra, 2008; Bou, 2006; O'Connor y Lages, 2005). Las buenas prácticas de emprendimiento por su parte, que en algunas ocasiones se verán complementadas con las de coaching, tendrán como objetivo desarrollar actitudes y habilidades para trabajar nuevos proyectos desde la autonomía personal, la responsabilidad y la creatividad para tomar de decisiones y resolver problemas a través de la innovación como procedimiento para aprovechar nuevas oportunidades (Gibb, 1998 y González, 2006).

Dentro de este planteamiento vemos la necesidad de relacionar ambos conceptos, ya que coaching supone cambio, evolución y proactividad, en definitiva supone emprender y reinventarse en cuanto al desarrollo y consecución de nuevos proyectos. Por lo tanto, una formación en coaching supone que va a repercutir de manera positiva en el desarrollo emprendedor del alumno. Que va a repercutir en la capacidad de imaginar, desarrollar y evaluar acciones y proyectos, individuales o colectivos, con creatividad, confianza, responsabilidad y sentido crítico.

Se inicia esta investigación con el propósito de relacionar coaching y emprendimiento, es decir, de estudiar las buenas prácticas de coaching educativo en el aula dando respuesta desde una perspectiva científica a las siguientes preguntas: ¿Se aplica actualmente el coaching en el aula? ¿Se llevan a cabo iniciativas emprendedoras en las distintas etapas educativas? ¿Cómo lo vive el alumnado? ¿Y el profesorado? ¿Favorece el coaching en el aula el desarrollo de la educación emocional? ¿Cuál es la vivencia de la experiencia del coaching educativo en el aula? ¿De qué manera repercute en el alumnado la práctica del coaching? ¿Les ha motivado a realizar nuevos proyectos en el marco del emprendimiento, la educación emocional o el coaching? ¿Qué utilidad tiene tanto para el profesorado como el alumnado la implantación del coaching educativo?

Para dar respuesta a estas preguntas, el enfoque de esta investigación fue puramente cualitativo. Fijando el esfuerzo investigador en explorar, conocer y comprender las distintas opiniones, discursos y significados que nos ofreció el contacto con las diferentes personas expertas en la materia.

Con estas dos perspectivas, pretendemos conocer por un lado, las buenas prácticas que se están llevando a cabo de coaching educativo en el aula y por otro, las buenas prácticas que se están desarrollando de emprendimiento educativo en los centros educativos españoles. Además, trataremos de conocer la relación de ambos analizándolo en distintos tipos de centro y etapas educativas. También nos interesa conocer de qué manera se está implementando, con qué estrategias y herramientas, con qué metodología y en qué contenidos curriculares; sin olvidar las vivencias por parte del alumnado y del profesorado sobre esta experiencia en el aula.

Tabla 7

Fases del proceso investigador

FASE	TAREA TRANSVERSAL	MARCO TEMPORAL
1. Idea de investigación		2013 - 2014
2. Planteamiento del problema		2014
3. Conceptualización del diseño de estudio	Estudio de la literatura existente para la	2015 - 2016
4. Seleccionar a los informantes y acceder a ellos	realización del marco teórico.	2017
5. Recopilación y análisis de datos		2017-2018

6. Interpretación de los resultados	2017 - 2018
7. Descripción de los resultados y conclusiones.	2018

Nota. Fuente de elaboración propia

4.2. Objetivos de la investigación

4.2.1. Objetivos generales y específicos de la investigación

La finalidad de esta investigación ha sido conocer qué experiencias sobre coaching y emprendimiento se están realizando en los contextos educativos y a partir de ahí describir si se tratan de buenas prácticas, teniendo en cuenta unos criterios determinados. A raíz de esta finalidad se derivan los tres objetivos generales de la tesis de lo que deseamos indagar, a partir de los cuales se establecen los otros específicos para facilitarnos el control de los logros de las fases de nuestra investigación.

Para poder comprender el marco de trabajo elaborado en este proceso investigador se han planteados objetivos generales y específicos que son pasos fundamentales, como señala Flick (2015), para detenerse en el interés investigador y comprender las perspectivas teóricas que nos permitan definir los pasos necesarios para la focalización y delimitación de la investigación. Por un lado, se ha explorado en contextos educativos para conocer qué centros de distintos niveles de España estaban desarrollando experiencias, ya bien a partir de la puesta en práctica de herramientas, proyectos y /o programas, de coaching y de emprendimiento, tanto de forma separada como integrando ambos conceptos. Para ello, se ha realizado un acercamiento a profesionales del ámbito de la educación, con el pretexto de comprender y catar el significado de su práctica

educativa; para con ello conocer mejor la realidad del coaching educativo y el emprendimiento en el ámbito educativo.

Además, se ha indagado en las formaciones y programas que existen de coaching y emprendimiento a nivel nacional y que complementan las buenas prácticas, ya que es el primer paso para que estas se den de forma favorable. Dichas formaciones se han volcado en un mapa interactivo que nos permitirá ver algunos de los enlaces más representativos que nos llevan a formaciones para los docentes. Por todo ello, en este estudio de carácter eminentemente descriptivo, como veremos posteriormente, se plantea como objetivo principal obtener conocimiento acerca las buenas prácticas de coaching educativo y emprendimiento dentro del aula, entendiendo su impacto en el ámbito escolar. A continuación indicamos los objetivos generales y específicos planteados en el proyecto:

1. Describir y analizar la práctica de coaching educativo en el aula.

1.1. Seleccionar algunas buenas prácticas más enriquecedoras a nivel de España en el ámbito del coaching.

1.2. Describir algunas actuaciones de coaching que se están llevando a cabo en la práctica educativa.

1.3 Conocer la vivencia de la experiencia del profesorado y del alumnado en la práctica de coaching.

2. Describir y analizar la práctica de emprendimiento en el aula.

1.1. Seleccionar algunas buenas prácticas más enriquecedoras a nivel de España en el ámbito del emprendimiento.

1.2. Describir algunas actuaciones de emprendimiento que se están llevando a

cabo en la práctica educativa.

1.3 Conocer la vivencia de la experiencia del profesorado y del alumnado en la práctica de emprendimiento.

3. Describir y analizar algunas actuaciones de coaching y emprendimiento que se están llevando a cabo en la práctica educativa.

3.1. Seleccionar algunas buenas prácticas a nivel de España que interrelacionen la educación emocional, PNL, coaching y emprendimiento.

3.2. Describir actuaciones de coaching y emprendimiento se están llevando a cabo en la práctica educativa.

3.3. Conocer la vivencia de la experiencia del profesorado y del alumnado en la interrelación del coaching educativo y el emprendimiento.

4.3. El método y el diseño de investigación

4.3.1. Diseño de investigación

Desde dicho planteamiento epistemológico y del sentido de la propia investigación cualitativa nos decantamos por un diseño abierto y flexible *de carácter descriptivo* pues nos ayuda a comprender la visión general del tema, ya que se ha planteado con la intención de indagar el tema del coaching educativo y el emprendimiento escolar como temas poco estudiado hasta ahora. De esta manera, este trabajo permite desde el doble objetivo planteado identificar y conocer la práctica de coaching educativo y emprendimiento en el aula. De esta manera esta perspectiva nos pone de manifiesto que dentro de ser exploratorio es también descriptivo ya que de acuerdo con Hernández

Sampieri, Collado y Baptista (2010) lo que nos interesa es conocer y comprender la práctica de dos temas emergentes, coaching educativo y el emprendimiento en el aula. Igualmente, como hemos dicho este trabajo dentro de ser descriptivo es también exploratorio ya que busca profundizar en la utilización de las herramientas y estrategias de los conceptos de coaching y emprendimiento para comprender la praxis en el aula.

En esta línea como decimos es descriptivo porque se centra en el qué es el proceso; y del mismo modo es interpretativo puesto que lo que interesa es el entendimiento de las percepciones recogidas en los datos. De este modo decir también que se aproxima a un diseño transversal puesto que la indagación se lleva a cabo en un momento temporal determinado y puntual (Creswell, 2009; Hernández Sampieri, Collado y Baptista, 2010; Repetto, 1997). Aunque no obstante, se aleja de lo puramente transversal para dejar paso a la emergencia gracias a la entrevista entendida por Arraiz y Sabirón (2011) como un proceso de comunicación asimétrica regido por el diálogo intencional.

Centrados en el punto metodológico, cabe señalar que para comprender el sentido de la propia investigación centrada en las buenas prácticas en coaching educativo y emprendimiento nos decantamos por un trabajo eminentemente de corte cualitativa. Ya que esta metodología multimetódica, naturalista e interpretativa trata de analizar situaciones intentando dar sentido en base a los significados que las propias personas les otorgan. Con este enfoque cualitativo se pretende (Creswell, 2009; Hernández, Fernández y Batista, 2010) buscar la expansión de los datos y la propia reflexión que conecta al investigador con los informantes.

Para hablar de esta metodología debemos remontarnos a 1920 cuando un grupo de investigadores de la Escuela de Chicago comenzaron a realizar diversos estudios cualitativos. En la siguiente década, Evertt, Hughes y Herbert Blumer comenzaron a

desarrollar una aproximación conocida como el interaccionismo simbólico, lo cual influyó en el desarrollo de enfoque cualitativo; pero no será hasta 1966 cuando recobre vitalidad e importancia con los modelos de construcción de la realidad de Berger y Luchmann.

Dicho esto, esta investigación cualitativa se ve justificada por una aproximación a un estudio de tipo fenomenológico ya que pretendemos analizar la vivencia experiencial de cada sujeto dentro del fenómeno como un acto intencional. (Denzin y Lincoln, 1994). En otras palabras conecta con el propósito elemental de los estudios cualitativos: comprender el fenómeno social estudiado (Hernández, Fernández y Batista, 2010).

La investigación cualitativa representa un conjunto de investigaciones con diferentes fines. Según Bartolomé (1992) citado por Peinado, Martín, Corredera, Moñino y Prieto (2010) este tipo de metodología de investigación está orientada a la comprensión, que tiene como fin describir e interpretar la realidad educativa desde dentro, fundamentada en la fenomenología. El autor considera, desde el punto de vista cualitativo, a la persona como el productor de conocimiento que se construye a partir de lo que subjetivamente percibe. Y otra es esta orientada al cambio, a la transformación social y a la emancipación humana, que se basa en hacer un análisis autocrítico de la práctica, localizada en un contexto social y cultural, y desarrollada por sus propios protagonistas. Por consiguiente, la investigación cualitativa no puede ser comprendida bajo un único núcleo paradigmático, de esta forma de acuerdo con González Monteagudo (2001) y Flick (2015), el enfoque epistemológico que sustenta este trabajo es, en sentido estricto, de acuerdo con un paradigma interpretativo-simbólico (o naturalista o hermenéutico-fenomenológico o simbólico) propio de una metodología cualitativa y que se basa en las nociones científicas de comprensión, significado y acción pretendiendo comprender y dar

significado a lo individual y a lo singular de los fenómenos. De esta manera y en relación a nuestro objeto de estudio, este paradigma trabaja desde una realidad dinámica, múltiple y holística profundizando en el conocimiento y comprensión del porqué de una realidad.

Hernández, Fernández y Baptista (2010) señalan que en los enfoques cualitativos las hipótesis se generan durante el proceso y podemos ir definiéndolas conforme se van recabando los datos en el proceso. Así, la recolección de los datos se basa en obtener perspectivas de las experiencias de los informantes, de las interacciones entre ellos, así como de los documentos de acuerdo a esas experiencias o interacciones. Todo ello permite de acuerdo con Corbetta (2003) evaluar el desarrollo natural de los sucesos, es decir y como señala el autor, no hay manipulación ni estimulación con respecto a la realidad. De esta forma, desde esta metodología, la realidad se define a través de las interpretaciones de los participantes respecto de sus propias realidades, de modo que convergen e interaccionan junto con la del investigador. Además, estas realidades van modificándose a lo largo del proceso investigador. Por todo ello, este enfoque se concibe como un conjunto prácticas interpretativas que hacen visible el mundo, transformándolo, y convirtiéndolo en una serie de representaciones como son las observaciones, las acotaciones, grabaciones y documentos. Del mismo modo, una premisa incuestionable dentro de las metodologías cualitativas, es el patrón cultural que parte de la cosmovisión de que todo sistema social posee un modo singular de entender situaciones y eventos que afecta a las conductas humanas. Por consiguiente, los marcos de referencia social se encuentran en el centro de los estudios cualitativos (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

En definitiva y tal y como plantean Flick (2015) o Hernández, Fernández, Baptista (2010), esta investigación parte de una realidad subjetiva que está por descubrir, construir

e interpretar. De esta forma, a través de una lógica inductiva (de lo particular a lo general) que va de lo particular a lo general, va a pretender describir, comprender e interpretar los fenómenos, a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes. De manera que será la propia realidad la que se construya a través de la convergencia de la interacción de todos los agentes. Así, el proceso de indagación holístico y flexible va a tratar de reconstruir la realidad, tal como la viven los actores del sistema social previamente definido, como es el de las buenas prácticas de coaching educativo y emprendimiento en esta investigación.

4.4. Participantes de la investigación

4.4.1 Participantes

Para desarrollar el análisis descriptivo de las experiencias, que posteriormente en función del análisis de los datos describiríamos como buenas prácticas o no, era necesario seleccionar participantes que nos dieran información acerca de cómo estaban desarrollando su práctica de coaching y/o emprendimiento en el aula. Por tanto, el planteamiento empírico se llevó a cabo con cuarenta y seis informantes distribuidos en quince centros educativos de España, organizados finalmente en trece experiencias de coaching y/o emprendimiento. Hay que señalar que en algunos casos nos hubiese gustado realizar más entrevistas pero por impedimentos laborales y personales de los entrevistados no fue posible.

Para seleccionar los participantes nos basamos en dos criterios: por un lado, el colegio en el que se encontraba el informante podía estar suscrito a programas de coaching o emprendimiento diseñados por la administración pública de las distintas

comunidades autónomas; o por otro lado, como señala Flick (2015) podían ser seleccionados siguiendo una propuesta intencional y no aleatoria. En otras palabras, seleccionamos al alumnado y profesorado de determinados centros escolares porque favorecía la accesibilidad a la muestra, ya que por estar inmersos en los temas estudiados, teníamos constancia de que se estaban poniendo en práctica dichas experiencias en determinados centros de España. Asimismo, en todo momento se respetó el principio de consentimiento de los informantes para que participaran voluntariamente en las entrevistas donde se iban a recoger los datos del proceso investigador. Por ello se planteó un diseño de muestra con el objetivo de cubrir las distintas etapas educativas: educación infantil, educación primaria, ESO, Bachillerato, Formación Profesional.

Cabe destacar de acuerdo con Flick (2015) que el muestreo intencional o de conveniencia no se contempla como un sesgo a la hora de analizar los datos, sino todo lo contrario. De acuerdo con el autor es un muestreo adecuado de acuerdo al diseño de investigación planteado, los objetivos planteados y al escaso conocimiento de la práctica de este tiempo de estas experiencias, por ser un tema emergente, en el mundo de la educación. Del mismo modo, somos conscientes de que elegir un número considerado de sujetos influye en el proceso de generalización de los resultados, pero como la generalización no es un objetivo en este tipo de diseño elegido, el muestreo intencional es pertinente para desarrollar esta investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Además, la facilidad de acceso a los informantes y su disposición así como su consentimiento para participar en este proyecto confirman este tipo de muestreo.

De los cuarenta y seis informantes, dieciocho han realizado la entrevista en calidad de docentes; y veintiocho como alumnado, de estos últimos, 5 al ser docentes también han sido entrevistados como profesorado en relación a la experiencia de haber puesto en

práctica las técnicas de coaching y emprendimiento recibidas durante la formación.

Tabla 8

Información sobre los informantes participantes.

	Ciudad	Centro educativo	Entrevista a docente/formador	Entrevista al alumnado	Etapa educativa	Tipo de experiencia
1	Dos Hermanas (Sevilla)	CEIP Giner de los Ríos	1 profesor 1 profesora en prácticas	2 alumnos	Educación Secundaria Obligatoria	Coaching y emprendimiento
	Sevilla	Colegio Santo Tomás de Aquino				
2	Ejea (Zaragoza)	CIFE de Ejea de los Caballeros	1 docente/formador	3 alumnos – maestros pertenecientes al equipo directivo del CRA Los Bañales de Sádaba (Zaragoza).	Educación Primaria	Coaching
3	Ejea (Zaragoza)	IES Cinco Villas	2 profesoras	3 alumnos	Formación Profesional	Emprendimiento
4	Ejea (Zaragoza)	CEIP Ferrer y Racaj	1 maestra	2 alumnos	Educación Primaria	Emprendimiento

CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA DEL PROCESO INVESTIGADOR

5	Zaragoza (Aragón)	Colegio Juan de Lanuza	1 maestro y 2 profesoras	2 alumnas de primaria y 2 alumnos de secundaria	Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria	Emprendimiento
6	La Pola (Oviedo)	Colegio La Gran Familia El Pilar.	1 profesor	2 alumnos	Bachillerato	Coaching y emprendimiento
7	El Escobonal (Santa Cruz de Tenerife)	CEIP Agache	1 maestra	2 alumnos	Educación Primaria	Emprendimiento
8	León Valladolid	Colegio Concertado San Juan de la Cruz IES Leopoldo Cano	1 docente/formador De la empresa de formación We Coach (Madrid)	1 alumno – maestro de primaria 1 alumno – profesor de secundaria	Educación Primaria Educación Secundaria Obligatoria	Coaching
9	Barcelona	Escola Pia de Igualada	1 maestro	2 alumnos	Educación Primaria	Emprendimiento
10	Arnedo (La Rioja)	Sagrado Corazón	1 maestro	2 alumnos	Educación Primaria	Emprendimiento

11	Logroño	CEIP San Francisco	2 formadoras de Fundación Promete	2 alumnos	Educación Primaria	Coaching y emprendimiento
12	Madrid	Colegio Fundación Santamarca (Madrid)	1 maestra		Educación Infantil	Coaching
13	Badajoz	CEIP Manuel Pacheco	1 maestra	2 alumnos	Educación Primaria	Emprendimiento

Nota. Fuente de elaboración propia

En total contamos con trece centros participantes, de los cuales, seis son públicos; tres concertados; dos privados; una empresa privada que desarrolla la experiencia en un centro de primaria concertado y un instituto público; y una fundación que lo realiza en un colegio público.

Entre los docentes se construye un grupo de participantes con edades comprendidas entre los cuarenta y dos y los sesenta y cinco con amplia experiencia en el ámbito educativo. En lo que se refieren a la enseñanza imparten clases en educación infantil, otros lo hacen en primaria, secundaria, bachillerato y también para los hay que imparten clases para adultos. En lo referente al género hay mujeres y hombres prácticamente en casi igual proporción tanto de profesorado como de alumnado. No obstante, hay que destacar que los datos, sobre edad, sexo, años de experiencia o ámbito de enseñanza, no han sido significativos a la hora de definir las categorías y analizar posteriormente los datos de los resultados de la investigación. (Hernández, Fernández y Baptista, 2010)

4.5. Método de recogida de datos.

Como señalan Hernández, Fernández, y Baptista (2010), la recolección de los datos cualitativos está orientada a proveer de un mayor rendimiento de los significados y experiencias de las personas. En efecto, nosotros como investigadores somos el instrumento de recolección de los datos, que se auxilia de diversas técnicas que se desarrollan durante el estudio. De acuerdo con Sabirón (2007) tanto los aspectos éticos como los referentes epistemológicos así como los objetivos de la investigación y la propia naturaleza de los datos que vamos a recoger, son aspectos que debemos considerar de forma significativa antes de seleccionar los medios para obtener los datos de una investigación con metodología cualitativa. De esta forma, tendremos que hacer un especial énfasis en el propio lenguaje, es decir, en la representación, en la construcción y reconstrucción de la propia realidad de la persona. Ya que todo ello se hace a través de significados subjetivos e intersubjetivos, que les otorgan también una naturaleza social objetiva y con valor científico, ya que los datos cualitativos están sometidos a un riguroso control metodológico. De esta forma, los datos cualitativos que obtengamos de los participantes son los que nos van a proporcionar el propio sentido de la investigación. Por todo ello, las estrategias que seleccionemos van a ser determinantes en el proceso investigador.

4.5.1. Instrumentos y técnicas de obtención de datos: Entrevista semiestructurada y grupos de discusión.

Para poder acercarnos a la realidad descrita, llevaremos a cabo dos técnicas de recogida de datos: entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión; tanto con el

profesorado como con el alumnado, de duración no estipulada. A partir de ellas se configuran, tal y como señala Arraiz y Sabirón (2011), los que podemos llamar “relatos de vida” de cada informante sobre una misma la realidad o dicho de otro modo, del fenómeno que queremos investigar. Además, en algunos casos hemos utilizado grupos de discusión, es decir, una técnica de investigación grupal cualitativa cuyo objetivo es entender problemas sociales concretos, basándose esencialmente en el diálogo y conversación entre las personas. (Huertas y Vigier, 2009; Peinado, Martín, Corredera, Moñino y Prieto, 2010; Repetto, 1997)

4.5.1.1. Entrevistas semiestructuradas

En primer lugar y como hemos mencionado, vamos utilizar la entrevista, una de las estrategias más utilizadas en las técnicas narrativas, y la cual es definida como la reunión que se establece entre el entrevistador y el entrevistado para intercambiar información entre ellos (Hernández, Fernández, y Baptista, 2010; Repetto, 1997) y lograr así la reconstrucción de significados en base a unas vivencias de una realidad social. (Arraiz y Sabirón, 2011; Olaz, 2016) Dichas entrevistas han de llevarse a cabo en un clima de cordialidad y de escucha activa; esto nos permite crear una intersubjetividad que favorece la construcción de narrativas compartidas permitiendo encontrar y definir el sentido de la historia de la persona.

En cuanto a la fenomenología del instrumento por excelencia, debemos destacar que es un instrumento de diálogo intencional que nos permite situarnos en esta lógica emic (Sabirón, 2007) y tener en cuenta a la persona como lo que es, una persona, individual e irrepetible con unas casuísticas particulares. Ya que, dicha entrevista llevada a cabo de forma no directiva y mediante un diálogo socrático nos va a permitir conocer la narrativa de la persona y con ello, comprender su construcción de la realidad.

Igualmente, la entrevista es un recurso indispensable que nos permite acceder a varios contextos de la vida del informante que de otra manera permanecerían fuera de nuestro alcance (Olaz, 2016). Para ello, es primordial establecer el rapport, es decir, el clima comunicativo para que nuestro interlocutor quiera participar en la aplicación de esa técnica. De esta forma, si algo debemos tener en cuenta a la hora de desarrollar la entrevistas es el lenguaje, ya que este valor se asienta en un axioma teórico, y actúa como regulador de nuestras emociones, pensamientos, acción; lo que nos permite aproximarnos a conocer la afectividad, el sentimiento y las acciones de esas personas. En este sentido, el lenguaje implica significados sociales, también sabemos que esa implicación social no es unívoca, sino que dentro de un grupo social pueden utilizarse desde el mismo código distintos significados, y por eso nosotros hemos insistido en la importancia de la intersubjetividad, para tener seguridad de que la interpretación del lenguaje que vamos a hacer coincide en significados con la de quien o quienes nos la están aportando, sino tenemos seguridad sobre la intersubjetividad nuestros datos no tendrán ninguna validez. Así, el gran potencial de la entrevista es la mediación, y con ello el conseguir que en el curso de la entrevista la persona pueda producir con la ayuda del investigador datos que no hubiese producido sino es por la propia ayuda y la propia escucha de los mensajes de los datos que va narrando a lo largo del proceso de entrevista. Así, en la línea de Derrida (1997) a lo largo de nuestras experiencias, las personas vamos construyendo y deconstruyendo nuestra propia realidad, de tal manera que vamos introduciendo nuevos elementos que nos ayudan a reconstruirla. Por consiguiente, una buena entrevista mediante un diálogo socrático, puede ser un instrumento que desde la complejidad y dentro de la investigación educativa nos van a ayudar a comprender los niveles de realidad del individuo a través de las narrativas personales que sin duda favorecen la interpretación entre el pasado, presente y futuro personal. De este modo, de acuerdo a nuestros objetivos

planteados y el diseño de investigación la multirreferencialidad será determinante sobre todo en la línea de que como investigadores seamos personas complejas, es decir que con el referente de la transdisciplinariedad vayamos en la idea de pensar más allá de lo establecido, pues nos permite interpretar todo el conjunto de lo entrevistado; sin fragmentar.

Resumiendo y citando a Simons (2011) debemos tener bien presente que para desarrollar una entrevista en profundidad de calidad debemos tener en cuenta la relación comunicativa con el informante, escuchar de forma activa para preguntar de forma proactiva y dedicar el tiempo adecuada a las preguntas planteadas que den pie a otros núcleos de interés que irán surgiendo y que enriquecerán la investigación.

Las entrevistas pueden ser según la clasificación puede ser: a) estructuradas donde el investigador sigue la guía de preguntas diseñadas con anterioridad; b) Semiestructuradas cuando el entrevistador cuenta con el apoyo de un guion donde hay unas preguntas previamente diseñadas, aunque podrá introducir otras; o c) abiertas, en las que el entrevistador tiene libertad para formalizar las preguntas.

4.5.1.2. Grupos de discusión

Los grupos de discusión se denominan como entrevista de grupo o colectiva y surgen como medio para indagar en las actitudes y las opiniones de los algunos docentes y alumnos. Es interesante porque lo que se busca es que los componentes del grupo a estudiar, intercambien opiniones con el fin de conocer su punto de vista sobre un tema concreto para posteriormente sacar las conclusiones de la investigación. De acuerdo con Arraiz y Sabirón (2011) el grupo de discusión cuenta con una mediación distinta, más completa de lo que es una entrevista individual, ya que en la individual el mediador es el

entrevistador. En la colectiva el mediador es el entrevistador, pero también son los distintos interlocutores que participan en esa entrevista, eso hace que la mediación de los interlocutores puede provocar datos que sin esa mediación no hubieran aparecido, datos sobre todo como diversidad de opiniones, visiones sobre un mismo tema, situación, caso. Además, Huertas y Vigier (2010) añaden que las entrevistas colectivas tienen un mayor potencial que en la individual, cuando queremos obtener de una manera rápida distintas interpretaciones sobre una única realidad; sin embargo los grupos de discusión tienen una limitación importante y es que resulta imposible la profundización por parte de cualquiera de los interlocutores en una determinada interpretación, en una determinada visión de una situación, resulta imposible porque la clave en una entrevista colectiva es que todos participen, porque si polarizamos la intervención en algún interlocutor, la consecuencia en el resto de interlocutores será que perderán el rapport del clima comunicativo porque entenderán que no hay reciprocidad respecto a ellos., por lo que puede ser contraproducente como experiencia comunicativa.

Aun así, es importante destacar que los grupos de discusión no buscan el consenso, sino datos cualitativamente distintos sobre una situación, realidad, persona, objeto. Lo importante es la calidad, la cualidad. Se ha utilizado en esta investigación como análisis de las necesidades ya que íbamos a trabajar sobre realidades, en este caso las buenas prácticas de coaching y emprendimiento, en las que están comprometidas distintas personas, y por tanto, nos interesa tener la mayor amplitud en esas personas, porque todas ellas van a estar muy comprometidas en el proceso de intervención. En todo momento, nuestra figura mediador es clave para mantener ese equilibrio entre la participación de los distintos interlocutores, por tanto sus intervenciones están centradas en lanzar el tema, pero en conseguir esa fluidez por parte de todos. El tiempo es variable. Se utilizan siempre

protocolos con pocas cuestiones, ya que lo importante es que el tema se agote en diversidad de posturas. Es interesante terminar con una fase de resumen. (Huertas y Vigier, 2010)

En esta investigación hemos optado por las técnicas de entrevista semiestructurada y grupos de discusión, para que por un lado nos garantice que vamos a responder a los objetivos establecidos teniendo en cuenta los núcleos de interés, pero además, que demos pie a la flexibilidad para poder ahondar en temas que vayan emergiendo de la intersubjetividad de la entrevista. (Hernández, Fernández y Baptista, 2010; Olaz, 2016)

Realizar unas entrevistas de calidad es algo que nos preocupó desde el principio; queríamos un instrumento que gozase de rigor científico para favorecer la recogida de datos consistentes. De esta forma, las entrevistas que hemos realizado han sido elaboradas ad hoc, validadas por expertos en la materia y además, dichas entrevistas han sido grabadas para conservar las conversaciones testimonios de los informantes. El orden que seguimos para desarrollar la entrevista trató de desarrollare siguiendo el orden de formulaciones que establecido trató de ceñirse al orden de formulación diseñado por Hernández, Fernández, y Baptista (2010): preguntas generales y fáciles; preguntas complejas; preguntas sensibles; preguntas de cierre.

Así, en octubre de 2016, se realizó un primer borrador con las preguntas que sirvió como guión el cual incluía los temas que queríamos que aparecieran en la entrevista. A continuación, se solicitó a dos expertos en coaching educativo y emprendimiento que participaran en la validación de la misma de forma que aportaran reflexiones para mejorarla. Por un lado contamos con Carlos Hué, psicólogo, doctor en Ciencias de la Educación y experto en inteligencia emocional y coaching educativo; y Mónica González, licenciada en psicopedagogía, titulada en coaching y liderazgo en educación y profesora asociada de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza.

Después de haber modificado las sugerencias propuestas por los expertos en cuestión, se diseñó en diciembre de 2016 el guión oficial con las preguntas que facilitarían el desarrollo de la entrevista semiestructurada para recoger los datos con los informantes. A partir de enero de 2017, se procedió a solicitar la participación en la investigación, a través de mails y llamadas telefónicas a los colegios seleccionados.

Cuadro 2. Guión entrevista semiestructurada realizada al profesorado.

Fuente de elaboración propia

Entrevista para el profesorado:

1. ¿Cuál es la principal finalidad de poner en práctica proceso de coaching?
2. ¿Cómo trabajas el emprendimiento en el aula?
3. ¿Cómo relacionas estas prácticas con los contenidos de la programación y del currículo?
4. A nivel de centro, ¿en qué documentos queda recogida esta actuación?
5. ¿Qué papel e importancia tiene el proceso de coaching educativo y /o emprendimiento en el aula?
6. ¿De qué manera consideras la educación emocional y la PNL determinantes en el proceso de coaching educativo para favorecer el emprendimiento?
7. ¿Qué evidencias tienes de que las herramientas de coaching promueven el emprendimiento?
8. ¿Qué ha sido lo más significativo?
9. ¿Cómo has vivido la implantación de esta experiencia?
10. ¿Para qué te servirá?
11. ¿Qué cambiarías?

Cuadro 3. Guión entrevista semiestructurada realizada al alumnado.

Fuente de elaboración propia

Entrevista para el alumnado:

1. ¿Qué actividades estáis llevando a cabo para trabajar el coaching en el aula? ¿Y el emprendimiento?
2. ¿Cómo estáis trabajando la educación emocional y PNL en el aula?
3. ¿Crees que la educación emocional ayuda a trabajar el emprendimiento? ¿Cómo?
4. Desarrollar estas actividades, ¿te ha motivado a realizar nuevos proyectos en el marco del emprendimiento, la educación emocional o el coaching?
5. Después de las actividades realizadas sobre emprendimiento y educación emocional, ¿ha cambiado tu forma de trabajar en clase? Y a nivel personal, ¿qué ha cambiado? ¿De qué manera?
6. ¿Con qué te quedarías de lo que has aprendido?
7. ¿Cómo has vivido esta experiencia?
8. ¿Para qué te sirve trabajar el coaching y/o emprendimiento en el aula?
9. Si tuvieras una barita mágica, ¿qué cambiarías?

En CD-ROM facilitamos las transcripciones de cada una de las entrevistas que llevamos a cabo con los informantes.

Muchas de las entrevistas se realizaron de forma presencial, aunque también hubo muchas otras que se realizaron por Skype debido a la dificultad en la accesibilidad al campo por la distancia.

En ambos casos, las entrevistas fueron grabadas. El instrumento técnico utilizado para el registro de audio de las entrevistas presenciales fue la aplicación de grabadora de

voz del teléfono móvil particular del investigador. Para las videollamadas se utilizó la aplicación online gratuita de Grabador de Pantalla para ordenadores llamada “Apowersoft”. De esta manera, en ambos casos, todas las palabras de los informantes quedaban registradas, lo que facilitaba la transcripción de dichas grabaciones, de cara al posterior análisis de la información obtenida.

El desarrollo de las entrevistas y grupos de discusión, tanto presenciales como por Skype, se llevó a cabo teniendo en cuenta los pasos sugeridos por Hernández, Fernández y Baptista (2010). Cada una de ellas tuvo una duración de unos 45 minutos aproximadamente con el profesorado y de 20 minutos con el alumnado. En primer lugar, se hacía una pequeña presentación del proyecto, indicando cuál era el objetivo y el propósito de la entrevista. En segundo lugar, se hacía ver el carácter confidencial de la misma. En tercer lugar, se llevaba a cabo la entrevista semiestructurada o los grupos de discusión con las preguntas correspondientes y finalmente, se cerraba con los agradecimientos por colaborar de forma tan desinteresada en la investigación.

Tabla 9

Secuencia de entrevistas y grupos de discusión realizados por fecha, modalidad, duración y forma de realización.

	Fecha	Informante	Modalidad	Duración minutos	Forma
1	28/02/2017	Alumna de bachillerato del colegio Sagrada Familia El Pilar de La Pola (Oviedo).	Entrevista	39	Skype

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO

2	01/03/2017	Profesor de bachillerato del colegio Sagrada Familia El Pilar de La Pola (Oviedo).	Entrevista	40	Skype
3	02/03/2017	Alumno de bachillerato del colegio Sagrada Familia El Pilar de La Pola (Oviedo)	Entrevista	16	Skype
4	02/03/2017	Profesora 1 del Ciclo Formativo del grado superior de administrativo del IES Cinco Villas de Ejea de los Caballeros (Zaragoza)	Entrevista	29	Presencial
5	02/03/2017	Profesora 2 del Ciclo Formativo del grado superior de administrativo del IES Cinco Villas de Ejea de los Caballeros (Zaragoza)	Entrevista	13	Presencial
6	02/03/2017	Alumna del Ciclo Formativo del grado superior de administrativo del IES Cinco Villas de Ejea de los Caballeros (Zaragoza)	Entrevista	16	Presencial
7	02/03/2017	Alumno del Ciclo Formativo del grado superior de administrativo del IES Cinco Villas de Ejea de los Caballeros (Zaragoza)	Entrevista	12	Presencial

8	03/03/2017	Formadoras de Fundación Promete en Educación Primaria del CEIP San Francisco de Logroño.	Grupo de discusión	45	Presencial
9	03/03/2017	Alumnos 2º de Educación Primaria del CEIP San Francisco de Logroño junto von Fundación Promete.	Grupo de discusión	14	Presencial
10	09/03/2017	Maestra de Educación Infantil del colegio Fundación Santamarca de Madrid	Entrevista	32	Skype
11	10/03/2017	Profesor de Educación Secundaria en el colegio Giner de los Ríos en Dos Hermanas (Sevilla) y en el colegio Santo Tomás de Aquino de Sevilla.	Entrevista	56	Skype
12	10/03/2017	Maestra de Educación Primaria del colegio Ferrer y Racaj de Ejea de los Caballeros (Zaragoza)	Entrevista	29	Presencial
13	10/03/2017	Alumnos de 5º Educación Primaria del colegio Ferrer y Racaj de Ejea de los Caballeros (Zaragoza)	Grupo de discusión	11	Presencial

14	15/03/2017	Alumna del Ciclo Formativo del grado superior de administrativo del IES Cinco Villas de Ejea de los Caballeros (Zaragoza)	Entrevista	25	Presencial
15	16/03/2017	Profesores de Educación Primaria, secundaria y bachillerato del colegio Juan de Lanuza de Zaragoza.	Grupo de discusión	47	Presencial
16	16/03/2017	Alumnas de 5º Educación Primaria del colegio Juan de Lanuza de Zaragoza.	Grupo de discusión	19	Presencial
17	16/03/2017	Alumnos de Bachillerato del colegio Juan de Lanuza de Zaragoza.	Grupo de discusión	17	Presencial
18	17/03/2017	Profesora en prácticas de Educación Secundaria del colegio Santo Tomás de Aquino de Sevilla.	Entrevista	47	Skype
19	31/03/2017	Alumnos de Educación Secundaria del colegio Giner de los Ríos en Dos Hermanas (Sevilla)	Grupo de discusión	12	Skype
20	06/04/2017	Alumnos de 5º Educación Primaria del colegio Escuelas Pías de Igualada (Barcelona)	Grupo de discusión	14	Skype

21	06/04/2017	Maestro de Educación Primaria del colegio Escuelas Pías de Igualada (Barcelona)	Entrevista	31	Skype
22	07/04/2017	Formador en coaching educativo de Educacional Paths en el CIFE de Ejea de los Caballeros (Zaragoza).	Entrevista	24	Skype
23	11/04/2017	Maestro de Educación Primaria del colegio Sagrado Corazón de Arnedo (La Rioja)	Entrevista	20	Skype
24	11/04/2017	Alumnos de 6º Educación Primaria del colegio Sagrado Corazón de Arnedo (La Rioja)	Grupo de discusión	10	Skype
25	28/04/2017	Formadora de We Coach a docentes del colegio concertado San Juan de la Cruz en León y del IES Leopoldo Cano de Valladolid.	Entrevista	39	Skype
26	28/04/2017	Equipo directivo del CRA Los Bañales de Sádaba (Cinco Villas, Zaragoza)	Grupo de discusión	49	Presencial
27	28/04/2017	Alumna de la formación WE	Entrevista	72	Skype

		Coach y profesora de Educación Secundaria Obligatoria en el IES Leopoldo Cano de Valladolid.			
28	30/04/2017	Maestra de Primaria del CEIP Agache de El Escobonal (Santa Cruz de Tenerife)	Entrevista	15	Skype
29	30/04/2017	Alumnos de 5º Primaria del CEIP Agache de El Escobonal (Santa Cruz de Tenerife)	Grupo de discusión	8	Skype
30	14/05/2017	Alumna de la formación WE Coach y maestra de Educación Primaria en el colegio concertado San Juan de la Cruz en León.	Entrevista	18	Skype
31	13/06/2017	Maestra de Educación Primaria del CEIP Manuel Pacheco de Badajoz.	Entrevista	32	Skype
32	13/06/2017	Alumnos de 4º, 5º y 6º Ecuación Primaria del CEIP Manuel Pacheco de Badajoz.	Grupo de discusión	25	Skype

Nota. Fuente de elaboración propia.

Tal y como hemos comentado anteriormente el diseño de la muestra fue variando conforme se fue desarrollando el trabajo. La investigación finaliza con una muestra final de 46 informantes pertenecientes a 15 centros educativos distintos organizados en 13 experiencias educativas de coaching y/o emprendimiento y con quienes se llevaron a cabo 19 entrevistas y 12 grupos de discusión.

Para desarrollar el trabajo de campo, se planificó que el proceso tuviese una duración de un trimestre; no obstante, se tuvo que ampliar el periodo porque hubo informantes clave con quienes no se pudo quedar en ese periodo. Finalmente, el trabajo de campo abarcó el periodo comprendido entre el 28/02/2017 y el 13/06/2017, con un total de 876 minutos de grabaciones.

4.6. Método de análisis de datos

La investigación cualitativa se caracteriza por ser una metodología en la que, de forma paralela podemos tanto recopilar los datos como analizarlos. Para ello tenemos que: recopilar los datos y organizarlos en unidades de análisis, códigos y categorías; comprender en profundidad el contexto que rodea los datos; explicar situaciones, ambientes y fenómenos dándoles sentido en relación a los objetivos planteados; y relacionar los resultados con la teoría (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Así todo el proceso, hasta llegar a la configuración final de la investigación, supone un proceso verdaderamente arduo y complejo por las idas y venidas con las que se caracteriza este proceso no lineal hasta llegar a la saturación de la categoría. En nuestro estudio empírico se recopiló información de 46 informantes pertenecientes a 15 centros educativos distintos de los cuales se llevaron a cabo 19 entrevistas y 12 grupos de discusión organizados en 13 experiencias educativas.

De esta forma, para el registro y análisis de los datos recogidos en las entrevistas, se ha utilizado como instrumento el programa informático Atlas.ti. version 8.0, desarrollado por Thomas Muhr de la Universidad Técnica de Berlín en 1993, para analizar datos de investigaciones cualitativas y que nos permita valorar las narraciones para a través de su significado comprender las interpretaciones de los informantes. Este programa es de fácil utilización compatible con Windows y acepta datos de texto (Word), permite revisarlos y proporciona la creación de memos acerca del análisis y reflexiones. Además, facilita la generación, desarrollo, y modificación de códigos para el análisis y valoración (Hernández, Fernández, y Baptista, 2010 y Peinado, Martin, Corredera, Moñino y Prieto, 2010).

A partir de aquí se tuvo presente la Teoría Fundamentada “Grounded Theory” de Glaser y Strauss (1967) como referente teórico para el análisis de las categorías que desarrolla la habilidad para generar nuevos conceptos. Las categorías son generadas de los datos y por tanto, como investigador se debe confiar en la emergencia del conocimiento teórico. De esta forma, las proposiciones teóricas emergen de los datos cualitativos obtenidos en la investigación, siendo el procedimiento el que crea el entendimiento de un fenómeno. En otras palabras la teoría se genera siendo fundamentada en los hechos (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). De esta forma, de acuerdo con (Creswell, 2009) con el método comparativo constante se plantearon diversas fases: a) establecimiento de categorías primarias de forma más intuitiva; b) saturación de categorías; y c) desarrollo de las categorías; es decir, se codifica para analizar los conceptos, identificar su propiedad y así poder interrelacionar e integrarlos en su significado.

Se llevó a cabo la elaboración de un Sistema de categorías *ad hoc* para poder realizar la codificación de la información obtenida de las entrevistas. Del mismo modo,

la construcción del sistema de categorías se llevó a cabo constituyendo a priori algunas de las categorías de acuerdo a lo establecido en la teoría del marco teórico de referencia; para posteriormente a lo largo el análisis ir incluyendo nuevas categorías que fueron emergiendo a través del propio proceso de análisis para incorporarlas a posteriori y de esta manera enriquecer el conocimiento generado en la realidad emergente de nuestra investigación.

De tal manera que una vez realizado el nivel textual, es decir, la codificación de los datos, en otras palabras, el proceso que llevamos a cabo en una investigación entendido como proceso de reducción de los datos; se llevó a cabo el nivel conceptual, es decir, un nivel de análisis de significado que supone de mayor complejidad en el proceso de análisis ya que para ello: Se agruparon algunos de los componentes de la Unidad Hermenéutica mediante la creación de familias; se establecieron diversas relaciones de entre los componentes agrupados; y finalmente, se crearon representaciones gráficas, *Networks*, de los diversos componentes y sus relaciones. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010), y en concordancia con el tipo de diseño emergente que guía nuestro trabajo, elegimos este programa ya que nos dio la posibilidad de establecer las citas (segmentos de datos) y las categorías primarias o núcleos de interés previos (que en el programa se denominan códigos). Codificar la información significa identificar experiencias en segmentos de los datos (unidades), tomar decisiones acerca de qué piezas se ajustan entre sí para ser categorizadas, codificadas, clasificadas y agrupadas para confirmar los patrones que serán empleados con el fin de interpretar los datos (Hernández, Fernández, y Baptista, 2010).

En el caso de esta investigación las categorías primarias fueron definidas de acuerdo, no solo a los objetivos de la investigación, sino también el marco teórico. Pues

al hablar de buenas prácticas en la teoría ya habíamos seleccionado los criterios en los que fundamentábamos el concepto de buenas prácticas para poder seleccionar las mismas y que por tanto nos iban a servir posteriormente para llevar a cabo el análisis de los datos en la codificación de los mismos.

Tabla 10

Registro y análisis de los datos recogidos. Categorías Primarias

CATEGORÍAS PRIMARIAS	DEFINICIÓN
1. Procesuales	Tienen o han tenido una continuidad y acompañamiento en el tiempo.
2. Innovadoras	Genera el desarrollo de situaciones creativas o incorpora elementos de mejora para perfeccionar el funcionamiento del centro.
3. Parte de una necesidad	Existente en el centro o en el aula.
4. Planificación	Hay una organización de la misma.
5. Fundamentación teórica	Tiene un aval detrás o se hace referencia a trabajos o autores previamente analizados o estudiados.
6. Evaluación	Valoración de conocimientos, actitud y rendimiento de una persona y /o de la práctica realizada.
7. Sistémica	Tiene repercusión en otra de las partes con la que interacciona la persona, como por ejemplo el centro o la familia.
8. Sostenible	Cuenta con recursos personales y económicos que permiten que pueda llevarse a cabo.

<p>9. Metodologías activas</p>	<p>La enseñanza se centra en la persona de una forma constructiva, ya que el alumnado forma parte activa del proceso de enseñanza aprendizaje. Pueden ser, entre otros, aprendizaje cooperativo, tutoría entre iguales, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en proyectos, aprendizajes por investigación e indagación, aprendizaje integrado por el trabajo, aprendizaje reflexivo, y aprendizaje servicio.</p>
<p>10. Coaching</p>	<p>Representa aquellas experiencias prácticas en las que se ha realizado un acompañamiento reflexivo con la intención de maximizar el potencial del alumnado completado mayormente por PNL y educación emocional.</p>
<p>11. Emprendimiento</p>	<p>Describe aquellas experiencias prácticas en las que se ha promovido el desarrollo de diferentes iniciativas desde de la autonomía personal y el sentido de innovación permanente, con motivación, compromiso con una tarea y con capacidad de planificación y ejecución.</p>
<p>12. Aprendizaje - profesorado</p>	<p>Adquisición, por parte del profesor, del conocimiento de algo por medio del estudio, el ejercicio o la experiencia que supone la reflexión positiva y negativa sobre el qué hacer docente. Todo lo que el docente diga que ha aprendido, bien sea una herramienta, conocimientos, una metodología, una enseñanza vital o de planteamientos personales y laborales.</p>
<p>13. Utilidad - profesorado</p>	<p>Aquello para lo que, el profesor, ha empleado sus aprendizajes de forma provechosa. Para qué le sirve</p>
<p>14. Mejora – profesorado</p>	<p>Aquellos aspectos que, el profesor, cambiaría de su práctica desarrollada para llevar a cabo una intervención óptima en el</p>

	futuro.
15. Aprendizaje - alumnado	Adquisición, por parte del alumno, del conocimiento de algo por medio del estudio, el ejercicio o la experiencia que supone la reflexión positiva y negativa sobre el qué hacer docente. Todo lo que el alumno diga que ha aprendido, bien sea una herramienta, conocimientos, una metodología, una enseñanza vital o de planteamientos personales y laborales.
16. Utilidad - alumnado	Aquello para lo que, el alumno ha empleado sus aprendizajes de forma provechosa. Para qué le sirve.
17. Mejora - alumnado	Aquellos aspectos que el alumno cambiaría de su práctica desarrollada para llevar a cabo una intervención óptima en el futuro.

Nota. Fuente de elaboración propia

Después del primer análisis de las categorías primarias, se extrajeron los primeros resultados y se hicieron la primera interpretación de los datos. A continuación contemplamos nuevos núcleos de interés llegando a la saturación de las categorías emergentes, que definimos, para su posterior ajuste. También llevamos a cabo el proceso de relacionar las categorías entre sí, siempre bajo el método de comparación constante. Así llegamos al momento de desarrollar las categorías.

En la siguiente tabla, se muestran las categorías emergentes y sus respectivas definiciones.

Tabla 11

Registro y análisis de los datos recogidos. Categorías emergentes

CATEGORÍAS EMERGENTES	DEFINICIÓN
18. Herramientas internas	Estas categorías se refieren a las capacidades intrínsecas que la persona hace en el acompañamiento, a los recursos que se basan en la propia capacidad del profesor, como son la escucha activa o las preguntas poderosas.
19. Herramientas externas	Hace alusión a los recursos externos de los que la persona que hace el acompañamiento puede valerse. Aquellos medios externos que puede utilizar el docente, como pueden ser, el Mandala, la rueda de la vida, un DAFO, etc.

Nota. Fuente de elaboración propia

4.7. Rigor de la investigación

Algo primordial a considerar cuando llevamos a cabo una investigación, es el rigor científico con el que desarrollamos el proceso. Cuando hablamos de una investigación cuantitativa buscamos datos objetivos y fiables con un alto grado de validez. En la investigación cualitativa, que es la que nos atañe en este proyecto, el rigor de la misma se atañe a la gestión y adecuación que hacemos en el proceso de acuerdo al diseño, la planificación, la multirreferencialidad del constructo estudiado, el acceso al campo, la calidad de las entrevistas, el análisis de los datos, así como su difusión Flick (2015).

Por todo ello, para ofrecer conocimiento científico relevante, es necesario que la intervención investigadora esté sujeta a unos criterios de científicidad y a unos principios

éticos que doten de calidad el proceso.

4.7.1. Criterios de cientificidad

Como ya sabemos, todo proceso investigador llevado cabo en contextos educativos está abierto a la interpretación intersubjetiva; por esta razón y ara desarrollar un conocimiento científico pertinente y notable, se han tenido en cuenta durante toda la investigación, los criterios de cientificidad: credibilidad, transferencia, confirmación, dependencia y utilidad (Sabirón, 2007).

Cabe destacar existe credibilidad por la veracidad de los datos obtenidos, las técnicas utilizadas para poder obtener los mismos, la continua observación y presencia en el escenario, el contraste de las fuentes de información entre los informantes, las estrategias investigadoras utilizadas, así como al reflexividad aplicada. Todo ello nos ha facilitado una mayor transferencia de los obtenidos dentro del proceso y por lo tanto determinar el grado de similitud entre el contexto del estudio y otros contextos para poder generalizarlos. Estos aspectos permiten la corroboración de los datos, favoreciendo su confirmación gracias también a la interpretación del investigador contrastada con la literatura científica que ha permitido demostrar que se han minimizado los sesgos y tendencias del investigador. Asimismo, el proceso investigador goza de dependencia puesto que hemos evitado sacar conclusiones anticipadas y que nuestras opiniones afecten a la consistencia de los datos. Para ello hemos aplicado un método de manera coherente (Teoría Fundamentada), y hemos utilizado un programa informático (Atlas.ti), que nos ha permitido hacer revisiones exhaustivas de dichos datos, y una codificación y análisis bien definidos. Finalmente, este proceso empírico ofrece utilidad para los protagonistas informantes y participantes que han permitido desarrollar esta investigación ya que tenemos la verificación de dicha utilidad al recibir el feedback positivo de los mismos.

4.7.2. *Principios éticos.*

Cuando nos adentramos en una realidad en la que las personas toman el papel sustancial, el código ético debe ser inamovible para poder analizar ese contexto social con coherencia y consistencia. Algo que debemos tener en cuenta, tal y como señala González (2002) es el consentimiento informado, aspecto que contemplamos en el primer momento en el que se pregunta, se pide aprobación y se informa al participante sobre lo que consiste el proceso investigador. De esta manera, en todo momento se atiende a la honestidad antes los participantes, respetando a la persona y a su propia intimidad y confidencialidad con un lenguaje cuidado, actuando con precisión tanto en la recogida como en la interpretación de los datos teniendo en cuenta la beneficencia y justicia a la hora de interactuar con los informantes.

Todo ello nos pone de manifiesto que todos estos principios éticos deben ser asumidos como el valor principal sobre los que se debe basar cualquier actuación investigador, para configurar el proceso desde la excelencia y en el buen hacer.

CAPÍTULO 5. RESULTADOS

El proceso de análisis de los resultados de esta tesis se establece integrando los datos obtenidos en las categorías de acuerdo al objeto de estudio. Para desarrollarlo se ha llevado cabo una categorización exhaustiva y profunda de revisiones varias que se estructura en macrocategorías conceptuales que encuentran su verdadero significado en las categorías que las componen para generar categorías de tipo descriptivo (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Igualmente, los resultados van adquiriendo relevancia a partir de los nuevos datos que emergen en torno a los núcleos de interés que permiten obtener una comprensión más profunda de la organización categorial.

A continuación pasamos a ofrecer los resultados, que vamos a organizar y redactar en función de los objetivos de la investigación; así como algunas de las citas textuales de los informantes que han permitido la asignación de códigos para el análisis posterior.

5.1. Análisis categorial y resultados

El análisis de los datos se ha realizado en dos fases. En la primera se han analizado los datos procedentes de las entrevistas y de los grupos de discusión de las trece experiencias. Estas tienen especial relación con el eje transversal de la tesis que son las buenas prácticas y aquellas categorías temáticas que las definen.

5.1.1. Primera fase

En esta primera fase hemos estructurado tres macrocategorías de tipo conceptual: buena práctica, vivencia del profesorado y vivencia del alumnado. A continuación se han definido cada una de ellas con los contenidos que las conforman ya que son el eje de la investigación y las que dan sentido a la misma.

A) Buena práctica

Esta macrocategoría engloba los criterios que ha de tener una práctica para que sea buena de acuerdo a los objetivos de la tesis. En ella se encuentran los siguientes criterios:

Cuadro 4. Macrocategoría. Buena práctica

Fuente de elaboración propia

BUENA PRÁCTICA
- Procesual
- Innovadora
- Parte de una necesidad
- Planificada
- Fundamentación teórica
- Evaluación
- Sistémica
- Sostenible
- Metodologías activas

El requisito que nos determina que una experiencia de coaching y/o emprendimiento sea una buena práctica es que cuando hablemos de ello, tendrán que

cumplirse siempre las nueve categorías. Una vez que determinamos que la experiencia pueda catalogarse como buena práctica, especificaremos, con la siguiente macrocategoría, si es de coaching y/o emprendimiento.

Procesual

Se refiere a que la experiencia tenga o haya tenido una continuidad y un acompañamiento a lo largo del curso escolar. Durante el análisis de los datos podemos ver que este criterio lo poseen todas las experiencias que posteriormente describiremos y que cambia en función de la planificación que cada docente desarrolla.

Los registros más significativos que muestran la prolongación de la experiencia los mostramos a continuación:

“Lo llamábamos los miércoles del conocimiento, y hacíamos prácticas inclusiva al cien por cien” (Entrevista profesorado, experiencia 1)

“Ha sido un trabajo de seis meses, siete horas a la semana. De septiembre a marzo” (Entrevista profesorado, experiencia 3)

“El proyecto lo trabajábamos todas las semanas en las diferentes asignaturas”
(Entrevista profesorado, experiencia 4)

“No lo trabajamos de forma puntual, lo hemos trabajado todas las semanas en la asignatura y en las tutorías individuales” (Entrevista profesorado, experiencia 5)

“Se trabajaba todas las semanas en la asignatura de artística. A través de un proyecto.” (Entrevista profesorado, experiencia 13)

Innovadora

Hace alusión a aquella experiencia en la que se genera el desarrollo de situaciones creativas o incorpora elementos de mejora para perfeccionar el funcionamiento del centro.

Entre los testimonios alusivos a que la buena práctica ha de ser innovadora destacamos las siguientes citas:

“Lo planteó a partir de un demo, una frase, un eslogan para dar luz y generar experiencias de aprendizaje No tanto cómo a imitar pero sí a tener como referencia” (Entrevista profesorado, experiencia 1)

“Trabajamos el teatro porque servía para ayudar a gente que era más tímida.”
(Entrevista profesorado, experiencia 1)

“Establecer innovación educativa como objetivo de nuestro plan estratégico”
(Entrevista profesorado, experiencia 2)

Parte de una necesidad

Este criterios está referido a que existe una finalidad clara, un objetivo de para qué se desarrolla esa experiencia en el aula.

Entre los testimonios de los aprendizajes alusivos a este criterio destacamos las siguientes citas:

“Se pone en marcha porque me negaba a trabajar de forma tradicional, con el libro de texto. Veía que eso no funcionaba” (Entrevista profesorado, experiencia 1)

“Lo que buscaba era la motivación como vía de escape de la clase monótona de todos los días” (Entrevista profesorado, experiencia 4)

“Lo trabajamos porque hoy en día el entorno laboral necesitaba gente capaz de gestionar incertidumbre, gestionar el cocimiento y los fracasos, así como poder establecer metas de trabajo, saber trabajar en equipo, y saber comunicarse. Eso es un poco lo que me he planteado” (Entrevista profesorado, experiencia 6)

“Busco fundamentalmente mejorar la seguridad y autoconfianza de los niños y niñas; lograr que sean más autónomos y creativos” (Entrevista profesorado, experiencia 7)

“Motivar el interés de los alumnos/as por la educación y desarrollo de las competencias clave” (Entrevista profesorado, experiencia 13)

Planificación

Implica la capacidad de orientar las acciones hacia una meta. Que haya una organización previa en base a unos objetivos que nos permitan organizar la acción. En los datos analizados en relación a este criterio podemos observar como los docentes parten de aun actividad exigentemente organizada y constituida para conseguir un objetivo final.

A continuación destacamos los testimonios más destacados en relación a la planificación:

“Está registrado y planificado en la programación de aula” (Entrevista profesorado, experiencia 1)

“Para trabajar en una cosa así, tienes que tener mucha organización. Yo lo tengo recogido en programación y se divide el trabajo en fases y están marcados los pasos que vas siguiendo” (Entrevista profesorado, experiencia 3)

“Lo que vamos a trabajar lo organizamos antes. Todo se prepara con antelación

en base a la programación” (Entrevista profesorado, experiencia 3)

“Hay unas fases organizadas: Pues primero los creamos, luego votamos cual más nos gusta más, dónde los vendemos, al mercadillo y entonces pues los vendemos y con el dinero que recaudamos lo donamos a una ONG” (Entrevista alumnado, experiencia 5)

“Yo creo que está todo bastante bien organizado porque hay unas fases y cada uno tiene su función. Además, todo está reflejado en la programación personal con unos objetivos determinados” (Entrevista profesorado, experiencia 5)

Fundamentación teórica

Se trata de que lo que se ponga en práctica en el aula esté justificado en base a un aval conceptual.

Los registros que mostramos a continuación muestran como el profesorado han desarrollado las acciones pertinentes para que se cumpla este criterio:

“Requiere que tú tengas una documentación teórica para poder ponerlo en práctica” (Entrevista profesorado, experiencia 1)

“Siempre echando ojo y teniendo en cuenta la normativa y las competencias clave” (Entrevista profesorado, experiencia 1)

“Les explicas en qué consiste emprendimiento y los demás conceptos. Constituye aplicar la teoría a la práctica” (Entrevista profesorado, experiencia 3)

“Durante el primer trimestre, pensamos: ¿qué tenemos que hacer? Pues primero, explicarles a los chicos qué tipo de empresa quieren. Les damos como tres

alternativas: O Sociedad Limitada, Sociedad Anónima o Cooperativa”

(Entrevista profesorado, experiencia 4)

“Explicas en qué consiste y lo relacionas con los contenidos del currículo porque está implícito en todo” (Entrevista profesorado, experiencia 12)

Evaluación

Se trata de realizar una valoración de los conocimientos, actitudes y rendimiento de los agentes implicados en la práctica realizada.

Los registros muestran como los docentes han ido apreciando el progreso del alumnado en base a unos objetivos establecidos:

“O sea yo hacía un registro de todo lo que estaba pasando cuando hacíamos investigación literaria, cuando hacíamos teatro, cuando se creaban textos, cuando eran otros tipos de prácticas, el registro es continuo” (Entrevista profesorado, experiencia 1)

“Se evalúa siempre de forma cualitativa a nivel de preguntas para conocer qué se llevan y así que nos den un feedback. La evalúan desde el CIFE con un cuestionario google. Las respuestas te las da con gráficas y porcentajes” (Entrevista profesorado, experiencia 2)

“Ellos van presentando las fases que van haciendo que se les corrige y van construyendo un proyecto. Suele ir habiendo el feedback. Una evaluación continua” (Entrevista profesorado, experiencia 3)

“La evaluación la hago en tres fases: auto evaluación, heteroevaluación (yo a ellos) y coevaluación (entre ellos)” (Entrevista profesorado, experiencia 6)

“Realizo observación directa de mi trabajo con los alumnos” (Entrevista profesorado, experiencia 8)

Sistémica

Se define a aquellas situaciones educativas que han tenido repercusión en otra de las partes con la que interacciona el alumnado; como puede ser el centro, la familia o los amigos.

Entre los testimonios de los aprendizajes alusivos a lo sistémico destacamos las siguientes citas:

“Por ejemplo que los abuelos, los padres que participen de manera activa”
(Entrevista profesorado, experiencia 1)

“Para darle todavía más vueltas a esto, contactaron con una ONG, de aquí de Sevilla, que se llama Sevilla Solidaria. Ellos decidieron colaborar con ellos. Entonces hacían sus clases, recibían esa comida y esa comida pasaba a Sevilla Solidaria” (Entrevista profesorado, experiencia 1)

“Relaciones con todo lo que es el equipo educativo, que va más allá obviamente de los profesores y del equipo directivo, si no ya padres, centros, asociados, etcétera, etcétera” (Entrevista profesorado, experiencia 2)

“Entonces... Nos juntamos sexto A y sexto B y unas mamás vinieron y nos iban ayudando a coser. Yo invité a esa mamá y entonces explicó a los chicos como hacer los monederos” (Entrevista profesorado, experiencia 4)

Sostenible

Hace referencia a que la experiencia descrita cuenta con recursos personales y económicos que permiten que pueda desarrollarse.

Los testimonios más representativos son los que citamos a continuación:

“Se creó una empresa que se gestionaba sin dinero, ¿cómo consistía eso? Pues ellos a través de ir pensando y viendo cuáles eran sus recursos” (Entrevista profesorado, experiencia 1)

“Los talleres están financiados por el IAF del Gobierno de Aragón, ya que está dentro del programa de empresas simuladas” (Entrevista profesorado, experiencia 3)

“Primero lo que hicimos fue buscar una idea que pensásemos que fuera rentable, que hay veces que después conforme la vas desarrollando no resulta rentable” (Entrevista alumnado, experiencia 3)

“Y también además del dinero que hemos puesto en Ibercaja, también nos hemos guardado un poco en clase, por si algún día el equipo de compras necesita comprar cosas” (Entrevista alumnado, experiencia 4)

“Desde el programa que venía financiado por educación se facilitó al alumnado recursos necesarios” (Entrevista profesorado, experiencia 7)

Metodologías activas

Implica un proceso interactivo basado en la comunicación profesor-estudiante, estudiante-estudiante, estudiante-material didáctico y estudiante-medio que potencia la implicación responsable de este último y conlleva la satisfacción y enriquecimiento de los agentes implicados. Éstas pueden ser: aprendizaje cooperativo, tutoría entre iguales,

aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en proyectos, aprendizajes por investigación e indagación, aprendiza integrado por el trabajo, aprendizaje reflexivo, y aprendizaje servicio.

Entre los testimonios de los aprendizajes alusivos a metodologías activas destacamos las siguientes citas.

“Hice algo de Design Thinking” (Entrevista profesorado, experiencia 6)

“Todo esto se logra realizando un tipo de actividades que impliquen la iniciativa del alumno y su participación activa en la resolución de problemas y en la creación propia. Por lo tanto hablamos de un tipo de aprendizaje muy diferente al tradicional (basado en la pasividad del alumnado y el aprendizaje memorístico)” (Entrevista profesorado, experiencia 7)

“Les meto dinámica y teoría. Sobre todo dinámicas, todo el día, es todo experiencial” (Entrevista profesorado, experiencia 8)

“Trabajamos el emprendimiento desde un enriquecimiento entre iguales y entre el profesor guía donde existe la coeducación. Dinámicas de trabajo cooperativo” (Entrevista profesorado, experiencia 10)

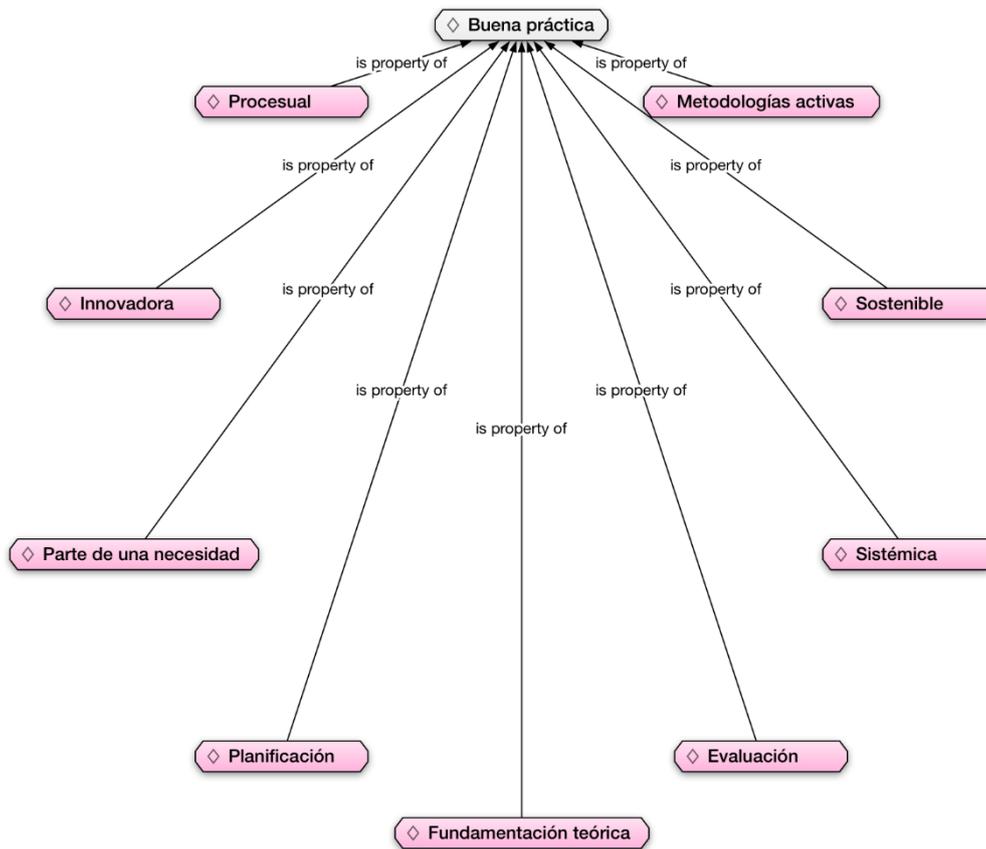
“También hacemos una rutina de reflexión. En grupo preguntábamos, íbamos, dando turnos y moderando” (Entrevista alumnado, experiencia 11)

“De ahí el acompañamiento. De valerse. Tienes que buscar las herramientas... Y las estrategias que necesite” (Entrevista profesorado, experiencia 11)

“Trabajamos más en equipo ya que favorece el trabajo por proyectos. Partiendo de las propias ideas de los niños y organizando actividades motivadoras” (Entrevista profesorado, experiencia 13)

Figura 2. Red de relaciones de buenas prácticas

Fuente: Programa informático Atlas.ti



B) Modalidad.

Constituye la tipología con la que podemos especificar el desarrollo de una buena práctica. En nuestro caso hablaremos de que una buena práctica puede ser de coaching y/o emprendimiento.

Cuadro 5. Macrocategoría. Modalidad

Fuente de elaboración propia

MODALIDAD
- Coaching
- Emprendimiento

Coaching

Representa aquellas experiencias prácticas en las que se ha realizado un acompañamiento reflexivo con la intención de maximizar el potencial del alumnado completado mayormente por PNL y educación emocional.

Entre los testimonios de los aprendizajes referentes al coaching destacamos las siguientes citas:

“Relacionado con el coaching, nos habló a nivel personal de la importancia que le daba a la persona.” (Entrevista profesorado, experiencia 2)

“Era la primera vez que hacíamos formación sobre coaching” (Entrevista profesorado, experiencia 2)

“Nos ayuda a enfrentarnos al futuro de manera satisfactoria, esos es lo que en esencia creo que nos ofrece el coaching, la PNL y la educación emocional”
(Entrevista profesorado, experiencia 6)

“Directamente se llama coaching educativo y otras veces que, lo llamamos inteligencia emocional, en realidad nosotros... Para nosotros el coaching

educativo es una metodología, que estructura las ideas y la manera de trabajar para conseguir integrar algo en concreto” (Entrevista formador, experiencia 8)

Emprendimiento

Describe aquellas experiencias prácticas en las que se ha promovido el desarrollo de diferentes iniciativas desde de la autonomía personal y el sentido de innovación permanente, con motivación, compromiso con una tarea y con capacidad de planificación y ejecución.

Entre los registros alusivos a emprendimiento destacamos las siguientes citas:

“Nosotros en administrativo trabajamos el emprendimiento prácticamente en casi todas las materias pero en esta sí que lo trabajamos de forma más específica” (Entrevista profesorado, experiencia 3)

“Trabajamos el emprendimiento desde una cooperativa” (Entrevista profesorado, experiencia 4)

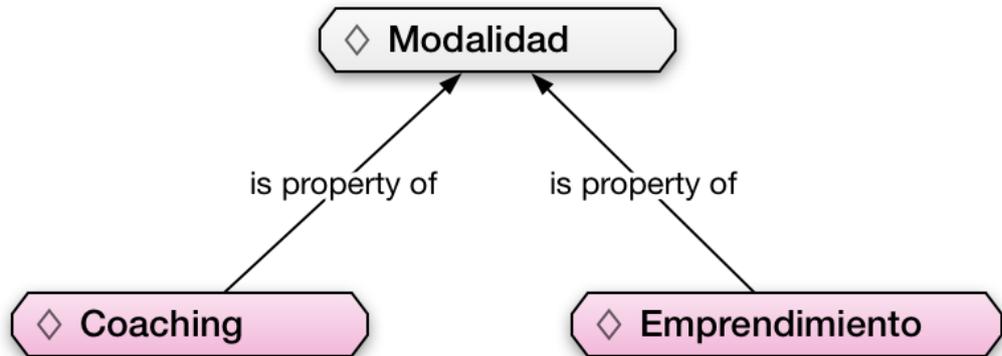
“Estamos desarrollando en el aula un proyecto de emprendimiento. Con ello desarrollamos las competencias clave” (Entrevista profesorado, experiencia 5)

“Con 5º EP estamos trabajando un proyecto de emprendimiento” (Entrevista profesorado, experiencia 9)

Dicho esto, la buena práctica podrá ser de coaching, de emprendimiento o de coaching y emprendimiento como veremos después.

Figura 3. Red de relaciones de modalidad

Fuente: Programa informático Atlas.ti



C) Vivencia del profesorado.

Constituye la elaboración que hace el profesorado en relación con su personalidad, sus experiencias anteriores, su capacidad de reflexión, sus intereses y su lugar en la comunidad y en la sociedad. Igualmente, influye cómo se vive esa experiencia de acuerdo a la visión idiosincrática de cada docente.

Cuadro 6. Macrocategoría. Vivencia del profesorado.

Fuente de elaboración propia

VIVENCIA DEL PROFESORADO
- Aprendizaje – profesorado
- Utilidad – profesorado
- Mejora - profesorado

Aprendizaje-profesorado

Hace alusión a la adquisición del conocimiento del docente por medio del estudio, el ejercicio o la experiencia que supone la reflexión positiva y negativa sobre el qué hacer docente.

Entre los testimonios alusivos a los aprendizajes – docentes destacamos las siguientes citas.

“Lo más significativo para mí ha sido mi aprendizaje, mi aprendizaje, el descubrir mi identidad como docente” (Entrevista profesorado, experiencia 1)

“Yo personalmente he aprendido mucho, todo lo que tiene que ver con la asignación empresarial” (Entrevista profesorado, experiencia 3)

“Aprendes a relacionarte con las familias” (Entrevista profesorado, experiencia 4)

“Aprendes a hacer las cosas con muchísimo más esfuerzo. Pues para mí fue revelador” (Entrevista profesorado, experiencia 5)

“Te ayuda a desarrollar tus habilidades” (Entrevista profesorado, experiencia 8)

“Aprendes a desarrollar un pensamiento totalmente abierto” (Entrevista profesorado, experiencia 11)

Utilidad - profesorado

En esta categoría, recogemos aquello para lo que los docentes podrían emplear sus aprendizajes de forma provechosa.

Algunos de los testimonios más significativos de este criterio los citamos a continuación:

“Veo que sirve, que es útil, que es eficaz, porque se consigue un cambio en las personas. Por eso digo los profes, entre nosotros, de los profes a los alumnos...”

(Entrevista profesorado, experiencia 5)

“Me servirá para continuar en el interminable proceso de aprender, mejorar como profesional y crecer como persona” (Entrevista profesorado, experiencia 11)

“La utilidad que tiene para mí es que puedes ver a los niños de una manera diferente, que normalmente no los ves” (Entrevista profesorado, experiencia 9)

“A conducirles, sí. Enseñar emprendimiento a los alumnos me ayuda también a mí algunas veces a reflexionar, y decir: Ostras, pues igual yo también puedo emprender ciertas actividades, ¿no?” (Entrevista profesorado, experiencia 9)

“Utilidad a la hora... de que ellos se sientan mejor... De que ellos se conozcan, de que sepan gestionar lo que les pasa, que no controlen sus emociones, que las gestionen a la hora de empatizar con los demás, a la hora de aprender más”
(Entrevista profesorado, experiencia 12)

Mejora - profesorado

Aquellos aspectos que los docentes cambiarían de su práctica desarrollada para llevar a cabo una intervención óptima en el futuro.

Entre los testimonios de los aprendizajes alusivos a la mejora de los docentes destacamos las siguientes citas:

“Poder formar a los alumnos y a la demás comunidad educativa” (Entrevista profesorado, experiencia 2)

“Como mejora destacaría el seguir trabajando la autonomía, la toma de conciencia personal, el tema de la asertividad, la empatía y la resolución de problemas porque surgen conflictos y discusiones durante la realización de los proyectos” (Entrevista profesorado, experiencia 3)

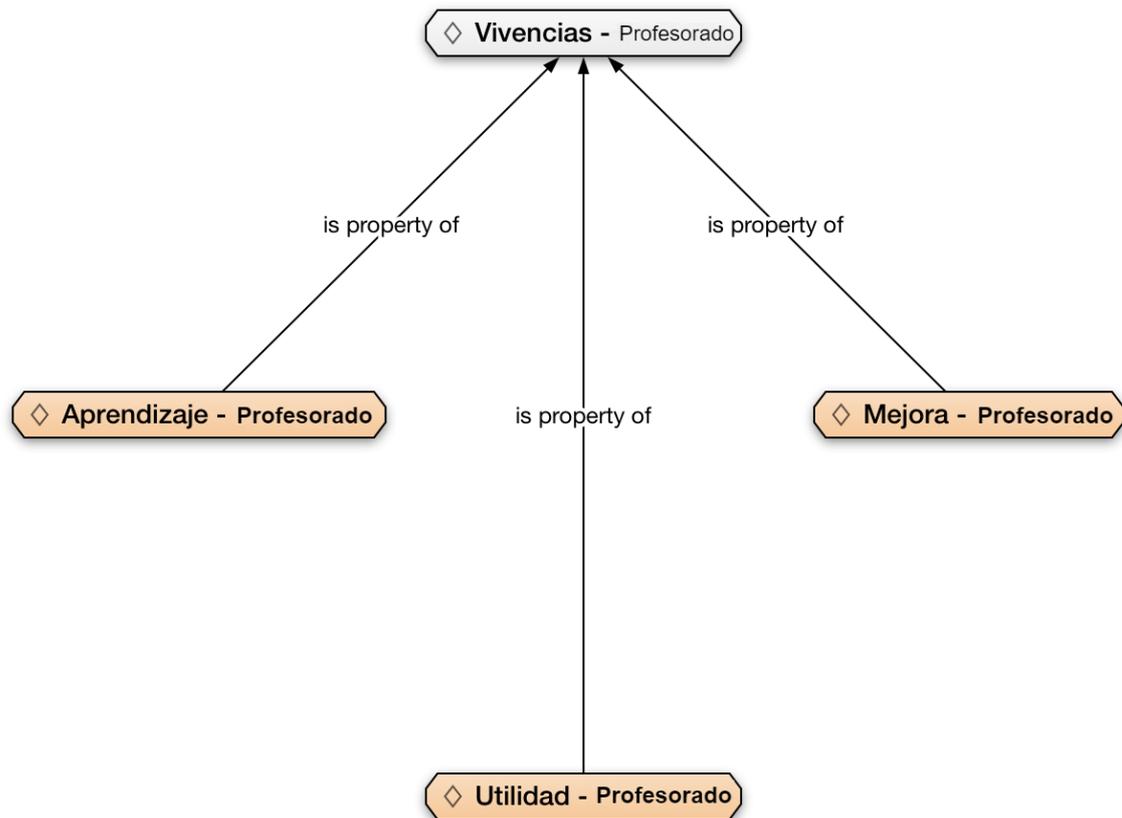
“Supongo que igual el factor tiempo podría ser una cosa, ¿no? Tener a lo mejor un tiempo específico, un tiempo específico para ello, eso sí que sería una cosa” (Entrevista profesorado, experiencia 4)

“También invitaría a más colegios públicos, porque de los setenta que te he dicho que... Que estamos, colegios públicos estamos muy poquitos” (Entrevista profesorado, experiencia 4)

“Pudieran ser más para que llegara a más alumnos. Y generalizarlo...En todo el centro” (Entrevista profesorado, experiencia 5)

Figura 4. Red de relaciones vivencia – profesorado

Fuente: Programa informático Atlas.ti



D) Vivencia del alumnado.

Hace alusión todas aquellas experiencias vividas y aprendidas por el alumnado en base a unos hechos y sucesos determinados y que por los aprendizajes experimentados en base a unas emociones y sentimientos vividos, configuran su personalidad. Del mismo modo, influye el cómo se vive esa experiencia de acuerdo a la visión idiosincrática de cada alumno.

Cuadro 7. Macro categoría. Vivencia del alumnado

Fuente de elaboración propia

VIVENCIA DEL ALUMNADO
- Aprendizaje – alumnado
- Utilidad - alumnado
- Mejora - alumnado

Aprendizaje-alumnado

Hace referencia a todo lo que el alumnado diga que ha aprendido, bien sea una herramienta, conocimientos, una metodología, una enseñanza vital o de planteamientos personales y laborales.

Los registros que hacen referencia a los aprendizajes alusivos a lo profesional del alumnado los destacamos en las siguientes citas:

“Yo también he aprendido a organizarme mejor y a trabajar con otros compañeros” (Entrevista profesorado, experiencia 1)

“Seguramente aprender maneras diferentes de transmitir” (Entrevista profesorado, experiencia 1)

“Cómo empatizar, cómo utilizar el lenguaje y todas estas cosas, pues sí que lo tienes en cuenta” (Entrevista profesorado, experiencia 2)

“Nos da habilidades sociales tan importantes como el reconocimiento y la gestión de los estados emocionales para conseguir nuestras metas y objetivos. Saber

reconocer nuestras emociones en nosotros mismos y en los demás y saber gestionarlas para un mejor autoconocimiento y conocimiento de nuestro entorno”

(Entrevista profesorado, experiencia 8)

Utilidad - alumnado

Esta categoría, se refiere a todo aquello para lo que el alumnado podría emplear sus aprendizajes de forma provechosa.

Entre los testimonios de los aprendizajes alusivos a la utilidad del alumnado destacamos las siguientes citas:

“Me ha servido para darme cuenta de que tenía más imaginación, a la hora de inventarme los personajes” (Entrevista profesorado, experiencia 8)

“Me ha ayudado a completarme los con los compañeros al hora de hacer las tareas porque veías los puntos fuertes” (Entrevista profesorado, experiencia 2)

“Me ha servido para luego organizarme en grupo” (Entrevista profesorado, experiencia 8)

“Me ha servido para relacionarme mejor con los demás” (Entrevista profesorado, experiencia 5)

“Me ha ayudado a la hora de resolver un conflicto” (Entrevista profesorado, experiencia 12)

Mejora - alumnado

Esta categoría recoge los aspectos que el alumnado cambiaría de su práctica desarrollada para llevar a cabo una participación óptima en el futuro.

Los registros que hacen referencia a los aprendizajes alusivos a la mejora del alumnado los destacamos en las siguientes citas:

“Mira por mi parte yo no cambiaría nada, a mí me ha gustado mucho la clase y disfrute mucho” (Entrevista profesorado, experiencia 1)

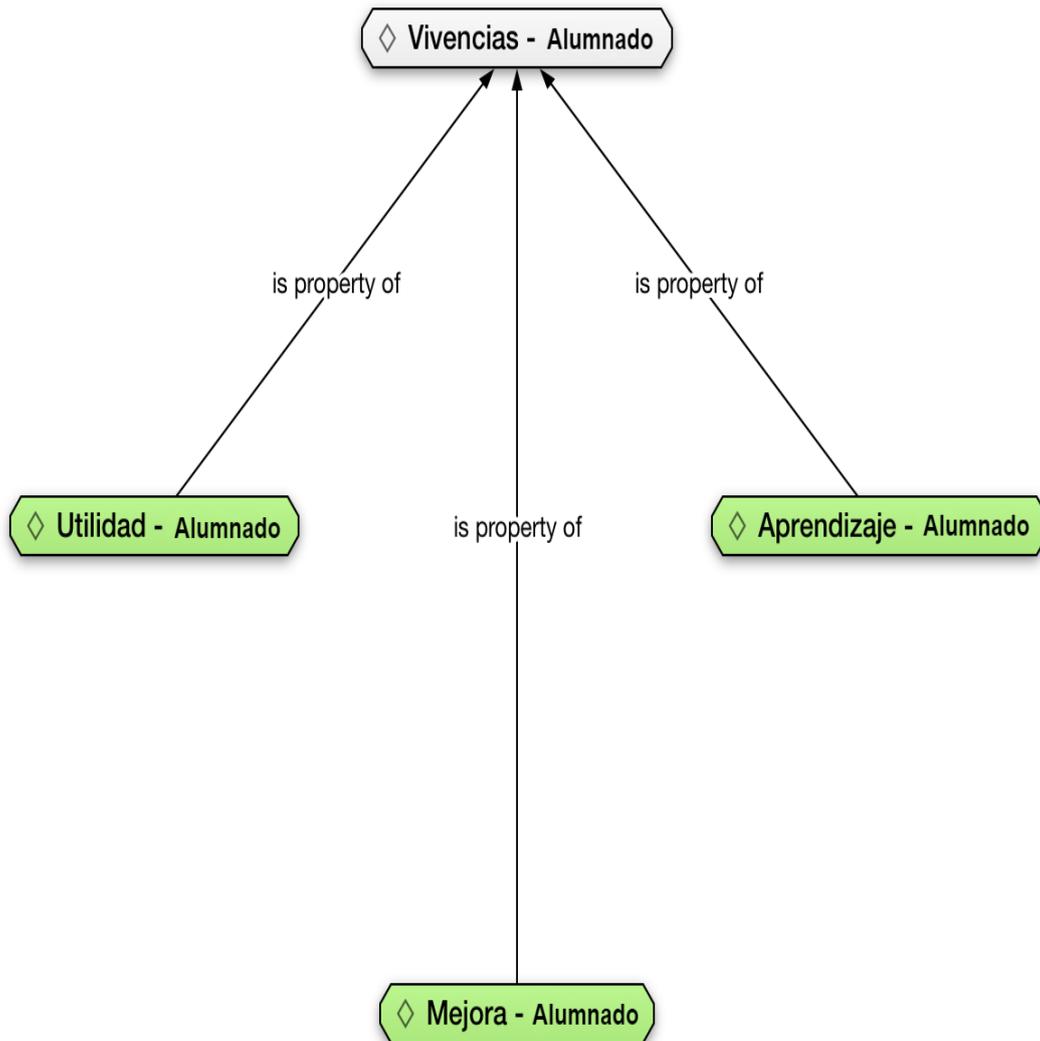
“La duración del curso, ya que no daba tiempo a profundizar en los diferentes temas que trabajábamos durante nuestro proyecto” (Entrevista profesorado, experiencia 3)

“Más formación para poder tomar ciertas decisiones” (Entrevista profesorado, experiencia 3)

“Si pudiera cambiar algo de la formación, pues creo que cambiaría pocas cosas, porque hasta... Hasta las pequeñas imperfecciones son... Las considero muy necesarias, o sea, que... Creo que no cambiaría nada” (Entrevista profesorado, experiencia 8)

Figura 5. Red de relaciones vivencia – alumnado

Fuente: Programa informático Atlas.ti



5.1.2. Segunda fase

En una segunda fase se estudian las categorías emergentes. Éstas que son de tipo

interpretativo y van a ser las que aumentan el sentido de nuestra investigación, pues analizando los datos en profundidad nos permiten ver la significatividad de sus relaciones.

Como macrocategorías finales se han determinado las herramientas donde diferenciamos entre internas y externas. Esta macrocategoría que es de tipo conceptual va a englobar a su vez categorías que nos acercan a la realidad que estamos describiendo.

A) Herramientas.

Se define como el amplio abanico de recursos con los que los docentes cuentan para desarrollar su práctica en el aula. Éstas se concretan en las categorías de herramientas internas y herramientas externas.

Cuadro 8. Categoría emergente. Herramientas.

Fuente de elaboración propia

<p style="text-align: center;">Herramientas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Herramientas internas - Herramientas externas

Herramientas internas

Esta categoría se refiere a los recursos que se pueden basar en la propia capacidad del profesor, como la escucha activa o las preguntas poderosas.

Esta categoría se refiere a las capacidades intrínsecas que la persona hace en el acompañamiento, a los recursos que se basan en la propia capacidad del profesor (Bou,

2013). Hablamos de:

- a) Calibración o habilidad para captar las sutilezas de la comunicación centrándose en señales no verbales como son los gestos, errores del habla, postura corporal, movimientos, entonación o la propia respiración (O'Connor y Lages, 2005).
- b) La escucha activa como cualidad que consiste (Flores, 2010; Rojí, 1994) en comprender el punto de vista de la otra persona, cómo interpreta la realidad, cuáles son sus pensamientos y sus emociones, y qué es aquello que le preocupa y le motiva, sus miedos y deseos.
- c) Comunicación, ya que es imposible no comunicarse; todo comportamiento es una forma de comunicación con aspecto de contenido que sirve para manifestar algún tipo de información. Podemos hablar de comunicación tanto verbal como no verbal. Desarrollar habilidades comunicativas verbales favorece la interacción como la clarificación, la paráfrasis el reflejo, o la metáfora. La comunicación no verbal incluye habilidades como comprender los aspectos kinestésicos, es decir, movimientos corporales como los gestos, expresiones faciales, contacto ocular y postura; paralingüísticos, como aquellas conductas relacionadas con los aspectos como la calidad de la voz; y los proxémicos como conductas ligadas al uso del espacio corporal y social como pueden ser la manera de sentarse (Rojí, 1994).
- d) Crear *rapport*, mediante la capacidad de espejar, es decir, de escuchar con todo el cuerpo mientras desarrollamos un clima de confianza y entendimiento que nos permita mantener una compenetración más profunda para mejorar la calidad de nuestras relaciones (Rojí, 1994).
- e) Empatía como capacidad (Goleman (1995) de tomar conciencia de las emociones ajenas con cierto grado de compasión y comprensión.
- f) Parafrasear, es decir, comunicarnos con los demás intentando utilizar la misma

estructura del lenguaje intentando captar tanto lo que nos quiere decir como lo que no (Bou, 2013).

- g) Preguntas poderosas, o sea, saber utilizar las preguntas para hacer reflexionar al interlocutor. Para ello deben ser formuladas en afirmativo, formuladas con “qué” y “para qué”, deben conducir a la acción y deben ser cortas, abiertas, claras, precisas y adaptadas a la persona (O’Connor y Lages, 2005).
- h) Dar feedback o lo que es lo mismo: retroalimentación es un proceso de aprendizaje que es esencial para compartir información, para además a ser conscientes de algunos comportamientos o actitudes que debemos modificar. Con el feedback positivo indicamos cosas que nos gustan de los demás, el negativo es una llamada de atención para mejorar que debe darse en privado en relación al comportamiento (hacer) de la persona, nunca contra las calidades de ésta (el ser) (Bou, 2013).

Entre los testimonios de los aprendizajes alusivos a las herramientas internas destacamos las siguientes citas:

“Él nos iba guiando todo el rato con preguntas que nos hacían reflexionar”

(Entrevista alumnado, experiencia 6)

“Se les va reconduciendo con preguntas abiertas” (Entrevista profesorado, experiencia 6)

“Trabajamos la educación emocional para la gestión de emociones” (Entrevista profesorado, experiencia 8)

“La PNL la trabajamos en el uso o totalmente cuidadoso, al máximo de las palabras que utilizamos, en los textos, cuando nos comunicamos con ellos”

(Entrevista formador, experiencia 8)

Herramientas externas

Hace alusión a aquellos medios externos que puede utilizar el docente; es decir, los recursos externos de los que la persona que hace el acompañamiento puede valerse.

Estas pueden ser:

- a) El Mandala es una herramienta que nos permite orientar a los alumnos a nivel académico, personal y profesional, ya que les permite reflexionar sobre su futuro y lo que quieren conseguir. Para llevarla a cabo necesitaríamos una cartulina dividida en cuatro cuadrantes. En un primer cuadrante cada alumno pondría el objetivo que se ha marcado para ese curso escolar. En el segundo indicaría que cualidades, actitudes, habilidades y recursos que cree que necesita aprender para desarrollar lo que se ha propuesto. En un tercer cuadrante pondrían aquellas cosas que les están limitando que tiene que desaprender para poder alcanzar lo que quiere. Un cuarto cuadrante con aquello que le hace feliz, hobbies con los que disfruta, las personas que la apoyan. Lo que realmente les llena de energía. Es importante recordar que esta herramienta es visual con lo cual es imprescindible realizarla con recortes de revistas, por ejemplo. La consigna de la Mándala indica que sólo se puede escribir el lema, es decir, la frase que se escribe al final en el centro de los cuatro cuadrantes y que puede ser desde un refrán hasta el título de una canción.
- b) La rueda de la vida (Catalao y Penim, 2011) es una herramienta de coaching que nos permite evaluar dentro la comunidad educativa cuál es nuestro nivel actual de satisfacción con respecto a los diferentes aspectos de nuestra vida

personal y profesional, comparándolo con el nivel de satisfacción que nos gustaría obtener. Además, nos ayuda a preparar un plan de acción, es decir a planificar una serie de tareas en el tiempo de modo que sepamos lo que tenemos que hacer en cada momento (Bou, 2013).

- c) La línea del tiempo es una herramienta que ayuda a tomar conciencia de las diferentes etapas acontecimientos de la vida de la persona para aclararlo y ayudarlo a poner algunas ideas en orden. Es una representación gráfica de los acontecimientos más importantes de uno que nos ayuda a identificar los cambios más significativos en nuestra vida y a preparar un plan de acción, es decir a planificar una serie de tareas en el tiempo de modo que sepamos lo que tenemos que hacer en cada momento (Bou, 2006; Bou, 2013; Catalao y Penim, 2011).
- d) Modelo Grow (Whitmore, 2011) nos ayuda a definir un objetivo en base a la realidad personal de cada uno, explorando las opciones que tenemos y determinando qué vamos a hacer finalmente.
- e) Objetivo SMART. Es una herramienta para elaborar objetivos. Para ello debemos definir un objetivo específico (Specific) que sea concreto en base al ¿Qué? ¿Quién? ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Con qué?; medible y por ello es esencial poder controlar los avances que realizamos hasta su consecución; alcanzable y por ello el objetivo ha de ser un reto que no motive; realista y que por tanto creamos que de verdad lo lograremos porque estamos decididos a hacerlo; y que tenga principio y fin (timing), debemos ponerle fecha que nos permita motivarnos (Catalao y Penim, 2011).
- f) La ventana de Joahari es un modelo de autoconocimiento constituido por cuatro áreas y/o cuadrantes (área libre, área ciega, área oculta, área

desconocida) cuyo movimiento en cada uno de ellos interactúa entre la autorrevelación proporcionada por uno mismo y en el feedback obtenido de los demás (Bou, 2013).

- g) Tengo – Quiero. Pedir a la persona que reelabore actividades que escribirá en un principio con el verbo “tengo que” sustituyéndolas por el verbo “quiero que” de manera que tome conciencia de la diferencia significativa que experimenta al tomarnos actividades como obligaciones o como metas voluntarias (Catalao y Penim, 2011).
- h) DAFO. Herramienta de autococimiento que se puede utilizar tanto nivel personal como organizacional y de equipo para analizar las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades (Catalao y Penim, 2011).
- i) Reencuadre como herramienta para detectar y cambiar obstáculos. Para ello identificamos una conducta específica que deseamos modificar, establecemos comunicación con la parte que está siendo responsable, separamos la conducta para ver la intención positiva, de manera que evocamos una parte creativa y generamos así conductas nuevas para el futuro próximo (Catalao y Penim, 2011).
- j) Las posiciones perceptivas. Esta herramienta (Catalao y Penim, 2011) parte del presupuesto de que existen, por lo menos, tres perspectivas respecto a cualquier situación: mi perspectiva, la que experimento a través de mis ojos; la perspectiva de otra persona, nos colocamos en su perspectiva, viendo la situación con otros ojos; y la perspectiva de la visión objetiva e imparcial, que sería la tercera posición.
- k) Los seis sombreros para pensar. De Bono (2002) propone a través de seis sombreros un método para enseñar a pensar y desarrollar la creatividad. Cada

sombrero tiene un color y unas características, de modo que se plantea una situación y cada persona tiene que dirigir la atención a la forma de pensar que le indica su sombrero. El blanco es el que piensa en hechos puros, con datos concretos; el negro es el negativo; el rojo el emocional; el amarillo el optimista; el verde el creativo; y el azul el moderado. Se puede pedir que se vayan cambiando los sombreros, con lo cual la flexibilidad mental así como la empatía son determinantes.

- l) Conocer las creencias, es decir, conocer el conjunto de opiniones, de ideas, de modelos mentales profundamente arraigadas en todas las personas en función de nuestra educación y experiencias: si quieres puedes, no hay fracaso si no aprendizaje (Bou, 2013; O'Connor y Lages, 2005).
- m) Conocer los valores que es lo que constituye el núcleo de nuestra personalidad. Son la clave de lo que somos porque forman parte de nosotros y vivimos de acuerdo a ellos. Sin duda orientan nuestra vida como son la honestidad, el amor, la educación, la salud, el respeto, la integridad (Bou, 2013; O'Connor y Lages, 2005).
- n) La comunicación V.A.K. Supone conocer los sistemas representacionales de las personas con las que interactuamos según la vía de percepción por los sentidos; visual, auditivo y kinestésico (Bou, 2013)
- o) Metáforas y frases inspiradoras como ayuda para comprender determinado comportamiento o situación (Catalao y Penim, 2011).
- p) PNL, programación neurolingüística que explora los procesos subyacentes al comportamiento del ser humano, responsable de los resultados que este obtiene. Ésta aporta un modelo sobre la forma en la que funciona el cerebro,

una actitud pragmática y comprensión del uso que hacemos de nuestro lenguaje en cuanto a evitar distorsiones, omisiones y generalizaciones de tipo: siempre, nunca todo el mundo, etc. (O'Connor y Lages, 2005).

- q) Inteligencia emocional como capacidad para identificar nuestros propios sentimientos y los de los demás, para así motivarnos y manejar bien las emociones dentro de nosotros y en nuestras relaciones (Goleman, 1995)
- r) Fortalezas de Seligman. Reflexionar y tomar conciencia sobre cuánto tenemos de las 24 fortalezas de Seligman agrupadas en 6 categorías: creatividad, curiosidad, apertura de mente, deseo de aprender, perspectiva, valentía, persistencia, integridad, vitalidad, humanidad, amor, amabilidad, inteligencia social, justicia, ciudadanía, justicia, liderazgo, moderación, perdón y compasión, humildad, prudencia, autorregulación, aprecio a la belleza y a la excelencia, gratitud, esperanza, humos y espiritualidad (Seligman, 2011).
- s) Rueda de las emociones de Plutchik (2003) como propuesta para reflexionar sobre las ocho emociones básicas (alegría, confianza, miedo, sorpresa, tristeza, aversión, ira y anticipación) y en interacción con las emociones avanzadas (amor, sumisión, sustos, decepción, remordimiento, desprecio, alevosía y optimismo).
- t) Biopolis. Es un juego sobre la vida diseñado por Moisés Martínez con el objetivo de sacar lo mejor del potencial de las personas mientras a través de un juego de mesa se van retando a sumir niveles vinculados a su propia vida como la salud, el dinero, el ocio, la pareja o el trabajo.
- u) Storytelling. Como herramienta para narrativa para contar una historia sobre la marca personal o profesional de forma convincente y efectiva despertando el lado más emotivo (Salmon, 2016).

- v) Visualización y respiración como técnica para aclarar la mente y las ideas ya que nos anima a la acción. Nos visualizamos a nosotros mismos en una situación ideal y nos centramos en una idea o pensamiento positivo mientras controlamos la respiración (Catalao y Penim, 2011).
- w) Mindfulness, ser consciente del momento presente, aceptándolo tal y como es, sin tratar de controlarlo ni juzgarlo, concentrándose en cada detalle. Se logra mediante la respiración pausada y controlada y se alcanza mediante ejercicios guiados para el reposo de la mente dejando que los pensamientos y las preocupaciones fluyan sin afectar a uno. Así, creamos un espacio interior y por tanto, mayor es nuestra presencia y plenitud. El aquí y el ahora de modo vivencial. Momento presente (Kabat, 2009).

Además de las herramientas citadas cabe destacar también como herramientas externas las que vamos a citar a continuación que son más específicas de emprendimiento y que van a complementar las buenas prácticas que describiremos en el siguiente apartado.

- a) Talleres financiados por el Instituto Aragonés de Fomento, IAF en adelante. De forma transversal el programa de innovación denominado “Emprender en la escuela” que oferta el Instituto Aragonés de Fomento del Gobierno de Aragón, ofrece la posibilidad de poder realizar dos de los dieciséis talleres de emprendimiento que ayuda, a los alumnos de la asignatura de simulación empresarial del grado superior de administración, a realizar su proyecto de empresa.
- b) Fichas de recurso para el profesorado del programa “aprendiendo a emprender”. (Facilitadas por Ibercaja). Programa del gobierno de Aragón

e impulsado por Ibercaja y Panishop con el que se pretende desarrollar la iniciativa emprendedora a partir de la creación de una cooperativa sostenible.

- c) Material de Inspira Kids. Es un programa formativo en temas de inteligencia emocional, creatividad y emprendimiento dirigido a estudiantes de primaria y desarrollado por Pablo Muzás (licenciado en Ciencia Económicas y empresariales y socio fundador de Inspira KIDS) y Alicia López – Covarrubias (Psicóloga)
- d) Valnalón. Empresa que ofrece una educación emprendedora desde la “la cadena de Formación para emprender” formada por diferentes proyectos educativo.

Los registros que mostramos a continuación muestran como los docentes han desarrollado diferentes herramientas externas para cumplir su objetivo:

“Trabajamos el mandala de visión con una cartulina haciendo un collage y poniendo un eslogan” (Entrevista profesorado, experiencia 6)

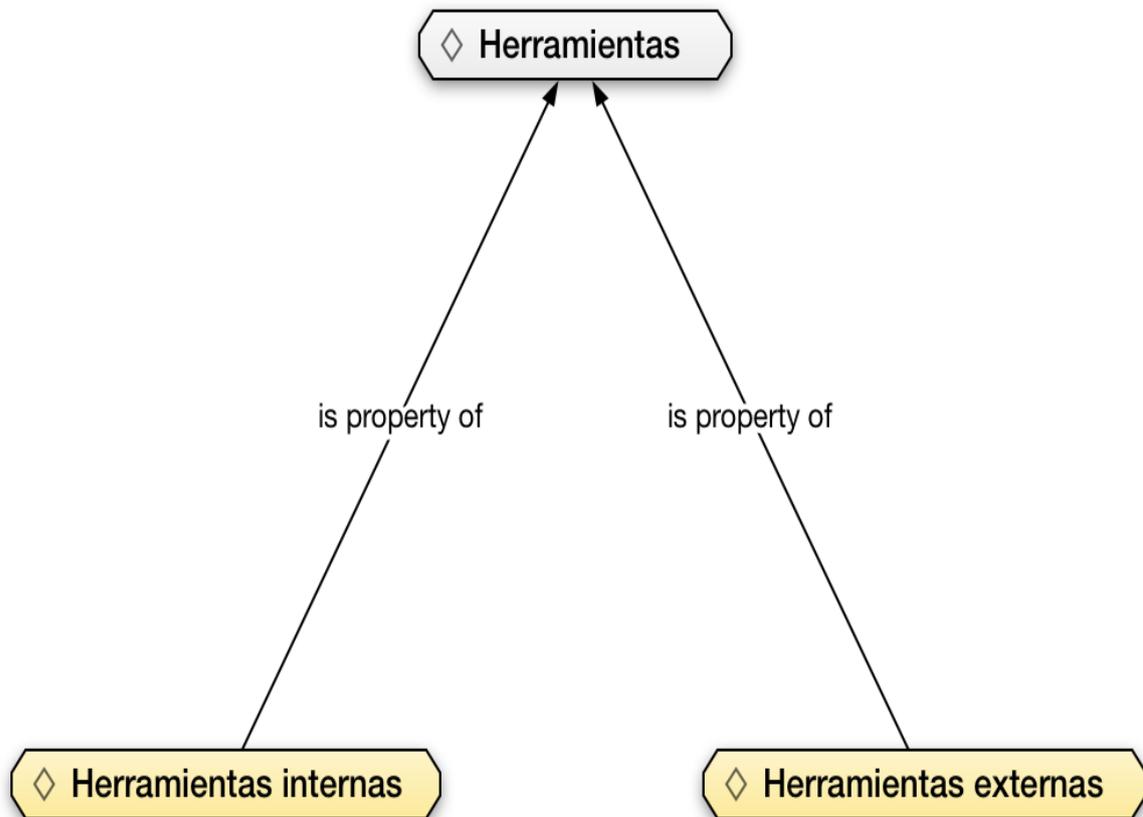
“Pusimos otras en práctica como la rueda de la vida, el reencuadre, líneas de vida. La ventana de Johari...” (Entrevista profesorado, experiencia 6)

“También utilizamos el Método Grow para generar objetivos” (Entrevista profesorado, experiencia 6)

“Realizamos el Método OREOH a través de InspiraKIDS” (Entrevista profesorado, experiencia 7)

Figura 6. Red de relaciones de herramientas

Fuente: Programa informático Atlas.ti



Una vez que como investigadores hemos concluido los registros, debemos proceder al control de la estabilidad de la medida. Partiendo del planteamiento de Martínez Migueléz (2006) para que una investigación sea estable, segura y congruente en sí misma, ha de gozar de buena confiabilidad. Hablaremos de confiabilidad interna cuando varios observadores, al estudiar la misma realidad, coincidan en sus conclusiones. En los estudios realizados por medio de investigaciones cualitativas, como el que nos concierne en esta tesis doctoral, se

denomina acuerdo interjueces. Cuando se cumple esta confiabilidad se eleva la credibilidad dando solidez y fuerza al estudio. Se considera un buen nivel de esta confiabilidad cuando alcanza un 70%. Para establecer por tanto la estabilidad de la investigación, se precisa el cálculo del índice de acuerdo de los datos recogidos para establecer las categorías. La fórmula para determinar el acuerdo interjueces es la siguiente:

Figura 7: Porcentaje de acuerdo

$$\text{Porcentaje de acuerdo} = \frac{\text{Nº de acuerdos}}{\text{Nº de acuerdos} + \text{Nº de desacuerdos}} \times 100$$

El porcentaje de acuerdo de categorización se ha realizado con la ayuda de dos jueces en nueve entrevistas realizadas de acuerdo a tres experiencias distintas de las analizadas para la posterior descripción. Así, en el proceso de elaboración de criterios se han tenido en cuenta 117 citas en total, lo que viene a ser el número de acuerdos y desacuerdos para mejorar el proceso investigador. Se han detectado 104 acuerdos entre las jueces y 13 discrepancias entre ellas. Una vez aplicada la fórmula, el porcentaje de acuerdo es de un 88,8%. Así, de acuerdo con lo que formula la teoría podemos afirmar que existe un alto porcentaje de acuerdo y por tanto un buen nivel de confiabilidad. En el CD-ROM facilitamos los protocolos que se realizaron para llevar a cabo el porcentaje de acuerdo.

5.2. Descripción de las buenas prácticas en base a los objetivos.

En este apartado vamos a describir las buenas prácticas una vez que hemos analizado los resultados en base a las categorías. Para que la descripción sea más visual y facilite la comprensión de las buenas prácticas, se ha diseñado un cuadro adaptado a las características de las mismas y en el que hacemos alusión a la finalidad, el contexto en el que se desarrolla, el curso, la etapa, cómo se desarrolla, con qué herramientas, en qué asignaturas, en algunos casos el nombre del programa y la normativa, además de cómo lo han vivido el profesorado y el alumnado.

Como hemos ido exponiendo a lo largo de este proyecto, el objetivo de la tesis es que una vez recogidas las entrevistas de las 13 experiencias de coaching y emprendimiento teníamos que analizar los datos para determinar, y posteriormente describir, cuáles de ellas eran buenas prácticas. Para poder discriminar cuales eran buenas prácticas, y no actuaciones, tuvimos que documentarnos con la literatura sobre los criterios que debe integrar una buena práctica y así, de forma justificada escogimos los pertinentes para esta investigación. De esta forma, para mantener esa rigurosidad a la hora de establecer que una práctica es buena, consideramos que esos nueve criterios elegidos deben ser ineludibles para poder hablar de buena práctica.

Igualmente, conviene destacar que el número que posee cada una de las trece experiencias no corresponde con la posición ordinal en el que se van a ser descritos a continuación. Esto es debido a que cuando se recogieron todos los datos mediante las entrevistas y grupos de discusión, a cada una de las experiencias se le asignó un número para facilitar la organización de los mismos de cara a introducirlos en el programa informático de análisis: *Atlas.ti 8*. Posteriormente, cuando se procedió a la descripción de los mismos esta distribución se modificó en función de si las buenas prácticas eran de un

tipo o de otro (primero las de coaching y después las de emprendimiento).

Antes de proceder a la descripción de cada una de las experiencias, vamos a proporcionar una tabla - resumen con información básica y esquemática de cada una de ellas para facilitar la comprensión de la organización y estructuración de las mismas.

Tabla 12

Información esquemática de las 13 experiencias.

	TIPO DE EXPERIENCIA	LUGAR	CENTRO EDUCATIVO	ETAPA	ASIGNATURA	HERRAMIENTAS
1	Coaching y emprendimiento	Dos Hermanas (Sevilla)	CEIP Giner de los Ríos y Colegio Santo Tomás de Aquino	1º ESO ESO y Bachillerato	Lengua Castellana Literatura. Historia. Geografía. Filosofía. Ética – Cívica.	Herramientas internas y externas.
2	Coaching	Ejea de los Caballeros. (Zaragoza)	CIFE de Ejea de los Caballeros	Equipo directivo de Ecuación Primaria del CRA Los Bañales de Sádaba (Zaragoza)	Formación por parte de Educational Paths en el CIFE a equipos directivos de centros educativos	
3	Emprendimiento	Ejea (Zaragoza)	IES Cinco Villas	Formación Profesional	Simulación empresarial	Programa de emprender en la escuela.

4	Emprendimiento	Ejea (Zaragoza)	CEIP Ferrer y Racaj	5° Educación Primaria	Lengua castellana. Educación artística. Ciencias sociales. Ciencias naturales.	Programa de aprendiendo a emprender Herramientas internas y externas.
5	Emprendimiento	Zaragoza	Colegio Juan de Lanua	5° de Educación primaria	Lengua castellana. Educación artística. Ciencias sociales. Ciencias naturales. Inglés.	Programa de aprendiendo a emprender Herramientas internas y externas
				1° de Bachillerato	Emprender hoy	Herramientas internas y externas
6	Coaching y emprendimiento	La Pola (Oviedo)	Colegio La Gran Familia El Pilar.	1° de Bachillerato	Proyecto de Investigación Integrado	Herramientas internas y externas
7	Emprendimiento	El Escobonal (Santa Cruz de Tenerife)	CEIP Agache	5° Educación primaria	Tutoría	Método OREOH a través de InspiraKIDS.

8	Coaching	León	Colegio Concertado San Juan de la Cruz	Educación primaria	Formación por parte de We Coach a maestros de ambos centros educativos.	Herramientas internas y externas de coaching
		IES Leopoldo Cano	Valladolid	Educación Secundaria Obligatoria		
9	Emprendimiento	Igualada (Barcelona)	Escuelas Pías	5º Educación Primaria	Emprendimiento (Libre disposición)	Asignatura de libre disposición aprobada por el Departamento de Educación de Cataluña
10	Emprendimiento	Arnedo (La Rioja)	Colegio Sagrado Corazón	6º Educación Primaria	Educación artística. Ciencias sociales. Ciencias naturales. Matemáticas.	Aprendiendo a Emprender. Herramientas internas y externas.
11	Coaching y emprendimiento	Logroño	CEIP San Francisco	2º Educación Primaria	Educación artística.	Herramientas internas y externas puestas en práctica por Fundación Promete de Logroño.
12	Coaching	Madrid	Colegio Fundación Santamarca	Educación Infantil	Trabajo por proyectos.	Herramientas internas y externas de coaching

13	Emprendimiento	Badajoz	CEIP Manuel Pacheco	4º, 5º y 6º Educación Primaria	Educación artística.	PROYECTO ERASMUS Herramientas externas.
-----------	----------------	---------	------------------------	--------------------------------------	-------------------------	--

Nota. Fuente de elaboración propia.

5.2.1. Descripción de las buenas prácticas de coaching

Para realizar este apartado debemos tener en cuenta el primer objetivo planteado en esta investigación: Describir y analizar la práctica de coaching educativo en el aula.

De esta forma, las tres experiencias que vamos a describir a continuación son todas descritas como buenas prácticas ya que incluyen las nueve categorías que son imprescindibles para que una práctica tenga la calificación de buena; y además, como hablamos de coaching, integra la categoría que lleva dicho nombre (véanse las categorías que aparecen en negrita) dentro de la macrocategoría de modalidad.

Cuadro 9. Buena práctica de coaching

Fuente de elaboración propia

BUENA PRÁCTICA	MODALIDAD
- Procesual	- Coaching
- Innovadora	
- Parte de una necesidad	
- Planificada	
- Fundamentación teórica	
- Evaluación	

- **Sistémica**
- **Sostenible**
- **Metodologías activas**

Tabla 13

Experiencia 2. Buena práctica de coaching educativo

EXPERIENCIA 2: BUENA PRÁCTICA DE COACHING EDUCATIVO	
Centro educativo	CIFE de Ejea de los Caballeros
Ciudad	Ejea de los Caballeros (Zaragoza)
Contexto	CIFE es el Centro de Innovación y Formación Educativa de Ejea donde a través de la planificación y gestión de los asesores del centro, se ofrece formación educativa para los docentes de la comarca y aquellos que deseen formarse en temas específicos.
Empresa formadora	EducationalPaths EducationalPaths.com es una iniciativa de desarrollo personal, educativa, formativa y profesional que aborda las siguientes temáticas: coaching, neurociencia, portafolio profesional y emprendimiento así como el uso de las TIC y el el multilingüismo en campos educativos, formativos y empresariales siempre con un aprendizaje a través de contextos reales. http://www.educationalpaths.com

Docentes que reciben la formación	Equipo directivo del CRA Los Bañales de Sábada (Zaragoza)
Título de la formación	Seminario para equipos directivos.
Curso	2016 – 2017
Fecha de la recogida de datos	Abril de 2017
Formación del profesorado	<p>Alejandra Cortés: Profesora Titular de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza. Investigadora permanente de Cátedra UNESCO Valores y Comunicación. Directora de la cátedra de Innovación Educativa Juan de Lanuza. Directora de grupo de investigación coaching y emprendimiento. Dirige el Máster en Educación Socioemocional para el desarrollo personal y profesional. En proceso de acreditación de Catedrática de Universidad.</p> <p>Álvaro Serra: coach, conferenciante, consultor y coordinador en la integración de proyectos innovadores en educación (como el coaching, el multilingüismo, el uso de las TIC y las inteligencias múltiples). Licenciado en Físicas por la universidad de Leeds, donde cursó también un postgrado en enseñanza (PGCE). Diplomado en coaching por la universidad de Newcastle. Aboga por el uso eficiente de las TIC en educación y apuesta por el coaching y la programación neuro-lingüística usando las inteligencias múltiples para diseñar la mejor versión de uno mismo. Acreditado en metodología Belbin y especialista en Coaching de Equipo Sistémico. Es socio honorífico de ACEF (Asociación Coaching Educación Formación) y socio fundador y director ejecutivo de EducationalPaths.com.</p>

Finalidad Con esta formación se pretende mejorar las competencias directivas, a nivel personal cada uno, y al mismo tiempo la colaboración intra e inter con el resto de profesores. Para ello, se forma a equipos directivos en coaching aplicado al trabajo de equipo mediante herramientas de liderazgo de equipos, a través de una metodología activa – colaborativa y teórico – práctica para mejorar la gestión de centro.

Herramientas

Internas:

- Preguntas poderosas
 - Escucha activa
 - Empatía
-

Externas:

- Rueda de la vida
 - PNL
 - Rueda de las emociones de Robert Plutchik
 - Metáforas
 - Tengo – quiero
 - DAFO
 - Creación de marca personal
 - Fortalezas de Seligman
 - Objetivo Smart
 - Story Telling
 - Biópolis
-

Desarrollo

Este seminario ha tenido una duración de 10 horas en el que se

ha trabajado principalmente el conocimiento del propio equipo desde el coaching, desde Sócrates, la mayéutica, las preguntas poderosas y el planteamiento de objetivos que cada uno se cuestiona; relacionándolo con la inteligencia emocional, la psicología positiva, las competencias básicas claves, innovación y neurociencia.

Para desarrollarlo se inicia con una introducción a lo que es coaching de equipos, a nivel de definición, diferencias grupos-equipos teniendo en cuenta la perspectiva sistémica. Después, por solicitud de los docentes, se desarrolló una actividad para establecer pautas para reuniones eficaces. También se desarrolló la creación de la marca personal, de equipo y centro. Para ello, se reflexionó sobre ¿Quién soy yo?, mediante las fortalezas de Seligman y la dinámica de tengo y quiero; ¿Qué busco? Con el objetivo “smart”; ¿Para qué? Se desarrolló con la ayuda de la rueda de la vida; ¿Cómo? Se llevó a cabo un “Story Telling” con los pasos del plan de acción; ¿y Con quién? Mediante la herramienta de Elevator Pitch”.

Todo ello fue tanto con a nivel de relación interna como relación externa incorporando la identidad en las redes sociales, la marca personal dentro de lo que es la educación y las relaciones con todo lo que constituye la comunidad educativa. Además, se trabajaron dinámicas de trabajo de coaching individual y de equipo; unas orientadas a establecer relaciones entre los miembros del propio equipo y otras como método de descubrimiento de roles y herramientas eficaces de trabajo. Igualmente, se llevaron a cabo dinámicas en la que se trabajó

liderazgo, transferencia de poderes y cooperación.

Vivencia de los formadores

Los formadores destacan como aprendizaje la experiencia de ver cómo el alumnado cambia la percepción que tenían acerca de trabajar como un equipo. También son conscientes de haber aprendido de las aportaciones que los distintos equipos directivos dieron a lo largo del seminario, ya que como señalan, eran profesionales con muchas inquietudes. Además, todo ello les ha servido para motivarse a la hora de impartir las sesiones.

Por otro lado, los formadores incluyen como mejora de la experiencia que les hubiese gustado disponer de más tiempo para poder hacer formación directa con cada equipo y por ende con toda la comunidad educativa de dicho equipo.

El equipo directivo del CRA Los Bañales afirma que la formación ha sido muy enriquecedora, principalmente porque han asistido los tres miembros a la misma y eso ha permitido crear una alianza. Además, destacan que la experiencia ha sido positiva porque les ha hecho reflexionar sobre los planteamiento de cómo trabajar en equipo, sobre los planteamiento metodológicos innovadores para el centro y sobre todo acerca de cómo empatizar y utilizar el lenguaje con los compañeros.

Si algo destacan de lo aprendido es la importancia de crear un buen clima de trabajo que favorezca una buena relación entre compañeros, la necesidad de reflexionar sobre lo urgente, los conocimientos que han aprendido acerca de cómo vender el colegio, a reflexionar sobre la práctica docente, a ver las cosas de otra manera, de forma más positiva, así como la reflexión de las propias debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades

que permitan definir dónde quieren llegar como equipo.

Si para algo les ha servido todo ello, ha sido para tomar conciencia sobre la gestión de su práctica educativa, para optimizar las reuniones de equipo y ser eficientes en las mismas. Además, han reforzado y mejorado el buen clima de trabajo y han aprendido a tomarse las cosas de otra manera, no de forma personal. Igualmente, a raíz de la formación, son más optimistas y flexibles y han aprendido a desarrollar su propia motivación en la que destacan como primordial la marca de equipo que favorece la mejora del trabajo en equipo. También, han visto como mejoran sus competencias de liderazgo desde un punto de vista holístico dentro del proceso educativo. Esto va a promover que desarrollen nuevos proyectos educativos de forma más efectiva y generando una cohesión de grupo. Del mismo modo, han aprendido a complementarse como equipo al ver los puntos fuertes de cada uno.

Comenta que si tuvieran que cambiar algo de la formación sería el dedicar menos tiempo al juego de Biópolis para poder incidir en el análisis de las competencias directivas y tener así otra herramienta que les permitiese mejorar el perfil.

Nota. Fuente de elaboración propia

Tabla 14

*Experiencia 8. Buena práctica de coaching educativo***EXPERIENCIA 8: BUENA PRÁCTICA DE COACHING EDUCATIVO****Empresa formadora**

We Coach Madrid a través de Idra socio Educativo.

WeCoach Madrid es un centro pedagógico especializado en coaching educativo, donde se trabaja por un lado con niños, adolescentes y adultos a través de procesos personales donde entrenan habilidades que les facilita sacar la mejor versión de sí mismos; y por otro lado se comparten los conocimientos y experiencias con profesionales del mundo educativo a través de la amplia oferta formativa. Además, WeCoach Madrid diseña programas a medida e implanta soluciones que ayudan a mejorar la capacidad y las habilidades de los equipos docentes. Este Centro pedagógico surge para responder a los nuevos retos socioeducativos así como a las necesidades de desarrollar habilidades, destrezas e inteligencias en las personas para su desarrollo integral. Igualmente, se pretende crear un espacio innovador, dinámico y motivador que nace por y para las personas, creyendo en ellas, en su crecimiento y desarrollo.

Todo ello lo realizan a través de la empresa Hidra socio Educativo, empresa que gestiona y coordina las actividades formativas extraescolares dentro del sector educativo.

Formadora

Ángela Arias: Licenciada en Geografía y profesora de secundaria. Master de coaching, inteligencia emocional y coaching educativo por la Universidad Camilo José Cela. Certified New Code NLP Practitioner (John Grinder y Carmen Bostic) Coaching y PNL Generativo (Robert Dilts) Formadora

	de formadores de inteligencia emocional. Colaboradora honorífica e investigadora de innovación educativa en la Universidad de León. Directora del curso de innovación educativa y de coaching de la Universidad de León.
--	--

Título de la formación	Coaching, inteligencia emocional y PNL.
-------------------------------	---

Finalidad	El objetivo es dotar a las personas que se dedican profesionalmente al ámbito educativo de habilidades, herramientas y estrategias que puedan utilizar en el entorno educativo. De manera que puedan mejorar las relaciones personales que se dan entre el alumnado y el profesorado y además, optimizar el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje por el que pasa el alumnado. En definitiva, la finalidad de esta formación es que los docentes conozcan qué es coaching educativo, para qué sirve y así desarrollar habilidades que les ayuden a ponerlo en práctica incorporando herramientas de motivación.
------------------	--

Desarrollo	Esta formación pretendía motivar a los docentes ofreciéndoles herramientas de coaching para su práctica diaria dentro del ámbito educativo. Los contenidos trabajados estaban basados en experiencias reales que hacían que fuese un aprendizaje significativo para el alumnado. Éstos abarcaron habilidades de inteligencia emocional, comunicación y PNL, y se fueron dando pautas de trabajo en este sentido. Se hizo especial hincapié tanto en el reconocimiento como en la gestión de los estados emocionales para conseguir las metas y objetivos favoreciendo un mejor autoconocimiento y conocimiento de nuestro entorno. Igualmente, se trabajaron los cambios de
-------------------	---

estado para desarrollar mejor la labor docente desde la PNL.

Para ello se les hizo tomar conciencia de cómo estaba su cuerpo cuando estaban en el aula, la emoción que les generaba así como la utilización del lenguaje. También se trabajaron los valores personales y profesionales, las creencias limitantes, la definición de objetivos y la automotivación con la intención de reforzar la profesionalidad y generar confianza en su trabajo. Todo ello, como dice la formadora, con la intención de “lanzarles el espíritu de ilusión”. Esta formación se llevó a cabo mediante una metodología práctica donde el alumnado era el protagonista activo en su proceso de aprendizaje. Además, se fomentó el aprendizaje por descubrimiento guiado y un aprendizaje por descubrimiento autónomo mediante la realización de casos prácticos, exposiciones, explicaciones y apoyo de contenidos audiovisuales.

Herramientas

Internas:

- Comunicación verbal y no verbal
- Empatía
- Escucha activa

Internas:

- Metáforas para integrar aprendizajes.
 - Educación emocional.
 - PNL
 - Los tres canales representativos de comunicación:
Visual, auditivo y kinestésico.
 - Los valores
-

-
- Las creencias.
 - Definición de objetivos: Score
 - DAFOS
 - Las Ventanas de Johari
 - Visualizaciones

1ª Docente que recibe la formación Sandra Rueda Rodríguez: Maestra de educación especial y licenciada en Psicopedagogía.

Centro educativo Colegio Concertado San Juan de la Cruz

Ciudad León

Contexto El centro educativo San Juan de la Cruz es un centro concertado que ofrece enseñanza en educación infantil, primaria y ESO basado en la educación de la fe cristiana. La principal misión del mis es ofrecer una educación de calidad basada en los valores cristianas a la vez que inculcar una educación integral basada en una atención personalizada. Igualmente la visión del centro trabaja por conseguir un equipo humano competente y comprometido por desarrollar una escuela innovadora, cooperativa y eficaz. Además, la educación en valores es algo determinante en la implicación educativa del centro y por ello, la cercanía, el respeto, la equidad, el esfuerzo, la honestidad y la excelencia son algunos de los valores que representan el buen hacer de esta comunidad educativa.

Curso	2016-2017
Etap	Primaria
Asignatura	Apoyo educativo a los alumnos con necesidades educativas especiales
Puesta en práctica	Después de haber recibido la formación, la docente utilizó el acompañamiento coach como la guía para desarrollar sus clases y buscar excelencia de sus alumnos con necesidades educativas especiales. Durante un trimestre, en sus clases de apoyo trabajó tanto el reconocimiento como la gestión de emociones a través de diferentes actividades. Puso en práctica la PNL educativa a través de visualizaciones de forma que el alumnado pudiesen aprender y reflexionar de una forma más eficaz sobre el sistema representacional que utilizan para el aprendizaje y que es más eficaz.
Fecha de la recogida de datos	Mayo de 2017
2ª Docente que recibe la formación	Evangélica Álvarez: Catedrática de filología francesa.
Centro educativo	IES Leopoldo Cano
Ciudad	Valladolid
Contexto	El IES Leopoldo Cano está situado en Valladolid, en el barrio de Pajarillos, que se encuentra ubicado en la zona este de la ciudad. Es un centro de enseñanza de titularidad pública, con oferta educativa de ESO y bachillerato, en educación presencial y en educación a distancia de personas adultas. Su objetivo es formar y educar ciudadanos responsables en igualdad y respecto, involucrando al alumnado, familias y agentes sociales

y transformando el entorno sociocultural para ser un referente de educación de calidad motivadora e integradora para estudiantes de cualquier edad o entorno geográfico. Igualmente, se caracteriza por tener una amplia experiencia en atención a la diversidad para responder a la heterogeneidad del alumnado que acude al centro. Ya que por las características del barrio, acoge alumnado de origen sociocultural medio y medio-bajo, con necesidades de compensación educativa en una parte significativa. Igualmente, se caracteriza por ser un centro con una importante trayectoria innovadora, y con referentes de calidad, para ofrecer las mejores expectativas de formación, trabajo, oportunidades y protagonismo en la sociedad, al alumnado que acoge, insistiendo en la formación en idiomas y en tecnologías.

Curso	2016-2017
Etapas	ESO
Asignatura	Apoyo individualizado
Puesta en práctica	<p>En el Instituto Leopoldo Cano de Valladolid, la docente llevo a cabo un proyecto de tutorías individualizadas en el que se ponían en práctica herramientas de coaching. Para ello, llevó a cabo, con varios estudiantes de bachillerato, unas sesiones de acompañamiento con el propósito de plantarse un objetivo de acuerdo a sus estudios superiores y tomar una decisión al respecto.</p> <p>Estas sesiones se llevaron a cabo de forma individualizada utilizando un acompañamiento basado en la escucha activa, el rapport, las preguntas poderosas, así como la reflexión de</p>

	<p>valores para tomar conciencia sobre el para qué de sus decisiones. Si algo merece la pena destacar es el vínculo de sinceridad y acercamiento que se creó y que permitió poder explorar en la realidad más profunda de los adolescentes para que finalmente tomaran la decisión más acertada en base a sus creencias.</p>
Fecha de la recogida de datos	Abril de 2017
Vivencia del docente - formador	<p>La persona que ha llevado a cabo esta formación afirma que lo vive con mucha energía y que aprende muchísimo de la diversidad de profesorado con el que coincide en las formaciones. Para ella aprender estas herramientas de coaching le ha permitido motivar al profesorado y permitirles que sean ellos quienes tomen conciencia sobre sus habilidades y potencialidades aplicables dentro del aula. De hecho, destaca como significativo la toma de conciencia que hacen cuando reflexionan sobre sus valores y creencias. Igualmente, realizar las formaciones de coaching le ha servido para dar valor a lo que desarrolla como profesional y a tomar conciencia de que tiene mucho que aportar a los docentes. En definitiva, afirma que es necesario vivirlo para saber verdaderamente cuánto puede aportar el coaching en tu vida personal y profesional.</p>
Vivencia del alumnado – docente	<p>Las docentes que han recibido la formación coinciden con la idea de que el coaching es una herramienta que nos ayuda a conocernos y sacar lo mejor de uno mismo, es una guía muy útil para conseguir tus propósitos y para modelar la excelencia en los otros. Igualmente, señala que ha favorecido el autoconocimiento de forma tanto personal como profesional ya que, como dice, te hace plantearte preguntas que de otra forma</p>

no lo haces, te hace reflexionar sobre tus propios procesos internos y cómo estos afectan a tu desarrollo profesional. Por todo ello, afirma que ha sido una experiencia muy positiva que le ha aportado mucha luz sobre muchos aspectos sobre los que nunca me había parado a pensar. Igualmente, si algo destaca es el entusiasmo de Ángela, la formadora, para transmitir lo que sabe y los recursos que ha aportado. Igualmente, Piensa que es una formación muy completa que ofrece todo lo que un profesor puede necesitar, ya que a ella le ha facilitado su labor como docente y le ha ayudado a reflexionar al alumnado sobre su propio proceso educativo.

Finalmente, aunque consciente de que los contenidos hay que trabajarlos a nivel de aula, reivindica que hoy por hoy las habilidades tanto intra como interpersonales personales deben de ser parte del currículo escolar y por lo tanto el coaching, la PNL y la educación emocional, deben considerarse dentro de nuestro marco legislativo educativo ya que son la esencia de lo que nos ayuda a enfrentarnos al futuro de manera satisfactoria.

Nota. Fuente de elaboración propia

Tabla 15

Experiencia 12. Buena práctica de coaching educativo

EXPERIENCIA 12: BUENA PRÁCTICA DE COACHING EDUCATIVO	
---	--

Centro educativo	Colegio Fundación Santamarca
-------------------------	------------------------------

Ciudad	Madrid
---------------	--------

Contexto	<p>El Colegio Fundación Santamarca está situado en un emblemático edificio de estilo neomudéjar con detalles neogóticos en las afueras de Madrid. Este centro educativo ofrece una educación desde la fe cristiana con una preferencia por la atención a la diversidad en el que se trabaja en colaboración con las familias. Así entienden que toda persona tiene derecho a una educación integral que se constituye con el desarrollo de la dimensión espiritual, intelectual y humana. La comunidad educativa constituye una sociedad unida, ilusionada y de responsabilidad en la que desarrolla la gran tarea de educar en base a la autonomía personal, el esfuerzo, la constancia, el respeto, la solidaridad y la empatía.</p>
Curso	2016 – 2017
Etapas	Educación infantil
Fecha de la recogida de datos	Marzo de 2017
Formación del profesorado	<p>Eva García: Maestra especialista en educación infantil. Diplomada en coaching emocional por el Instituto Superior de Inteligencia Emocional (ISIE).</p>
Finalidad	<p>Promover que los alumnos y alumnas consigan ser más autónomos, capaces de automotivarse y que ello favorezca que sean mejores personas y más felices.</p>
Herramientas	<p>Internas:</p> <ul style="list-style-type: none">- Escucha activa.- Empatía- Comunicación verbal y no verbal

Externas:

- Uso de los tres canales representativos de comunicación: Visual, auditivo y kinestésico.
- PNL
- Educación emocional.

Desarrollo

Esta docente de Madrid utiliza el coaching emocional como herramienta de acompañamiento en el aprendizaje del alumnado de infantil. Para ello, en todas las sesiones desarrolla un proceso de escucha activa sin juzgar en la que todas las opiniones son válidas. Para desarrollar un proceso de reflexión con los niños y niñas se apoya en la mayéutica para que sean ellos y ellas quiénes alcancen sus conclusiones finales y sean capaz de empatizar.

Una de las actividades que trabaja todos los días es el “emocionómetro”, de tal forma que durante la asamblea del principio del día o después del recreo, o en cualquier momento que sea necesario toda la clase se va al Rincón de las Emociones y cada niño/a expresa de manera individual cómo se siente en ese momento. Los de 3 años diferencian entre Alegría, Tristeza y Enfado. Los de 4 y los de 5 años añaden a las anteriores emociones la del Miedo y la Vergüenza. De esta forma, cada día los niños colocan su foto en el color de la emoción que se corresponde a lo que sienten. Los niños han aprendido a expresar de manera natural y sencilla cómo se sienten y qué les hace sentir así, bajo la mirada acogedora de la profesora, que no emite juicios de valor ni cuestiona lo que escucha. De esta forma los niños aprenden que lo que sienten es válido y que se

puede expresar, se sienten reconocidos y valorados, y empiezan a descubrir los sentimientos del otro y empatizar con ellos.

El siguiente paso de esta actividad es hacer la pregunta: ¿qué necesitas?; de esta forma los niños reflexionan acerca de lo que necesitan para poder resolver esa emoción. Para ello se llevan a cabo preguntas socráticas para que el niño reflexione sobre ello: ¿Cómo te sientes?, ¿qué ha pasado?, ¿cómo se siente el otro? ¿por qué piensas que ha reaccionado así?, ¿cómo podrías haberlo hecho de otra manera? De forma que aprenden a gestionar la emoción experimentada en ese momento y además, se trabaja la empatía. Igualmente, aprenden que la Alegría pide ser celebrada, la Vergüenza respetada, la Tristeza compartida (casi siempre con abrazos y besos), el Miedo ponerle apellido (¿a qué tienes miedo?) dándole una respuesta entre todos de cómo solucionar dicho miedo y que el Enfado pide respeto y reconciliación.

Otra de las actividades que se trabaja en infantil es el “bosque de las emociones”. Es un rincón en el que encontramos un duende que nos guía a través del Bosque de las Emociones, y gracias a los cuentos emocionales los niños se adentran en el conocimiento y la aceptación de las distintas emociones que nos hacen reír, llorar, temblar, sudar, etc. Una vez hemos aprendido a identificar la emoción y a ponerle el nombre correspondiente, aprenden a resolver el conflicto que les genera cierta emoción. Para ello aparece en el Bosque el Hada que pregunta al duende: ¿Qué necesitas? De tal forma que el duende debe averiguar qué demanda para salir de esa emoción: Por ejemplo, el enfado nos pide distancia y que no sobrepasen nuestros límites. La tristeza pide aceptación de una pérdida o

frustración. El miedo, reconocerle y buscar la fuerza para vencerle. La alegría requiere celebración, es un logro y merece ser celebrado. Lo mejor de todo es que este rincón está dispuesto como un espacio cómodo con cojines, mantas, alfombras, peluches y cuentos para favorecer la resolución de conflictos o hacer una paradita cuando sea necesaria.

Además, en las actividades que se plantean en el aula, Eva, la maestra, utiliza los tres sistemas representaciones de PNL como metodología para favorecer el aprendizaje de todos los discentes, ya sea en el tema de los animales, los Piratas o con Japón.

Finalmente, todo ello se evalúa de acuerdo a los contenidos de la programación y el currículo porque está implícito en todo de ello.

Vivencia de los formadores

La docente madrileña destaca que poner en práctica todas estas herramientas ha sido un regalo que ha favorecido su crecimiento personal. Algo que destaca son las reflexiones que son capaces de hacer los estudiantes cuando les damos pie a ello. Añade que el coaching emocional y la PNL ayudan a sacar lo mejor de cada uno de ellos y a favorecer la complicidad y los vínculos que se crean entre el alumnado. Matiza que es asombroso ver cómo los niños no necesitan muchas explicaciones puesto que aprenden rápido a descubrir cómo se sienten y empatizar para resolver conflictos de forma autónoma.

Subraya que trabajar estas herramientas hace que te conviertas

en una persona más asertiva, pues favorece el autoconocimiento, la gestión de lo que no pasa en cada momento y promueve que aprendamos a empatizar a tener mayor autoconfianza y por ende, a sentirnos más a gusto con nosotros mismos.

Finalmente, cómo área de mejora incluiría actividades de PNL en el currículum de todo el centro, y promovería la formación y sensibilización de todo el claustro en este tema.

Nota. Fuente de elaboración propia

5.2.2. Descripción de las buenas prácticas de emprendimiento

En este punto vamos a focalizar la atención en el segundo objetivo planteado en esta investigación: Describir y analizar la práctica de emprendimiento en el aula.

En este caso, las siete experiencias que vamos a describir son todas descritas como buenas prácticas ya que, al igual que las anteriores, incluyen las nueve categorías que son imprescindibles para que una práctica tenga la calificación de buena, y además, como hablamos de emprendimiento, integra también la categoría que hace alusión al mismo (véanse las categorías que aparecen en negrita) dentro de la macrocategoría de modalidad.

Cuadro 10. Buena práctica de emprendimiento

Fuente de elaboración propia

BUENA PRÁCTICA	MODALIDAD
- Procesual	- Emprendimiento
- Innovadora	

- **Parte de una necesidad**
- **Planificada**
- **Fundamentación teórica**
- **Evaluación**
- **Sistémica**
- **Sostenible**
- **Metodologías activas**

Tabla 16

Experiencia 3. Buena práctica de emprendimiento

EXPERIENCIA 3: BUENA PRÁCTICA DE EMPRENDIMIENTO	
Centro educativo	IES Cinco Villas
Ciudad	Ejea de los Caballeros (Zaragoza)
Contexto	El IES Cinco Villas está situado en Ejea de los Caballeros, capital de la comarca que lleva su nombre. Este instituto entiende la educación como un proceso que debe hacer visible que todos los alumnos aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Su identidad educativa se basa en los principios de igualdad y diversidad de manera que se trabaje por reducir el número de alumnos que puedan fracasar y se promueva el desarrollo integral del alumnado desde la formación afectiva, intelectual, moral y social. El objetivo es atender a las necesidades del alumnado desde un aprendizaje interactivo, una enseñanza de equipo con

	una participación y compromiso de toda la comunidad educativa.
Curso	2016 - 2017
Titulación	Grado Superior de Administración y Finanzas
Etapas	2º Curso
Módulo	Simulación empresarial
Programa	Emprender en la escuela
Normativa	ORDEN del 29 de agosto de 2016, por la que se convoca el Programa de Innovación “Emprender en la escuela” para el curso 2016/2017 en los Centros Docentes Públicos y Privados Concertados de Comunidad Autónoma de Aragón.
Fecha de la recogida de datos	Marzo de 2017
Formación del profesorado	Ana García: Licenciada en Derecho con perfil de especialización en Administración de empresas. María de los Santos Priego: Licenciatura en administración y dirección de empresas.
Finalidad	Fomentar la introducción de proyectos, metodología y materiales didácticos dirigidos a desarrollar y potenciar las características que componen el perfil de una persona emprendedora. Otorgando los conocimientos necesarios para el desarrollo de una profesión, pero no exclusivamente como asalariados, sino también como profesionales autónomos.
Herramientas	Internas: - Escucha activa

-
- Preguntas poderosas
-

Externas:

- Talleres financiados por IAF
-

Desarrollo

En la asignatura de simulación empresarial del grado superior de administración y finanzas, los estudiantes de 2º curso deben desarrollar durante seis meses un proyecto de empresa. En este tiempo, se crea una empresa desde el principio. Para ello, por un lado, tienen que pensar una idea de negocio viable y original que se pudiera llevar a cabo en la localidad. Durante todo el proyecto, entre otras cosas, realizan un estudio de mercado para demostrar su viabilidad; un estudio técnico para ver cuántos gastos tendrán y cuánto tendrían que vender para empezar a tener beneficios. Además, llevan a cabo una investigación de todos los documentos administrativos que se necesitan para la apertura y funcionamiento del negocio; un estudio organizativo para mostrar cómo organizarán el negocio y qué responsabilidades tendría cada socio; y un plan de marketing que sirva para atraer a clientes y diferenciarnos de la competencia.

Por otro lado, de forma transversal desarrollan el programa de innovación denominado “Emprender en la escuela” que oferta el IAF del Gobierno de Aragón, el cual oferta la posibilidad de poder realizar dos de los dieciséis talleres que les ayuda a realizar el proyecto. *Este año disfrutaron de: “Todo lo que aprendes cuando emprendes. MotivaT” impartido por Marian Gil y “Cómo meterse al público en el bolsillo. 5 claves para presentar tu proyecto con éxito” de Laura Laguna.*

Finalmente, este programa les brinda la posibilidad de que dos

proyectos de empresa de cada centro sean presentados a concurso; de tal forma que son defendidos ante un tribunal en Zaragoza.

Vivencia del docente

La profesora define esta experiencia como constructiva y añade que se siente satisfecha porque es consciente de que el alumnado ha aprendido muchísimo acerca de todo lo que supone emprender un negocio. Añade que entrar en contacto con el IAF ha sido muy gratificante porque les ha permitido aprender muchísimo acerca del tejido empresarial además de crear un vínculo importante con la empresa.

Piensa que haber participado en el programa es algo verdaderamente fructífero puesto que los talleres realizados han servido de motivación y han ayudado al alumnado a reflexionar sobre sus potencialidades, lo que les ha permitido verse capaces de realizar lo que les gusta.

Finalmente, destaca que de forma transversal seguiría trabajando y haciendo hincapié en el tema de la autonomía, la toma de conciencia personal, el tema de la asertividad, la empatía y la resolución de problemas porque, como es natural, durante la realización de los proyectos surgen conflictos y discusiones que querría resolver con las herramientas adecuadas.

Vivencia del alumnado

Los alumnos nos cuentan que se sienten satisfechos con esta experiencia porque les ha ayudado a descubrir qué ámbito empresarial es el que más les gusta y el que se les da mejor. Comentan que todo lo aprendido ha sido interesante aunque reconocen que en ocasiones también ha sido muy estresante, ya que no imaginaban que emprender un proyecto fuera, en

algunos momentos, complejo por tantos detalles a tener en cuenta. No obstante, las competencias aprendidas en este módulo les han dado la seguridad y la capacidad de gestionar las dificultades que pudiesen surgir si lo llevaran a cabo en la vida real.

Igualmente, añaden que han aprendido la importancia de la constancia y de la perseverancia, y de que si no intentas algo, nunca sabrás si lo podrás conseguir. Además, se sienten satisfechos de haber realizado el trabajo en equipo principalmente porque aprenden muchísimo de las personas con las que trabajan. Un aspecto que destacan por encima de todo es la ilusión; señalan que hacer algo que te apasione es lo que te va a dar fuerza para hacer algo gratificante. En esta línea, los talleres de “Emprender en la escuela” les ayudaron a reflexionar, a tomar conciencia y a ver las cosas desde otra perspectiva, enfocando la situación de forma positiva con una actitud de predisposición. En definitiva, les ha motivado para salir de la zona de confort, arriesgar y luchar por sus proyectos personales.

Finalmente, destacan que aunque es un proyecto con el que han disfrutado muchísimo, demandan más tiempo para poder profundizar y trabajar otros temas también importantes. No obstante si algo recalcan como significativo a estos meses de trabajo es que, verle la funcionalidad a todo lo trabajado y poder adaptarlo a la realidad, les ha motivado para seguir aprendiendo, para esforzarse todavía más e incluso plantearse emprender nuevos proyectos en un futuro próximo.

Tabla 17

Experiencia 4. Buena práctica de emprendimiento

EXPERIENCIA 4: BUENA PRÁCTICA DE EMPRENDIMIENTO	
Centro educativo	CEIP Ferrer y Racaj
Ciudad	Ejea de los Caballeros (Zaragoza)
Contexto	<p>Colegio situado en Ejea de los Caballeros, una población agrícola de 15.000 habitantes que se encuentra en las Cinco Villas. Es un centro pequeño de unos 130 alumnos y alumnas que responde a las necesidades del barrio de La Llana. El personal del centro está compuesto por 12 docentes, 2 cuidadoras de comedor, 1 cocinera, un conserje y 1 limpiadora. El centro cuenta con un moderno edificio, un pabellón polivalente, una pajarera de observación y un huerto escolar dentro del recinto del recreo. El centro proporciona enseñanza bilingüe en inglés desde 1º de educación Infantil; integra las TIC en los tres niveles; e incluye el estudio del entorno natural a través del huerto y el corral.</p>
Curso	2016 - 2017
Etapas	5º EP
Asignatura	Lengua castellana, educación artística, ciencias sociales y ciencias naturales.
Programa	Aprendiendo a Emprender de Ibercaja
Normativa	ORDEN ECD/615/2016, de 14 de junio, por la que se convoca el Programa “Aprendiendo a Emprender” en Centros Educativos de Infantil y Primaria, que imparten 5.º y 6.º, para

	el curso 2016-17
Fecha de la recogida de datos	Marzo de 2017
Formación del profesorado	<p>Gemma Ruíz: Maestra de Pedagogía Terapéutica. Tutora de sexto de primaria.</p> <p>Los docentes que llevan a cabo el programa con sus alumnos, hacen tres formaciones en emprendimiento en Zaragoza.</p>
Finalidad	<p>Contribuir a que el alumnado adquiera capacidades que le permitan impulsar el espíritu emprendedor para el desempeño de actividades e iniciativas empresariales, y desarrollar la autonomía personal, la capacidad de elegir con criterio propio, de imaginar proyectos y de llevar adelante las acciones necesarias para desarrollar las opciones y planes personales tanto en el ámbito personal, como social y laboral a lo largo del desarrollo de la actuación.</p>
Herramientas	<p>Internas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escucha activa - Preguntas poderosas <hr/> <p>Externas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fichas de recurso para el profesorado. (Facilitadas por Ibercaja)
Desarrollo	<p>Los estudiantes de 6º del CEIP Ferrer y Racaj llevan a cabo el proyecto de aprendiendo a emprender impulsado por Ibercaja y Panishop.</p> <p>Para desarrollar las competencias emprendedoras, han montado una cooperativa llamada “Reciclas” de compras y producción</p>

sostenible donde elaboran productos como monederos, llaveros, yoyos y diademas con productos de reciclaje y que posteriormente venden en el mercado de cooperativas escolares. Para ello tiene el equipo de marketing, otro equipo de compra, está el equipo de calidad, así como equipo directivo, que es el presidente, que es quien representa la cooperativa y el secretario que va tomando los datos.

En primer lugar, se da un acercamiento a los conceptos pedagógicos de emprendimiento donde se trata qué es y para qué sirve. Después, se dan los primeros pasos de la cooperativa donde se constituye la asamblea y se organiza para la toma de decisiones acerca de los cargos que la constituyen y se decide el producto que se va a vender. En esta fase se elaboran los estatutos y se tiene en cuenta el capital que pone cada uno. También elaborar el acta de constitución, donde todos firman para que quede constancia de su aportación, como socios, de tres euros. Del mismo modo, llaman al INAEM para informar que se ha constituido una Cooperativa y donde les da el número CIF.

Así, el siguiente paso consiste en llevar a cabo la estructura financiera y para ello los alumnos abren una cuenta corriente en Ibercaja. Posteriormente diseñan la marca y le logotipo que será la marca del producto dentro de la cooperativa. Una vez que adquieren su identidad empresarial realizan un estudio de mercado en el que confeccionan un prototipo de producto, es decir, una muestra de los que será el producto final. Seguidamente, realizan una visita a una empresa para comprender como se organiza y conocer sus departamentos y funciones. Lo que viene a continuación lleva consigo una

amplia organización de logística, pues los estudiantes deben preparar los productos y ello supone que por grupos, deben organizar las tareas, los materiales y el tiempo que les va a llevar realizar cada paso. Una vez que el alumnado tiene sus productos elaborados, celebran el mercado de cooperativas donde los venden junto con otros colegios de Aragón (1300 en total). Finalmente, llevan a cabo el cierre, las conclusiones y evaluación de proyecto donde se conoce la recaudación, se cierran los pagos y calculan los beneficios, de los cuales un gran porcentaje va destinado a una causa benéfica. Con la otra parte aprovechan y se van un día todos juntos al parque de atracciones.

Todo ello se desarrolla en el área de lengua con metodología activa, teniendo en cuenta el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje cooperativo, desde un enfoque sistémico, ya que la relación con las familias, para la elaboración del producto y a la apertura a la sociedad, como el ir al banco o visitar una empresa, es determinante para desarrollar el programa. Este proyecto les permite trabajar y desarrollar distintas competencias entre las que se encuentran “aprender a aprender” con el pretexto de tomar iniciativa y ser más autónomas en cualquier tipo de actividad que emprendan por su cuenta. También pondrán en juego la competencia matemática cuando tengan que tratar el tema del capital y la lingüística cuando tengan que redactar documentos administrativos. Igualmente, ir al banco les permite interactuar con el mundo físico y el hecho de ir a Zaragoza y relacionarse e interactuar con otros alumnos de otros colegios les permite poner en juego la competencia interpersonal. En definitiva es un proyecto que

permite desarrollar el emprendimiento desde un enfoque globalizador.

Vivencia del profesorado

La docente que ha llevado a cabo este proyecto, destaca que ha sido una experiencia muy gratificante con la que ha disfrutado, tanto trabajando con los alumnos como con las familias. En las citas recogidas podemos comprobar como afirma haber aprendido con las reflexiones y planteamiento realizados en clase por parte de todos los integrantes ya que ha supuesto un aprendizaje muy significativo. Subraya lo mucho que ha disfrutado viendo al alumnado aprender y trabajar de forma divertida. Además, destaca la relación tan positiva que se crea con los alumnos y la motivación y la implicación que desprenden en cada una de las actividades que se plantean.

Como elemento que cambiaría destaca el tiempo, pues en ocasiones es consciente de que ha sido un factor limitante para realizar las actividades. Además, manda un mensaje estimulando que los colegios públicos se animen a participar en este proyecto ya que son los menos frente a tantos privados que forman parte del mismo.

Vivencia del alumnado

Los alumnos del CEIP Ferrer y Racaj están muy satisfechos del trabajo realizado en su cooperativa. Destacan haber disfrutado mucho aprendiendo a montar una cooperativa y haber y trabajado en equipo. Afirman que este proyecto les estaba ayudando a conocer a sus compañeros y a saber cómo trabaja cada uno. Disfrutaron mucho yendo al banco a abrir una cuenta y se sienten orgullosos de haber preparado los monederos ellos mismos puesto que ambas cosas piensan que les va ser de ayuda en un futuro. Si con algo se quedan es con la importancia de poner en juego el esfuerzo, el cual ha sido

necesario para conseguir lo que se proponen al final del proyecto. Finalmente, destacan que no cambiarían nada de lo realizado porque todo ha estado bien para aprender a ser emprendedores.

Nota. Fuente de elaboración propia

Tabla 18

Experiencia 5. Buena práctica de emprendimiento

EXPERIENCIA 5: BUENA PRÁCTICA DE EMPRENDIMIENTO	
Centro educativo	Colegio Juan de Lanuza
Ciudad	Zaragoza
Contexto	El colegio Juan de Lanuza es un colegio privado de Zaragoza que nace cuando un grupo de familias comprometidas con el derecho fundamental a elegir y participar en la formación de sus hijos, creó la cooperativa que gestiona el centro. Desde el primer momento se convirtió en un referente en innovación y progreso en la educación. Este centro pretende ser proactivo en la sociedad que permita al alumnado obtener la formación adecuada que se ajuste al mundo globalizado en el que vivimos. Además, se trata de un colegio enseñanza bilingüe desde los tres años, en el que el inglés se convierte en el marco estructural del Centro, siendo la lengua vehicular en la comunicación con el profesorado nativo y bilingüe. Además, uno de los aspectos por los que se caracteriza el centro es la inquietud por mejorar y avanzar en las nuevas e innovadoras líneas metodológicas que

	favorezcan el aprendizaje de nuestros alumnos.
Curso	2016 - 2017
Etapa	5° E.P y Bachillerato
Asignatura	En 5° de E.P: Lengua castellana, educación artística, ciencias sociales, ciencias naturales e inglés. En Bachillerato: Emprender hoy.
Programa	En 5° de E.P : Aprendiendo a Emprender de Ibercaja En Bachillerato: iniciativa del centro educativo con la asignatura de Emprender hoy
Normativa	ORDEN ECD/615/2016, de 14 de junio, por la que se convoca el Programa “Aprendiendo a Emprender” en Centros Educativos de Infantil y Primaria, que imparten 5.º y 6.º, para el curso 2016-17
Fecha de la recogida de datos	Marzo de 2017
Formación del profesorado	Eduardo Felipe: Maestro de primaria y licenciado en psicopedagogía. Estíbaliz Navarro: Licenciada en Hispánicas: Profesora de lengua y literatura en secundaria y bachillerato. Sheila Taylor: Licenciada en Filología inglesa: Profesora de inglés en secundaria y bachillerato.
Finalidad	En 5° de E.P : Promover el autoconocimiento del alumnado de forma que contribuya desarrollar el espíritu emprendedor y la autonomía personal para el desarrollo de actividades empresariales, promoviendo así, la capacidad de imaginar y desarrollar proyectos tanto en el ámbito personal, como social

y laboral a lo largo de su proyecto vital.

En Bachillerato: Desarrollar le emprendimiento desde la creatividad, el trabajo en equipo y la expresión oral para que de forma autónoma e independiente puedan adaptarse al mundo en el que vivimos.

Herramientas

En la buena práctica de 5º primaria:

Internas:

- Escucha activa
- Preguntas poderosas

Externas:

- Educación emocional.
 - Fichas de recurso para el profesorado. (Facilitadas por Ibercaja)
-

En la buena práctica de bachillerato:

Internas:

- Escucha activa
- Preguntas poderosas

Externas:

- Educación emocional.
 - PNL
 - Mindfulness
-

Desarrollo

Los alumnos de 5º del Colegio Juan de Lanuza, es otro de los colegios entrevistados que ha llevado cabo el proyecto de aprendiendo a emprender impulsado por Ibercaja y Panishop.

Así, para desarrollar las competencias emprendedoras han

montado una cooperativa desde la cual constituyen la asamblea de socios para organizar los cargos de cada uno de los miembros. Además, elaboran estatutos que justifican sus acciones de gestión, ponen un capital inicial y contactan con el INAEM para obtener el número CIF. Acto seguido el alumnado abre una cuenta que les permite comprender la estructura financiera y conocer cuál es el valor del dinero desde la cooperativa. El siguiente paso, consiste en crear una marca y un logotipo que transmita la seña de identidad de la cooperativa. Posteriormente, se realiza un estudio de mercado para analizar las necesidades del entorno en la que quieren lanzar el proyecto y se visitará una empresa, por lo que se les presenta la oportunidad de entender a realidad, de interactuar con el entorno, así como de potenciar la curiosidad y el interés en lo que están trabajando. En el siguiente paso los alumnos preparan los productos, con los cual deben planificar y organizar las tareas de cada una de las fases de producción de los mismos. Una vez que el alumnado cuenta con los productos elaborados asisten al mercado de cooperativas donde los venden junto con otros colegios de Aragón (1300 en total). Finalmente, llevan a cabo el cierre, las conclusiones y evaluación de proyecto donde se conoce la recaudación, se cierran los pagos y calculan los beneficios, de los cuales un gran porcentaje va destinado a una ONG. La otra parte se destina a disfrutar un día todos juntos en el parque de atracciones.

Todo ello se desarrolla en distintas áreas como es la de lengua, plástica y sociales, desde un planteamiento de metodología activa, teniendo en cuenta el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje cooperativo. Igualmente, se desarrolla desde un enfoque sistémico, ya que la relación con las familias, y la

interacción con el medio más cercano para desarrollar el proyecto será primordial para desarrollar el programa. De esta manera, este proyecto, desde un enfoque globalizador e interdisciplinar permite poner en juego cada una de las competencias clave que marca la LOMCE en su marco legislativo.

Otra de las propuestas que se plantea desde este colegio, es la actividad innovadora denominada "Emprender hoy", una asignatura en inglés impartida por tres docentes promovida como iniciativa del colegio para trabajar el emprendimiento en bachillerato. De esta forma, en pequeños grupos se elige un tema que tenga repercusión social y que pueda contribuir en cierto modo, a la mejora de la sociedad. De esta forma, después de comprender en que consiste el concepto de emprendimiento, los alumnos tratarán de emprender su proyecto con una finalidad social concreta. Cada grupo cuenta con un tutor personal que les acompaña en el proceso, tanto en la elección del tema como en la concreción de los pasos a seguir hasta conseguir el producto final. Lo más importante es que se trata de algo que han elegido ellos porque les entusiasma y se sienten motivados para desarrollarlo. Además, "Emprender hoy" les sirve para, de forma transversal, trabajar la creatividad, el trabajo cooperativo, los valores morales y éticos y el autoconocimiento personal desde las fortalezas y debilidades. Igualmente, es una asignatura donde se toma conciencia del aquí y ahora ya que aprenden técnicas de relajación y respiración asociadas al mindfulness para centrar la atención en el momento presente.

Finalmente, se presenta el proyecto en clase delante de los compañeros y otro día de final de curso se hace en el majestuoso edificio del Paraninfo de Zaragoza delante de familias y profesores.

Vivencia del profesorado

Las docentes destacan que poner en marcha proyectos de emprendimiento con sus alumnos es muy gratificante ya que con forme lo trabajan en el aula van percibiendo como van madurando y haciéndose cada vez más independientes, es decir, ven un cambio positivo en ellos. Les agrada ver como cada vez se llevan mejor entre ellos y como van siendo capaces de trabajar en equipo, de “hacer piña”. Destacan que el ver que sus alumnos se sienten satisfechos del trabajo realizado, que están motivados y que verdaderamente el trabajo ha sido algo significativo para ellos, da sentido a su experiencia como docentes. Como área de mejora están de acuerdo en que debería ser una asignatura extensible a todo el colegio, de forma que todo el alumnado pudiesen beneficiarse de trabajar el emprendimiento.

Vivencia del alumnado

Con estos proyectos el alumnado destaca que ha aprendido a valorar el trabajo en equipo y lo importante que es el trabajo que aporta cada uno. También han aprendido a conocer cuáles son sus potencialidades y limitaciones y a ponerlo en práctica en el trabajo diario. Afirman que disfrutaron mucho trabajando de forma transversal la educación emocional porque les ayudó a expresar sus emociones y a entender cómo se sienten en cada momento, lo que favoreció que trabajaran con más eficacia dentro del grupo. Recuerdan momentos de tristeza y cansancio durante la preparación de la cooperativa que supieron gestionar gracias a las herramientas aprendidas, lo que les ayudó a crear

conexión de grupo y a poner en práctica el autocontrol cuando aparecían conflictos.

Afirman que aunque han tenido momentos de tensión y estrés, han vivido el proyecto con mucha ilusión porque era un proyecto que les apasionaba y con el que disfrutaban, sobre todo por la motivación añadida de recaudar dinero y destinarlo a un bien social.

Trabajar el emprendimiento también les ha servido para saber cómo organizar el tanto proyecto como el tiempo, desde la lluvia de ideas hasta la planificación de cómo desarrollar el producto paso a paso. Del mismo modo, destacan los acompañamientos en pequeño grupo como un proceso necesario para confiar en ellos mismos y afrontar con valentía las exposiciones orales

En definitiva, testifican que trabajar el emprendimiento les hace sentirse más autónomos a la hora de trabajar y que es determinante para tomar la iniciativa en acciones futuras y emprender proyectos sociales.

Si algo cambiarían de lo trabajado, una vez más es el tiempo, pues en ocasiones lo veían escaso para desarrollar en el aula todo lo que tenían planificado.

Nota. Fuente de elaboración propia

Tabla 19

Experiencia 7. Buena práctica de emprendimiento

EXPERIENCIA 7: BUENA PRÁCTICA DE EMPRENDIMIENTO	
Centro educativo	CEIP Agache
Ciudad	El Escobonal (Santa Cruz de Tenerife)
Contexto	El CEIP AGACHE es un centro público dependiente de la Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad del Gobierno de Canarias que imparte las enseñanzas de educación infantil y primaria. Está situado en la pequeña Localidad de El Escobonal dentro del municipio de Güímar que se dedica predominantemente a la actividad agrícola. La comunidad educativa está constituida por profesorado, alumnado y familias. En esta línea, el colegio comparte la visión de que es primordial trabajar de forma coordinada con este último colectivo para que el alumnado crezca siendo personas autónomas, competentes y capaces de integrarse plenamente en la sociedad.
Curso	2012 - 2013
Etapas	5º EP
Asignatura	Tutoría
Programa	Método OREOH a través de InspiraKIDS. Es un programa formativo en temas de inteligencia emocional, creatividad y emprendimiento dirigido a estudiantes de primaria desarrollado por Pablo Muzás (licenciado en Ciencia Económicas y empresariales y socio fundador de InspiraKIDS)

y Alicia López – Covarrubias (Psicóloga)

www.inspirakids.com

Fecha de la recogida de datos Abril de 2017

Formación del profesorado Rosario Díaz: Maestra de primaria.

Finalidad El programa formativo OREOH se trabaja para desarrollar la competencia de emprendimiento desde el optimismo vital, dando importancia a las relaciones sociales, al esfuerzo y sacando partido a aquellas tareas que nos apasionan. En definitiva, supone aprender a tener capacidad de adaptación para que los alumnos aprendan a saber qué es lo que quieren para su vida y aprendan a luchar por ello.

El objetivo fundamental de esta buena práctica coexiste en mejorar la seguridad y autoconfianza de los niños y niñas para lograr que sean más autónomos y creativos. Como señala la docente, esto les ayuda a madurar, a ser más fuertes y más felices, puesto que alcanzar las propias metas es algo que finalmente resulta muy gratificante. Igualmente, con este proyecto se pretende desarrollar las capacidades de planificación, organización, gestión y toma de decisiones, tanto de forma individual como en grupo para con ello desarrollar la competencia de sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.

Herramientas Internas:

- Preguntas poderosas.
-

Externas:

-
- Educación emocional
 - Material de Inspira Kids
-

Desarrollo

Para este colegio de Santa Cruz de Tenerife, participar en el programa OREOH surge como iniciativa para aportar en la educación de los niños competencias como la inteligencia emocional y social, la creatividad y el emprendimiento, de manera que la pongan en práctica en todas las etapas educativas a lo largo de su trayectoria personal y profesional. Este proyecto fue una propuesta que llegó desde la Dirección General de Promoción e Innovación Educativa y se trabajó de forma continua durante cuatro semanas. Se fundamenta en la O de optimismo como actitud positiva que debemos tener para emprender un camino; la R de relación, es decir, hacer amigos y hacer contactos que además de hacerte feliz, pueden ayudarte en ciertos momentos; la E de esfuerzo que es lo que necesitamos para emprender un nuevo camino; la O de otros caminos, y con ello de superar los objetivos con creatividad para la búsqueda de nuevos caminos para el desarrollo personal y profesional; y la H de hobbies como herramienta para el desarrollo del talento.

Para trabajarlo se explicó en primer lugar que era emprendimiento y los objetivos que tenían que alcanzar, pues tenían que emprender un proyecto. Para ello se partió de los intereses del alumnado y se decidió que trabajarían el emprendimiento a través del huerto escolar. El objetivo del proyecto consistía en sacar a adelante el huerto para obtener los mejores frutos. Los alumnos y alumnas eran conscientes de que hacía falta mucha planificación y organización y por ello tuvieron que hacer un croquis de los que querían hacer: buscar

elementos necesarios para sacarlo a adelante, como quitar malas hierbas y plantear, incluso buscar nuevas manera de distribuir el huerto. Todo ello se trabaja con metodologías activas y desarrollando actividades que impliquen la iniciativa del alumno y su participación activa en la resolución de problemas, en este caso en la propuesta de la optimización del huerto escolar.

De forma transversal se trabajó la educación emocional como herramienta para que los alumnos aprendieran a conocerse, a reconocer las propias fortalezas y debilidades, a identificar y entender los propios estados de ánimo y las consecuencias de estos en nuestra conducta, incluso a valorar los logros, a aprender a buscar soluciones, a desarrollar sus propias habilidades, a superar sus limitaciones, formular opiniones y propuestas propias, en definitiva, para que crezcan siendo autónomos y teniendo autoconfianza.

Finalmente, se evaluó el proyecto y los resultados del mismo mediante autoevaluaciones y coevaluaciones para complementar los datos obtenidos y plantear un plan de mejora.

Vivencia del profesorado

La docente nos cuenta que esta propuesta de emprendimiento le ha servido para hacer un proceso personal de introspección y ser consciente de que ha mejorado sus propias estrategias como educadora; mejorando como profesional y creciendo como persona, pues destaca que son muchas las destrezas aprendidas para afrontar cualquier nuevo reto en la vida. Subraya que lo más significativo ha sido la forma tan positiva con la que han reaccionado los alumnos, así como el eminente trabajo que se ha desarrollado en el proceso de creatividad y que ha favorecido

la capacidad de realización personal en cada uno de los alumnos.

En definitiva, piensa que deberían ponerse en práctica más proyectos como este y lo califica como una herramienta esencial para que el alumnado encuentre y diseñe nuevos cambios para poder adaptarse al implacable avance que vivimos en la sociedad actual.

Vivencia del alumnado

Los alumnos comentan que con este proyecto aprendieron a trabajar en equipo y sobre todo a realizar cualquier tarea con esfuerzo y optimismo. Afirman, además, que disfrutaron muchísimo trabajando y que ha sido una experiencia gratificante con la que trabajaron muchísimo cada día por alcanzar los objetivos que se habían planteado: conseguir buenos frutos en el huerto.

Nota. Fuente de elaboración propia

Tabla 20

Experiencia 9. Buena práctica de emprendimiento

EXPERIENCIA 9: BUENA PRÁCTICA DE EMPRENDIMIENTO

Centro educativo

Escola Pia

Ciudad

Igualada (Barcelona)

Contexto

El colegio Escuela Pía de Igualada está situado en la ciudad de Igualada en la provincia de Barcelona y pertenece a la orden cristiana de San José de Calasanz. Desde un sentido práctico, definen su estilo educativo como aquel que prepara a su alumnado directamente para la vida con un profundo respeto

por la libertad de los mismos. Además, es un colegio que se caracteriza por estar siempre al día en la utilización de los mejores métodos desde el punto de vista pedagógico así como por colaborar de forma cooperativa con las familias en muchas de las tareas educativas. La Escuela Pía cree que el modelo de educación que propone, exige que cada Escuela sea una auténtica Comunidad Educativa y que el conjunto de estamentos y de personas que la forman se integre de manera equilibrada a través de una participación activa, dando fecundidad y coherencia a la acción educativa, y contribuyendo a lograr un buen nivel en la formación integral del alumnado.

Curso	2016 - 2017
Etapas	5º EP
Asignatura	Emprendimiento (Libre disposición)
Programa	Asignatura de libre disposición aprobada por el Departamento de Educación de Cataluña
Fecha de la recogida de datos	Abril de 2017
Formación del profesorado	Sergi Tort: Maestro de primaria especialista en educación física.
Finalidad	Trabajar el emprendimiento de forma continuada en el colegio de manera que favorezca el desarrollo de las competencias clave en general y de las competencias de aprender a aprender y de autonomía e iniciativa personal en particular. De forma que se puedan integrar en el plano personal y generalizar tanto en el educacional como al laboral en un futuro.

Desarrollo

Los alumnos de 5º del colegio Escola Pia de Igualada han llevado a cabo un proyecto de emprendimiento en el que han trabajado el concepto desde la creación de un producto. Se ha desarrollado durante una hora a la semana todos los lunes en la asignatura de libre disposición llamada “emprendimiento”.

Para comenzar con este proyecto los docentes se informaron cómo podían trabajar el emprendimiento y cómo podían ponerlo en práctica en su programación didáctica para desarrollar la competencia de aprender a emprender y la de iniciativa personal. De esta forma, en primer lugar, se les explica a los alumnos en que consiste el concepto, que características ha de tener un emprendedor y los tipos de empresa. Después, tendrán que realizar el proyecto de forma práctica y tomar decisiones acerca de quién compone una sociedad, el tipo, estudiar el mercado, escoger un producto, hacer una inversión, estipular los precios, producirlo y decidir donde se destinaba el beneficio.

Como punto de partido con este proyecto se optó por hacer una cooperativa la cual se financió con un capital de dos euros por socio. Para constituir la, se elaboró un organigrama para tomar decisiones sobre los cargos que la iban a constituir: el presidente, subpresidente, secretarios, tesoreros, etc, y que se organizaban por comisiones con funciones específicas.

Acto seguido, para inspirarse en la elección del tema de la cooperativa, se contó con la ayuda de los padres emprendedores de la clase (un empresario, un panadero y una especialista en depilación láser), quienes contaron su experiencia e intentaron que los alumnos vislumbraran con sus ejemplos, la esencia profesional.

A continuación llegó el proceso de diseño y el alumnado tuvo que esbozar un logo, el cual se diseñó con un programa informático específico que les permitió de forma profesional obtener el logo que iba representar la propuesta de empresa

Una vez alcanzada la identidad de la cooperativa, se realizó un estudio de mercado. Para ello, los alumnos confeccionan un prototipo de producto, el cual se presentaba, se explicaba y justificaba y al final se votaba para decidir cuál venderían en la empresa. Acto seguido, se prepararon encuestas para las familias y profesorado sobre los productos que habían diseñado. Para ello, se tuvo que reflexionar acerca de cuál pensaban que era más funcional y original y que opinaran sobre el precio más adecuado para su venta. Finalmente, los productos elegidos fueron libretas, imanes, chapas, así como parchís, collares y piedras pintadas.

Todo ello se desarrolla en el área de lengua con metodologías activas, teniendo en cuenta el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje cooperativo, desde un enfoque sistémico, ya que la relación con las familias y la apertura a la sociedad, ha sido concluyente para desarrollar el programa.

Vivencia del profesorado

El profesor nos contó en la entrevista que el haber trabajado el emprendimiento con sus alumnos le ayudó a reflexionar y a tomar conciencia de que el mismo puede emprender acciones en su vida personal y profesional. Afirma que para él ha tenido una gran utilidad que ha sido la de conocer al alumnado en otros contextos poniendo en práctica otras formas de trabajar. Añade que se siente muy satisfecho de que hayan aprendido a ser más responsables y a tomar decisiones de forma autónoma. Es

consciente de que aunque se ha podido equivocar en algunos momentos, al ponerle pasión a cada experiencia propuesta ha aprendido muchísimo y le ha servido para crecer a nivel personal. Finalmente, señala que verles motivados a la hora de trabajar es muy gratificante e impulsa cada día a seguir planteando proyectos de este tipo.

Vivencia del alumnado

El alumnado del colegio Escola Pia Igualada afirma que ha aprendido mucho sobre emprendimiento; saben qué tipos de empresas existen y que se necesita para montar un negocio y vender un producto. Ven de gran utilidad lo trabajado, pues son conscientes de que actualmente saben redactar informes, conocen el proceso de fabricación de un producto y lo más importante es que les ha servido para ser buenos emprendedores. De hecho, aseguran que se sienten seguros y preparados para emprender cualquier tipo de actividad porque gracias a lo trabajado este año, saben bien cómo hacerlo.

Manifiestan que el haber trabajado el emprendimiento les ha ayudado a entender el mundo, ya que desarrollar trabajos en equipo les ha facilitado conocerse más a sí mismos y a los demás. Además afirman que se han divertido mucho montando y desarrollando el producto ya que ha sido muy significativo hacerlo de una forma tan similar a la vida real.

Nota. Fuente de elaboración propia

Tabla 21

Experiencia 10. Buena práctica de emprendimiento

EXPERIENCIA 10: BUENA PRÁCTICA DE EMPRENDIMIENTO

Centro educativo	Colegio Sagrado Corazón
Ciudad	Arnedo (La Rioja)
Contexto	<p>El colegio Sagrado Corazón se encuentra en la ciudad de Arnedo, una ciudad de la Rioja Baja que se caracteriza por la industria del calzado.</p> <p>Este centro educativo es de educación católica que pretende, desde su línea educativa, impulsar el desarrollo moral y ético para hacer a sus alumnos personas reflexivas responsables. Además, su línea didáctica pretende responder a las necesidades y demandas sociales para que el alumnado sea más competentes. La educación se centra en los valores de vida, verdad, paz, libertad, interioridad, justicia, respeto y autoestima, aspectos que quedan reflejados en la Programación General Anual.</p>
Curso	2016 - 2017
Etapas	6º EP
Asignatura	Educación artística, ciencias sociales, ciencias naturales y matemáticas.
Programa	Aprendiendo a Emprender
Normativa	Convocatoria 2016, para la selección de centros docentes públicos y concertados que deseen participar en el proyecto de innovación educativa: “aprendiendo a emprender”
Fecha de la recogida de datos	Abril de 2017

<p>Formación del profesorado</p>	<p>David Peña: Maestro de educación primaria.</p> <p>Ha recibido sesiones formativas periódicas en las que se les ha guiado acerca de cómo trabajar el emprendimiento por proyectos.</p>
<p>Finalidad</p>	<p>Desarrollar actitudes emprendedoras a través del desarrollo del el espíritu emprendedor y el sentido de iniciativa en los estudiantes de 6° de educación primaria a través de la creación y gestión de una cooperativa favoreciendo la competencia de investigar. Además, se pretende despertar en ellos la creatividad y empujarles a la toma de decisiones, concienciándoles de que hay que arriesgar, esforzarse por superar los obstáculos que encontramos en nuestro camino.</p>
<p>Herramientas</p>	<p>Internas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preguntas poderosas <hr/> <p>Externas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Educación emocional - Fichas de recurso para el profesorado.
<p>Desarrollo</p>	<p>Los alumnos de 6° de Primaria del Colegio Sagrado Corazón de Arnedo han trabajado el emprendimiento desde un proyecto llamado: “Misión: salvar la Tierra”. Este proyecto integrado dentro del denominado “Aprendiendo a emprender” que ofrece Ibercaja, pretende que el alumnado desarrolle el espíritu emprendedor y comprenda el funcionamiento del mundo empresarial desde el respeto al medio ambiente. El hilo conductor de este proyecto ha sido cómo impulsar la creación de una empresa; cómo manejar el lenguaje para comunicarse en el mundo empresarial; qué puede aportarnos el hecho de asumir</p>

riesgos al emprender; y cómo puedo potenciar las cualidades y actitudes de una persona emprendedora. Para conseguirlo los alumnos han tenido que crear y gestionar una cooperativa. Para llevarlo a cabo establecieron en primer lugar una junta directiva con el secretario, tesorero y presidente, redactaron los estatutos y pensaron el producto que iban a crear así como el nombre de la cooperativa (6º A: “Enjabona2” y 6º B: “El 6º Jabón”). Después se instauraron varios departamentos: calidad y marketing, diseño y producción; y los alumnos abrieron una cuenta en la sucursal bancaria donde depositaron dos euros. Además, algo muy entretenido fue tener que crear el logo que les permitiera adquirir identidad como empresa. Del mismo modo, visitaron empresas de la zona con la intención de conocer el funcionamiento y la organización empresarial desde dentro. Igualmente, se contó con la ayuda de las familias ya que impartieron en el colegio un taller de elaboración y envoltura de jabones. Finalmente, se elaboró un tríptico para publicitar el mercado que se celebró en Logroño en el mes de junio. Lo más admirable es que los beneficios obtenidos fueron destinados en gran parte a una ONG y también a reponer material del aula y a financiar una parte del viaje de fin de curso.

Igualmente, de forma transversal se trabajó la educación emocional con diferentes dinámicas que tuvieron repercusión en el aula, lo que favoreció que se generaran espacios y tiempos de encuentro común que facilitó la interacción y el desarrollo de las habilidades sociales entre el alumnado.

Todo ello se llevó a cabo en varias áreas en las que trabajaron por proyectos dando respuesta a los contenidos de los

estándares educativos desde un enfoque globalizador, en el que el profesor era el guía y los alumnos cooperaban entre iguales. Igualmente, todo ello es evaluado mediante rúbricas de evaluación y coevaluación, así como con dianas y escalas de evaluación.

Vivencia del profesorado

El docente que desarrolló este proyecto afirma que llevarlo a cabo le ha aportado mucho dinamismo e innovación además de satisfacción personal y profesional por cómo lo ha vivido el alumnado. Además, siente que le ha permitido crecer como persona pues le ha influido en la forma de entender muchos aspectos vitales. Finalmente, aunque bien es cierto que el profesor es consciente de la carga de trabajo que conlleva desarrollar un proyecto de este tipo, está totalmente satisfecho y encantado con los resultados obtenidos.

Vivencia del alumnado

El alumnado piensa que el trabajo desarrollado fue muy gratificante porque han aprendido a crear una empresa y eso les ha permitido ampliar su vocabulario empresarial. Además, han aprendido a rellenar documentos oficiales, hacer estudios de mercado, realizar compras, gestionar el dinero y valorarlo, desarrollar iniciativas y diseños creativos, además de que les ha permitido conocerse mejor a sí mismos y a respetar las opiniones de los demás. Si algo ven que ha sido determinante en el proceso de enseñanza – aprendizaje son las constantes autoevaluaciones y coevaluaciones que han desarrollado mediante dianas, rúbricas y escalas. Finalmente, si con algo se quedan es con el compromiso que establecieron desde el principio de respetar al medio ambiente así como con la cooperación de la familias en la realización de los talleres.

Tabla 22

Experiencia 13. Buena práctica de emprendimiento

EXPERIENCIA 13: BUENA PRÁCTICA DE EMPRENDIMIENTO	
Centro educativo	CEIP Manuel Pacheco
Ciudad	Badajoz
Contexto	Es un centro de atención educativa preferente ya que se encuentra en un barrio muy desfavorecido en el que la crisis ha hecho mella de forma importante. Las familias del alumnado pertenecen a un nivel socio – económico bajo, ya que el 80% de las familias está en el paro o con trabajos muy precarios que hace que deban tener ayudas sociales.
Curso	2016 - 2017
Etapa	4º, 5º y 6º EP
Asignatura	Educación artística.
Programa	<p>PROYECTO ERASMUS Subvencionado por la Unión Europea. 2015-1-ES01-KA219-015778. Título: "Mejorar el Desarrollo de las Competencias Clave a través de la Innovación y la Inteligencia Emocional para el Desarrollo de Proyectos de Emprendimiento en la escuela". Acción clave KA2 - Cooperación para la Innovación y el intercambio de buenas prácticas. Tipo de actividad KA219 - Asociaciones Estratégicas solo entre centros escolares.</p> <p>Inicio el 01/09/2015 y finaliza el 31/09/2017.</p> <p>Este programa ha hecho que formen parte de la Red Extremeña</p>

	de Escuelas Emprendedoras que surge de la Consejería de Educación para poner en marcha proyectos semejantes.
Normativa	<p>- Convocatoria de resolución del programa:</p> <p>Resolución de la Dirección del Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE) por la que se publica el listado de solicitudes seleccionadas de proyectos de Asociaciones Estratégicas de buenas prácticas, Acción Clave 2, en el sector de educación escolar solo entre centros escolares - Socios, correspondiente a la Convocatoria de Propuestas del programa Erasmus+ 2015.</p> <p>- Decreto de la Red Extremeña de Escuelas Emprendedoras:</p> <p>DECRETO 75/2015, de 21 de abril, por el que se regula el funcionamiento de las Redes de Apoyo Social e Innovación Educativa en los centros educativos sostenidos con fondos públicos de enseñanza no universitaria de la Comunidad Autónoma de Extremadura.</p>
Fecha de la recogida de datos	Junio de 2017
Formación del profesorado	María Isabel Rodríguez Tejada: Maestra de educación primaria. Directora del centro.
Finalidad	El principal objetivo de poner en marcha este proyecto es promover el interés de los alumnos y alumnas por la educación y favorecer el desarrollo de las competencias clave a través del emprendimiento y la inteligencia emocional; contribuyendo de esta forma, al desarrollo personal, social y cultural del alumnado. Para con ello, favorece las buenas relaciones y el diálogo, la empatía y el trabajo por proyectos. Además, se

	pretende, desde un enfoque pedagógico innovador, prevenir el abandono escolar temprano y que los estudiantes terminen la ESO.
--	---

Herramientas	<p>Externas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Educación emocional - Mindfulness
---------------------	---

Desarrollo	<p>El proyecto de emprendimiento se trabajó durante una hora a la semana a través de la asignatura de educación artística. Es un proyecto financiado por la Unión Europea y que ha tenido una duración de dos años. En él se ha trabajado el emprendimiento, la inclusión y la creatividad. Igualmente, de forma transversal, se desarrollaron actividades para desarrollar la convivencia a través de la educación emocional.</p> <p>Para desarrollarlo, en primer lugar, se explica que es el concepto de emprendimiento y en que consiste. A continuación, se pide a los alumnos que tienen que emprender un proyecto y es ahí donde surge el proyecto de cerámica relacionado con otros países. A partir de este momento, se parte de las ingeniosas ideas de los alumnos y se organizan actividades motivadoras para realizarlos. Una vez que tenían la idea del producto, se llevaba a cabo todo el proceso de producción: se tasaban, se ponían precios y finalmente se vendía. De esta forma, parte del dinero recaudado se invertía para seguir haciendo nuevos productos o se utilizaba para pagar excursiones y salidas culturales. De esta forma, se trabajaban actividades verdaderamente creativas donde se realizaron talleres de máscaras de Carnaval, marca páginas así como el</p>
-------------------	--

Mercado de Navidad y la Feria del Libro. De forma paralela se ha trabajado en cada una de las sesiones la educación emocional como herramienta transversal al emprendimiento a través de un panel de conductas positivas, juegos de relación, modificación de conducta y el rincón de la tranquilidad.

De este proyecto se evaluaban varios aspectos propios de la asignatura, aunque lo que verdaderamente importa es promover el autoconocimiento, el conocimiento en los demás y solventar las dificultades tan importantes de habilidades sociales y convivencia que encontramos en el centro. Todo ello queda recogido en la en la Programación General Anual y en la Memoria Final de Curso ya que está desarrollado de acuerdo a los contenidos s de la programación y el currículo del área de educación artística.

Vivencia del profesorado

Los docentes han vivido esta buena práctica como una experiencia gratificante en la que han sido conscientes de la evolución del alumnado en cuanto a las relaciones entre ellos, destacando sobre todo, la mejora en el propio diálogo y la empatía. Si algo remarcan de este proyecto es la utilidad que le ven para motivar a los alumnos hacia la educación y más concretamente para evitar el abandono escolar.

Como mejora, son conscientes de que les gustaría invertir más tiempo del horario escolar incorporando este proyecto de forma transversal en otras asignaturas ya que el resultado ha sido muy positivo.

Vivencia del alumnado

Los alumnos confiesan que trabajar el emprendimiento y la educación emocional desde el área de educación artística ha sido una experiencia enriquecedora. Destacan que se sienten

muy contentos y satisfechos por haber podido formar parte de este proyecto ya que desarrollar estrategias como la empatía les ha ayudado a entenderse mejor entre compañeros, y en definitiva a quererse más. Comentan que al mejorar las relaciones entre ellos también han sido capaces de trabajar mejor en equipo y mejorar la convivencia. Además de para mejorar las relaciones entre ellos, piensan que este proyecto les ha permitido conocer cómo emprender nuevas ideas en un futuro, como por ejemplo abrir una tienda.

Los alumnos añaden que les encantaría volver a realizar otro proyecto relacionado con el emprendimiento ya que es una manera motivadora de comprender opciones de trabajo de cara al futuro.

Nota. Fuente de elaboración propia

5.2.3. *Descripción de las buenas prácticas de coaching y emprendimiento*

Finalmente, en este apartado tendremos en cuenta el tercer objetivo de este proyecto: Describir y analizar la práctica de coaching educativo y emprendimiento en el aula.

De esta forma, describiremos como buenas prácticas de coaching y emprendimiento, las tres experiencias restantes. Estas cumplen el requisito de integrar las nueve categorías que definen las buenas prácticas, y las categorías de coaching y emprendimiento dentro de la macrocategoría de modalidad (véanse las categorías que aparecen en negrita).

Cuadro 11. Buena práctica de coaching y emprendimiento

Fuente de elaboración propia

BUENA PRÁCTICA	MODALIDAD
- Procesual	- Coaching
- Innovadora	- Emprendimiento
- Parte de una necesidad	
- Planificada	
- Fundamentación teórica	
- Evaluación	
- Sistémica	
- Sostenible	
- Metodologías activas	

Tabla 23

Experiencia 1. Buena práctica de coaching y emprendimiento

EXPERIENCIA 1: BUENA PRÁCTICA DE COACHING Y EMPRENDIMIENTO	
Centro educativo	Giner de los Ríos
Ciudad	Dos Hermanas (Sevilla)
Contexto	El Colegio Giner de los Ríos es una cooperativa constituida por un colectivo de profesores con la intención de crear una auténtica comunidad educativa compensatoria y gratuita, en convenio con las administraciones competentes. Es un colegio que se declara aconfesional cuya visión es la de potenciar con todos los recursos disponibles al alumno desde su singularidad, racionalidad y libertad. Consideran que la coexistencia entre

	familias, profesorado y alumnado dentro de la escuela es determinante para favorecer el desarrollo integral del alumnado y promover una enseñanza de calidad en la que todos desde el diálogo, participen de forma activa
Curso	2014 - 2015
Etapa	1º ESO
Asignatura	Lengua Castellana y Literatura.
Centro educativo	Colegio Santo Tomás de Aquino
Ciudad	Sevilla
Contexto	<p>El colegio Santo Tomás de Aquino es un centro educativo privado que se encuentra ubicado en un emblemático edificio de finales del XIX en el centro de ciudad de Sevilla. Desde este colegio se entiende el proceso de enseñanza-aprendizaje como un trabajo conjunto de la comunidad educativa donde se cuenta con la participación de familias, profesorado y alumnado. El objetivo es formar personas autónomas, capaces de elaborar su propio proyecto de vida y llevarlo a cabo libremente. El principal compromiso radica en la calidad educativa, basándose en una pedagogía activa, fomentando el esfuerzo personal, el interés, la creatividad e ilusión por aprender. Además, se fomenta el desarrollo vital en contacto con la realidad social, costumbres y tradiciones del entorno. Afirman que la experiencia educativa les lleva a formar alumnos en los derechos y deberes fundamentales dentro de un ambiente familiar y agradable.</p>

Curso	2015 - 2016
--------------	-------------

Etapas	ESO y Bachillerato.
---------------	---------------------

Asignatura	Historia, Geografía, Filosofía y Ética – Cívica.
-------------------	--

Fecha de la recogida de datos	Marzo de 2017
--------------------------------------	---------------

Formación del profesorado	Fernando Carvallo: Licenciado en Filología Hispánica. Coach certificado por ASESICO.
----------------------------------	--

Finalidad	La finalidad de poner en práctica el coaching educativo y el emprendimiento en el aula recae en querer generar experiencias de aprendizaje desde una forma más activa, introduciendo cambios metodológicos y dejando a un lado la metodología tradicional en la que se promueva que el alumnado descubra sus recursos, habilidades y talentos para hacer y construir lo que realmente desean.
------------------	---

Herramientas	Internas: <ul style="list-style-type: none">- Empatía- Escucha activa- Preguntas poderosas <hr/> Externas: <ul style="list-style-type: none">- Educación emocional- PNL- Metáforas
---------------------	--

Desarrollo	En ambos colegios, Fernando trabajó, a través de la asignatura de lengua y literatura el teatro, la poesía y la elaboración de metáforas, lo que les sirvió para desarrollar el
-------------------	---

autoconocimiento.

En cualquiera de las clases, ya fuese para analizar sintácticamente o para hacer el comentario ético o literario de un texto, el profesor utilizaba la escucha activa y las preguntas socráticas para guiar la situación. De esa forma los alumnos iban reflexionando, eran ellos mismos los que se iban preguntando y participando de forma activa. La idea es inducir al pensamiento para que fuesen ellos quienes llegaran al conocimiento. Igualmente, mediante el aprendizaje reflexivo para generar esas experiencias de aprendizaje y no memorístico, el profesor, buscaba que los alumnos en primer lugar trabajaran activamente en el aula desde la curiosidad, favoreciendo el interés y que desarrollaran aprendizajes por investigación e indagación en relación, no sólo a las tareas escolares, como pueden ser las investigaciones literarias sino también en relación a su propio entorno con la idea de sacar un poco más de rendimiento a las experiencias escolares desde la convivencia y favoreciendo un aprendizaje más funcional y práctico. Igualmente, ayudándose de la herramienta de PNL el docente favorecía la modificación de la expresión, oral y escrita, de sus alumnos. Además, se llevó a cabo una actividad que tuvo gran repercusión interactiva con otras partes de la comunidad educativa (otros profesores y las familias) e incluso con profesionales externos, en las que estas personas participaban de forma activa en el aula para trabajar el contenido del debate y desarrollar una buena praxis teniendo en cuenta el saber escuchar, conversar y llevar a cabo una discusión. En definitiva, saber llevar la defensa de una propia opinión. Igualmente, desarrollaban el día del conocimiento, en

el que llevaban a cabo prácticas inclusivas en las que desarrollaban prácticas inclusivas, de esta forma, otros especialistas expertos en un tema (como el de historia del arte o el de tecnología) preparaban una temática que exponía en clase y servía para luego integrarlo en sus prácticas.

En el colegio Santo Tomás de Aquino, llevó a cabo el proyecto de crear un empresa con sus alumnos para abordar el tema del emprendimiento. Para ello, los alumnos contaron con la ayuda de una La ONG “Sevilla Solidaria” que les explicó cómo llevaban a cabo la gestión de la misma y el desarrollo de actividades que planteaban. Y así, decidieron colaborar con ellos creando una pequeño empresa. Para ello comenzaron a plantearse el qué hacer y cómo, así que fueron previamente indagando e investigando al respecto, sobre los tipos de empresas para conocer cuál era más rentable. Así, a través de un continuo flujo de ideas comenzaron a darle forma a un proyecto que se llamó Jóvenes Solidarios. Crearon una empresa que se auto gestionaba, sin dinero. Por tanto, se dividieron en diferentes secciones: logística, marketing, contactos, etc. Y de forma paralela fueron reflexionando y tomando conciencia acerca de cuáles eran sus recursos y sus habilidades destacadas. De esa manera se dieron cuenta que uno sabía tocar la guitarra, otro era bueno en informática, otro en dibujo. Y así sacaron adelante Jóvenes Solidarios, una empresa que ofrecía servicios como: Clases particulares, informática para adultos, clases de dibujo, ir a la compra, pasear perros, etcétera., a cambio de comida. Es decir, establecieron una tabla de equivalencias en las que cada actividad se realizaba a cambio de “x” cantidad de comida. Lo recaudado iba destinado a la ONG. De forma que fue una manera de sacar lo mejor que tenía el alumnado para

desarrollar el emprendimiento social y solidario.

Todo ello se llevó a cabo a través de metodologías activas como es aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en proyectos, de investigación e indagación así como aprendizaje reflexivo en base a una programación de aula que le permitió relacionarlo con las competencias clave y la normativa vigente.

Vivencia del profesorado

El docente describe esta buena práctica como una experiencia muy gratificante ya que trabajar el coaching como metodología ha ayudado a romper la barrera entre el alumno y el profesor. Igualmente, le ha resultado significativo ver como con nuevas metodologías de trabajo, los alumnos escuchan y disfrutan aprendiendo al ver que sacan lo mejor de sí mismos y que emerge un grupo lleno de potencialidades. Además, subraya que desarrollar el proyecto de emprendimiento le ha permitido aprender muchísimo, lo que ha favorecido a desarrollar su identidad como docente puesto que el trabajar contenidos de forma tan diferente con metodologías activas da sentido a su forma de trabajar.

Vivencia del alumnado

Los alumnos afirman que después de haber trabajado el coaching y el emprendimiento en el aula han aprendido a organizarse mejor, a trabajar mejor en equipo, así como diferentes formas de transmitir las cosas. Además, la experiencia les sirvió para conocerse mejor y ser conscientes de sus capacidades, en otras palabras y como ellos han señalado: para descubrirse a ellos mismos; lo que les ayudó a sentirse capaces y a aprender a tomar decisiones adecuadas, pues aprendieron a conocer lo que querían y lo que no querían para su vida. También destacan que lo que impulsó su curiosidad y

motivación por aprender fueron la avidez y la pasión con la que el profesor se desenvolvía en la praxis. En esta línea se sienten agradecidos por haber trabajado y puesto en práctica los valores de solidaridad y justicia al servicio de los demás porque les ha hecho mejores personas.

Finalmente, destacan que no cambiarían nada de lo vivido, que disfrutaron mucho de las clases y que aprendieron tanto de los trabajos individuales como de los grupales.

Nota. Fuente de elaboración propia

Tabla 24

Experiencia 6. Buena práctica de coaching y emprendimiento

EXPERIENCIA 6: BUENA PRÁCTICA DE COACHING Y EMPRENDIMIENTO

Centro educativo La Sagrada Familia El Pilar

Ciudad La Pola (Oviedo)

Contexto El Colegio Sagrada Familia / El Pilar es un centro procedente de la fusión de ambos centros: Sagrada Familia de Urgel y Nuestra Señora del Pilar. Cuenta con un total de 900 alumnos, divididos en los dos centros de cuya formación se ocupa un claustro que se compone de 80 profesores. Se encuentra en la localidad de La Pola, capital del Concejo de Lena, cuya población, que asciende a 8.682 habitantes, cuenta en la actualidad con gran número de personas jubiladas, prejubilados y personas en activo con creciente tendencia a la ocupación en el sector servicios, aunque también a la minería o a la ganadería. El centro está dividido en dos espacios físicos distintos; un

	<p>edificio en el que se ubican los niveles de Secundaria, Bachillerato y Ciclos formativos se encuentra situado en la margen derecha del río Pola de Lena, y un edificio de Infantil y Primaria situado en el centro del pueblo. El centro cuenta con las aportaciones de las familias y demás comunidad educativa para el análisis de necesidades, sobre todo las dedicadas a abordar el tema de la salud ya que son las prioritarias a nivel de centro.</p>
--	--

Curso	2015 - 2016
--------------	-------------

Etapas	Bachillerato
---------------	--------------

Asignatura	Proyecto de Investigación Integrado
-------------------	-------------------------------------

Fecha de la recogida de datos	Febrero y marzo de 2017
--------------------------------------	-------------------------

Formación del profesorado	Carlos Hevia-Aza: Licenciado en ciencias de la actividad física y del deporte. Educador y experto en coaching. Coach certificado por ICF.
----------------------------------	---

Finalidad	La principal finalidad de trabajar el coaching y el emprendimiento en el aula es dotarles de herramientas para que sepan gestionar los fracasos, establecer metas de trabajo, trabajar en equipo, y comunicarse, en definitiva para que sepan enfrentarse al futuro.
------------------	--

Herramientas	<p>Internas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preguntas poderosas. - Escucha activa - Empatía
---------------------	--

Externas:

- Mandala.
- Rueda de la vida.
- Reencuadre.
- Educación emocional.
- PNL
- Los seis sombreros de Bono
- Método Grow para generar objetivos.
- Herramientas relacionadas con la asertividad
- Líneas de vida
- Ventana de Johari
- Valnalón Asturias.

Desarrollo

Este planteamiento emerge de una asignatura que el profesor planeta a inspección educativa con el nombre de “Proyecto de Investigación Integrado” con la intención de trabajar tanto el coaching educativo como el emprendimiento con sus alumnos. Dicha asignatura estaba dividida en tres aspectos: Marca Personal, Ocio Activo y Desarrollo Personal. De forma que se trabajaba el conocimiento intra e inter en el entorno social, teniendo en cuenta la autoestima, la motivación, el liderazgo, la superación y los valores. Todo ello trabajado siempre con distintas herramientas a lo largo del curso escolar y desde la comunicación eficaz y el trabajo en equipo y relacionado con las asignaturas de Psicología, Comunicación audiovisual y Multimedia y con Tecnología de la Información y la Comunicación.

Además, se trabajó el emprendimiento con la ayuda de Valnalón de manera que los alumnos pensaban un proyecto. Para ello, en primer lugar, localizaban una oportunidad y generaban ideas para desarrollarla, después pensaban los pasos para llevarlo a cabo y finalmente revisaban la propuesta para poder comunicarla a sus compañeros. Esto se llevó a cabo con la metodología Design Thinking y trabajando en común con un compañero que impartía la llamada "EJE Empresa Joven Europea. De manera transversal se iban trabajando herramientas de coaching, como el Mandala de visión o la rueda de la vida que permitía al alumnado conocerse a sí mismo de forma personal y en interacción con los compañeros, lo que generaba autoconfianza en ellos y favorecía la cohesión de grupo. Igualmente, las tutorías individuales planteadas desde un acompañamiento socrático fueron decisivas en muchos casos para tomar decisiones importantes sobre el futuro académico de los alumnos.

Vivencia del profesorado

Para Carlos, el profesor, lo más significativo de esta buena práctica son las reflexiones del alumnado, el ver el potencial que tienen y la actitud madura con la que son capaces de ver el mundo.

Piensa que poner en práctica herramientas de coaching y emprendimiento es una experiencia muy gratificante porque ha visto mejorar a sus alumnos en diversas competencias como: la capacidad comunicativa, su compromiso con la búsqueda de metas, su capacidad para afrontar los errores, su gestión de las emociones, su autoconocimiento, su asertividad y su capacidad de escucha, su competencia en el trabajo de grupo, su

consciencia sobre su marca personal, su incremento en técnicas de producción creativa, su gestión del aplazamiento de la recompensa, su análisis objetivo de la construcción de paradigmas sociales y personales y la forma en la que estos condicionan sus realidades. Además, para él, ha ido una herramienta de acceso que le ha permitido empatizar, provocar y generar motivación intrínseca en sus alumnos.

En definitiva, piensa que son muchos los logros obtenidos cuando se les da a los alumnos espacio a la decisión y se les propone poder diseñar sus propias vías de para crear y generar conocimiento.

Finalmente, señala que la educación es una labor de equipo y que por tanto para generar innovación todo el profesorado así como las familias, deben estar implicados. Por su parte reivindica diseñar una actuación conjunta de coaching y emprendimiento con las tutorías y con otras materias de manera que el alumno contextualice en toda su realidad las competencias trabajadas.

Vivencia del alumnado

Alumnado que ha vivido esta buena práctica en primera persona apunta que con esta asignatura han aprendido a relacionar profesión, pasión, misión y vocación. Explican que aprendieron a saber en qué eran buenos descubriendo sus puntos fuertes y débiles; descubrieron sus creencias potenciadoras y fueron capaces de tomar una decisión más clara acerca de su formación profesional futura más inmediata. En las entrevistas, revelan que con esta asignatura han aprendido a tomar decisiones de forma reflexiva y a ver varios puntos de vista desde el autoconocimiento y la autoconfianza. Manifiestan además, que les ha servido para automotivarse y

verse capaz de hacer las cosas. Aseguran que si algo han aprendido, ha sido a quererse a sí mismos y a resolver los problemas de forma racional y sin tanto estrés.

Finalmente, si algo reivindican es sin duda que esta asignatura sea una propuesta pedagógica y que desde el ministerio de educación se incluya dentro del currículo.

Nota. Fuente de elaboración propia

Tabla 25

Experiencia 11. Buena práctica de coaching y emprendimiento

EXPERIENCIA 11: BUENA PRÁCTICA DE COACHING EDUCATIVO Y EMPRENDIMIENTO	
Centro educativo	CEIP San Francisco
Ciudad	Logroño
Contexto	<p>El CEIP San Francisco es un colegio de infantil y primaria situado en la ciudad de Logroño que se caracteriza por atender al alumnado procedente de diferentes países. Esto sin duda ha dado una riqueza al centro que lo ha convertido en una seña de identidad. Tanto es así que la convivencia es uno de los principios educativos en el que coexisten distintas culturas, orígenes, religiones y etnias que conforman la comunidad educativa.</p> <p>Desde el punto de vista pedagógico, el centro participa en diversos programas educativos. Uno de ellos es el proyecto del huerto, granja y cocina con el fin de, no sólo de promover la</p>

convivencia, si no de favorecer la sensibilización ecológica con el medio ambiente a través de otro proyecto de sostenibilidad. También se desarrollan proyectos deportivos de centro; de lectura con el fin de favorecer una adquisición ágil en el proceso lector; además de que existe una colaboración permanente con la Universidad de la Rioja. Del mismo modo, el CEIP San Francisco participa en el proyecto de Samsung Smart School con el fin de impulsar el aprendizaje a través del uso de la tecnología; y se encuentra inmerso en el Proyecto de ELEP (Español Lengua Extranjera Plus) con el objetivo de favorecer la inmersión lingüística en las aulas. Todos estos planteamientos se realizan con el fin de favorecer la adquisición de las competencias clave y el desarrollo integral del alumnado.

Empresa que interviene

Fundación Promete: Esta Fundación tiene como objetivo promover el desarrollo del talento del alumnado mediante la realización de proyectos de innovación educativa y de acuerdo al paradigma de la educación del ser. Este paradigma, ideado por Luis Cacho, presidente de dicha Fundación, pretende poner a la persona en el centro e identifica una lógica común entre el desarrollo personal y el proceso educativo, de acuerdo a cuatro niveles: antropológico, relacional, didáctico y organizacional, desde los que nace la eficacia educativa. Igualmente, La educación del ser se conforma de acuerdo a las principales teorías psicológicas, pedagógicas y sociológicas de las últimas tres décadas. Vincula la naturaleza humana, el desarrollo del talento y el desarrollo personal, partiendo de un concepto de inteligencia la cual es holística, múltiple, interconectada, cambiante y desarrollable. Así, de este planteamiento de emprendimiento social emergen distintos proyectos: Campus

	<p>Promete, Mi Colegio Promete, Club Deportivo Promete, Basket Promete, entre otros; los cuales son también desarrollados gracias a los voluntarios que participan en cada uno de ellos.</p> <p>En esta tesis vamos a describir la experiencia vivida con el proyecto Mi Colegio Promete.</p>
Curso	2016 - 2017
Etapas	2° EP
Asignatura	Educación artística.
Proyecto	<p>San Francisco Promete es el proyecto que nace de la sinergia entre el colegio que lleva dicho nombre y el proyecto Mi Colegio Promete que desarrolla la Fundación. Este proyecto es un planteamiento de aprendizaje extraescolar para llevar a cabo los principios de la educación del ser pretendiendo favorecer la inclusión a través del desarrollo de la creatividad, el encuentro vocacional, el emprendimiento y la comunicación. Y así, favorecer una adecuada autoestima y sentimiento de autoeficacia, de forma que influya positivamente en los resultados académicos y relaciones sociales. En este proyecto los alumnos tienen que realizar un proyecto personal publicable que desarrollan durante 2 – 3 horas a la semana respondiendo a unos objetivos específicos bajo un clima de acompañamiento basado en el diálogo socrático, de compromiso, generando confianza así como un equilibrio emocional y social. Se desarrolla teniendo en cuenta una educación personalizada gracias a los voluntarios.</p> <p>No obstante, aunque este planteamiento está diseñado para llevarlo a cabo de forma extraescolar, este año ha sido el</p>

	<p>primero que se ha desarrollarlo de acuerdo al currículo en el área de Educación Artística.</p>
Fecha de la recogida de datos	<p>Marzo de 2017</p>
Formación del profesorado	<p>Pepa Iriarte: Directora de Mi Colegio Promete. Más de 30 años de experiencia educativa como educadora social y especialista en didáctica del arte en proyectos de innovación educativa. Formación en inteligencia emocional y PNL.</p> <p>Valvanera Moreno: Psicóloga. Máster de intervención comunitaria y social. Formación en inteligencia emocional y PNL.</p>
Finalidad	<p>Promover la iniciativa personal en el alumnado a partir del desarrollo de actividades de acompañamiento que permitan llevar a cabo un proceso de revisión personal en cuanto a valores, pensamientos, creencias y aprendizaje. De manera que nos les a conocerse mejor a ellos mismos, aceptarse tal y como son y por ende aceptar a los demás.</p>
Herramientas	<p>Internas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escucha activa - Preguntas poderosas - Empatía <hr/> <p>Externas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Unidad didáctica diseñada por el equipo de la Fundación. - PNL. - Educación emocional

Desarrollo

Este proyecto en el que se trabaja el emprendimiento mediante el acompañamiento con las técnicas de coaching, comienza con el planteamiento de: "¿Qué quieres hacer?", y así, a través del diálogo mayéutico y de reflexión los alumnos van centrando y decidiendo el tema que quieren desarrollar de forma creativa en base a los contenidos de la asignatura de educación artística.

Como documentación didáctica para trabajar este proyecto se creó una unidad didáctica de varias sesiones. En ella el alumnado escribe los objetivos de cada sesión, las actividades que van a realizar, en cuánto tiempo y con qué recursos para concretar al máximo el proyecto personal. Todo ello se realiza en base a los objetivos y contenidos del currículo para poder evaluarlo en base a las competencias clave y los estándares de aprendizaje.

Para trabajar el proyecto se organizan grupos de tres personas el cual está acompañado por un tutor. Esto permite adaptarse rápidamente a distintos ritmos de trabajo y por tanto, ofrecer una enseñanza individualizada y de calidad.

De forma habitual, cuando se termina la actividad, se desarrolla el cierre con una reflexión sobre lo trabajado. Es un momento que bien puede compartirse o no, y que se puede expresar como el alumno decida: de forma oral, escrita o mediante un dibujo. Además, la sesión trabajada finaliza con un ejercicio de mindfulness o atención plena con el fin de generar calma y serenidad después de la sesión.

Todo ello se lleva a cabo teniendo en cuenta el nivel antropológico definido por la Fundación Promete dentro del paradigma de la educación del ser, en el que la persona se desarrolla a través de un acompañamiento que utiliza las técnicas del coaching y la psicología positiva. Para ello, el uso del lenguaje a través de la PNL es primordial. Igualmente, la educación emocional es una herramienta que se trabaja de forma transversal. En este sentido resulta determinante para que los alumnos conozcan lo que sienten en cada momento y sepan ponerle nombre; que aprendan a gestionarlo con responsabilidad; y que actúen en base a sus valores de forma consecuente.

Vivencia de los formadores

Las formadoras que han actuado como docentes con los alumnos y alumnas de 2º de EP en este proyecto de innovación en el que han trabajado el emprendimiento afirman que ha sido verdaderamente significativo ver cómo los alumnos han vivido su propio crecimiento personal y cómo han disfrutado de la oportunidad de aprender ya que ha habido una motivación máxima en todo momento. Explican que, como docentes, han disfrutado muchísimo sacando lo mejor de cada alumno puesto que les ha permitido potenciar los valores y reforzar el acompañamiento emocional. También reconocen que han aprendido a ser más pacientes y sobre todo y lo más importante a disfrutar del día a día de estar bien. Del mismo modo, piensan que esta experiencia puede ser verdaderamente útil para implementar en la educación formal el paradigma educativo de La educación del ser; y así iniciar y continuar de forma sistematizada el acompañamiento educativo como precedente para favorecer la adquisición de las competencias clave en un

proyecto en el que los alumnos emprenden y lideran un proyecto colaborando con sus compañeros. Tanto lo creen que concluyen con la idea de que esta experiencia les ha aportado una nueva visión de la educación que les ha transformado como persona.

Como mejora aportan que les gustaría poder acordar con el centro educativo la ampliación a toda una jornada escolar para que el alumnado pueda desarrollar otro proyecto relacionado con cualquier otra asignatura. Además, ven oportuno diseñar una formación que prepare a nuevos maestros y a maestros en esta praxis.

Vivencia del alumnado

Los alumnos nos cuentan que han vivido este proyecto con mucha ilusión, tanto es así que estaban deseosos de que llegara el viernes para poder trabajarlo, pues es algo con lo que han disfrutado cada día y con lo que han aprendido muchísimo. En efecto, son conscientes de que han aprendido a potenciar sus cualidades, en concreto en el dibujo, y de eso se sienten verdaderamente satisfechos. Además, si algo destacan es que han disfrutado usando la Tablet y aprendiendo nuevas emociones y cómo gestionarlas.

Nota. Fuente de elaboración propia

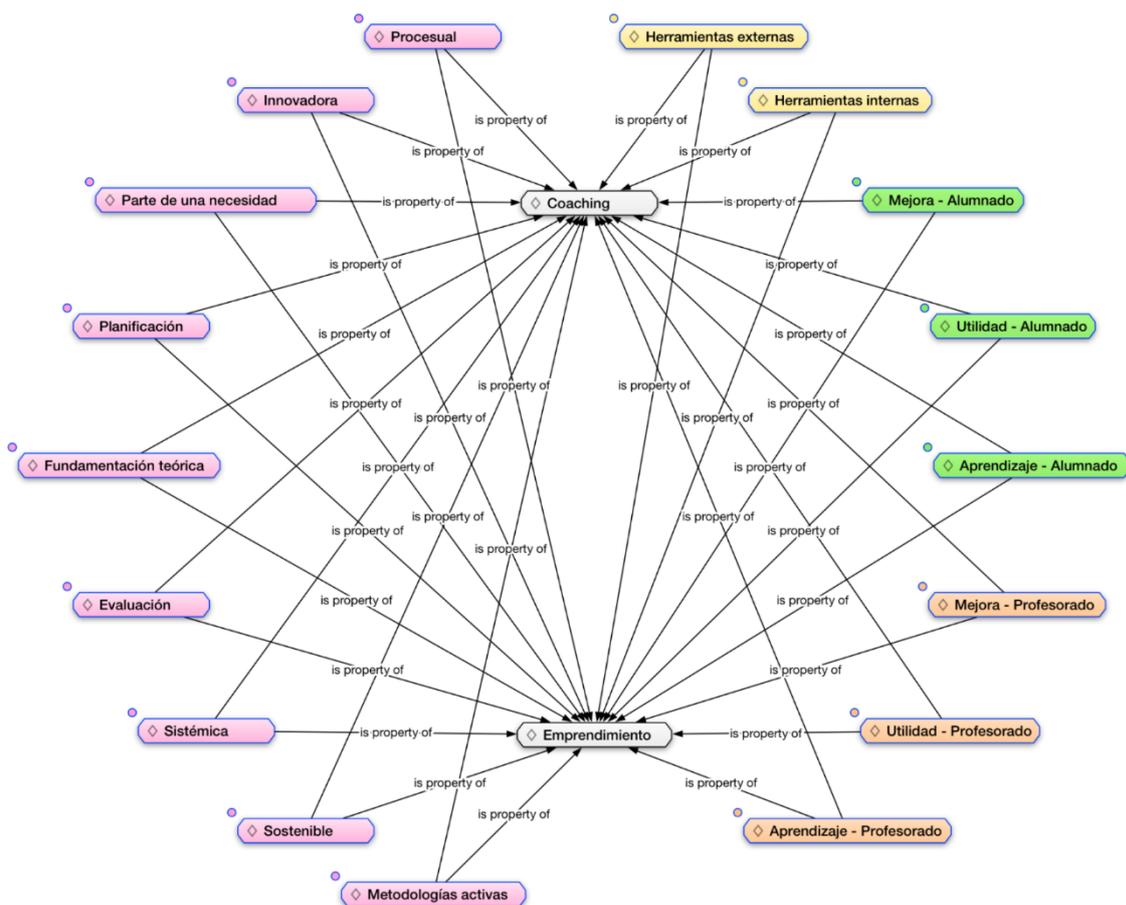
De las 13 experiencias descritas en este apartado podemos concluir con la idea de las que las 13 son buenas prácticas. Esto es así porque cada una de ellas, integra en su buen hacer los nueve criterios que para nosotros eran imprescindibles cumplir para describir una práctica como buena. De esas 13 buenas prácticas, 3 son de coaching, 7 de emprendimiento y 3 de coaching y emprendimiento de forma integrada. Además, hemos

tratado de seleccionarlas de forma que estuviesen distribuidas en las distintas comunidades autónomas, por ello una es de Andalucía, cuatro de Aragón, una de Asturias, una de Canarias, otra de Castilla y León, una Catalana, dos de la Rioja y finalmente una de Madrid y otra Extremeña.

Finalmente, nos gustaría finalizar este apartado con el gráfico que representa la relación de todas las categorías analizadas en este proyecto de investigación.

Figura 8. Red de relaciones de buenas prácticas con todas las categorías

Fuente: Programa informático Atlas.ti



Con esto concluimos el capítulo de resultados y pasamos a la tercera parte de esta tesis donde abarcaremos el capítulo de discusión y conclusiones.

**TERCERA PARTE: DISCUSIÓN Y
CONCLUSIONES**

CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN

En este capítulo vamos a describir el proceso de interpretación de los datos, comparando los mismos con los datos obtenidos de la revisión de la literatura del marco teórico.

Como sabemos y hemos ido exponiendo a lo largo de este proceso investigador, este proyecto parte de tres objetivos que pretenden describir las buenas prácticas en base a dos constructos aplicados en el ámbito educativo: el coaching y el emprendimiento por separado y ambos de forma integrada. Además, la emergencia de las categorías nos hace que tengamos en cuenta las vivencias y las herramientas que se pueden utilizar en coaching.

6.1. El coaching y el emprendimiento en el ámbito educativo

Sabemos que poner en práctica el coaching y/o emprendimiento en el aula no es tarea fácil, se requiere formación específica. Los docentes que apuestan por incorporarlo en sus aulas, aluden a ello como herramientas que ayudan a sus alumnos a promover a ser más autónomos y ser capaces de automotivarse. Aspecto que consideran Da Silva Gouveia Policarpo Dias (2013); Malagón (2011) y Zamora y Bello (2011) en sus investigación para mejorar el rendimiento. Además, los resultados muestran la intención de que esa automotivación favorezca en el alumnado que sean mejores personas y más felices; tal y como señala Fazel (2013) quien habla de promover el bienestar y el equilibrio vital.

La interpretación de los datos nos aporta que los docentes utilizan tanto herramientas internas como externas para complementar su práctica educativa (Catalao y

Penim, 2011) y poder responder de forma óptima a las necesidades y características de los alumnos (Bou, 2013; O'Connor y Lages, 2005).

Respecto a las herramientas internas, muchos de los informantes docentes afirman haber utilizado tanto el lenguaje verbal como no verbal para comunicarse con sus alumnos; muy en la línea del planteamiento de Marina (2010) y Roberts *et al.* (2015) al hacer alusión a la comunicación como herramienta indispensable para identificar las potencialidades de los alumnos.

En la descripción de los resultados observamos cómo el profesorado intenta causar impacto en su alumnado siendo coherente y entusiasta, evitando juicios de valor, manteniendo la escucha activa en cada una de las intervenciones y utilizando preguntas poderosas en las intervenciones libres de participación. Algo que se ve reflejado en la investigación de Sánchez Mirón y Boronat (2014) cuando habla de cómo ha de ser el acompañamiento docente mediante la herramienta de coaching.

También existen afirmaciones de los informantes preservando los beneficios del autoconocimiento para tomar conciencia de las potencialidades y limitaciones personales; aspecto que coinciden con los postulados de López – Acevedo y Guarnieri (2008).

En cuanto a conseguir mayor confianza en sí mismos, alumnos entrevistados afirman haberlo conseguido después de experimentar un año de acompañamiento en coaching pudiendo identificar mejor sus fortalezas y áreas de mejorar como recurso para mejorar a nivel personal y profesional. Lo que coincide con el planteamiento de varios autores (Bickman, Goldring, De Andrade, Breda y Goff, 2012; Ramos *et al.*, 2013) cuando recalcan en la revisión de la literatura la importancia de dichas herramientas para favorecer la confianza.

El alumnado es consciente de su aprendizaje gracias a la reflexión personal que desde el autococimiento le ha ayudado a descubrir sus propios recursos y su potencial

(Malagón, 2011; Gorrochotegui, 2011) siendo capaz de llevar a cabo nuevas iniciativas para desarrollar otros proyectos. Algo que va de la mano con el planteamiento de Sánchez Mirón y Boronat (2014). Los testimonios nos ponen de manifiesto que han sido capaces de aprender a establecer prioridades, comunicarse mediante la autorreflexión, a tomar decisiones y a gestionar adecuadamente el tiempo. Lo que coincide con las conclusiones de varios autores (Cardona y García-Lombardía, 2009; Houchens, Stobaugh, Hurt y Keedy, 2012; Wang, 2012) cuando nos plantean la reflexión personal como hilo conductor para establecer un nivel de confianza con las propias fortalezas y áreas de mejora y promover así, una mejora en la práctica docente.

Docentes afirman que la puesta en práctica del coaching les permite a los alumnos gestionar el estrés. En efecto, Oller (2011) incide en este recurso como método para enfrentar a situaciones de competitividad escolar y exceso de rendimiento; o prevenir situaciones de estrés como indica Vivas (2003). Lo que integra a la perfección la principal finalidad de estas experiencias de querer dotar al alumnado de herramientas para que aprendan a gestionar los fracasos, establecer metas de trabajo, trabajar en equipo, y comunicarse, en definitiva para que sepan enfrentarse al futuro tal y como Gordillo (2008) y Thomas, Bell, Spelman, y Brindy (2015) indicaban en la revisión de la literatura.

Los docentes destacan que resulta vital experimentar previamente las herramientas de coaching antes de experimentarlas con sus alumnos. Algo que se ve justificado cuando Wolk (2012) hace referencia a esta experimentación previa del docente en primera persona para avivar la pasión vocacional docente.

Otros docentes además de estas herramientas internas complementan su praxis como hemos podido observar en la descripción de las prácticas, con herramientas externas como: El Mandala, la rueda de la vida, la ventana de Johari o el modelo Grow, entre otras. Algo que casa con el planteamiento de Catalao y Penim (2011) y Dilts (2014) cuando

plantean una serie de recursos para complementar las situaciones educativas del aula.

En definitiva, los informantes sienten que con estas herramientas han aprendido a autogestionarse en el aprendizaje de su desarrollo personal (Gorrochotegui, 2011) y que de alguna manera han encontrado el equilibrio (Fazel, 2013; Musicco, 2015). Igualmente, destacan haber aprendido a automotivarse y aseguran haber aprendido a aceptar tal y como son aprendido a resolver problemas de forma racional y sin tanto estrés (Gordillo, 2008; Oller, 2011; Vivas, 2003).

Así, relacionado las vivencias de los alumnos con la revisión de la literatura, destacamos que el alumnado que ha vivido en primera persona experiencias de coaching y emprendimiento suscriben que trabajarlos en el aula permite aprender a relacionar e integrar conceptos como profesión, pasión, misión y vocación. Explican que estas buenas prácticas les permitieron descubrirse a sí mismo conociendo sus puntos fuertes y débiles (Malagón, 2011; Ramos *et al.*, 2013). Algo que les permitió crecer y ser capaces de tomar decisiones desde su propio autoconocimiento y la autoconfianza. Estos aspectos, a su vez, los podemos referenciar de la mano de Lesnick, Goerge, Smithgall y Gwynne (2010) cuando nos ponen de manifiesto que el coaching supone un procedimiento y soporte optimizador que permite desarrollar competencias profesionales que favorecen el desarrollo de personas más autónomas pudiendo tomar decisiones más pertinentes en su ámbito profesional; favoreciendo así la autonomía personal (Larráyoiz y Etxebarria, 2013).

En cuanto a la mejora de las relaciones personales, la comunicación y las interrelaciones entre los miembros de la comunidad educativa como proceso de optimización del proceso de enseñanza – aprendizaje, autores como Lárez (2008) y Rodríguez *et al.* (2011) contemplan en sus investigaciones este aspecto en el que hablan de acompañamiento y motivación como factor que favorece la relación del tutor – coach

con el alumnado y el resto de los agentes implicados; puesto que se crea un clima de confianza (Thomas, Bell, Spelman, y Brindy, 2015) en sus experiencias. Aspecto que también es contemplado por Ramos, Merma y Gavilán (2013) cuando determinan que se establece un aprendizaje en estrategias positivas. Al hilo de esto, en los resultados se refleja la intención de utilizar esta herramienta para mejorar las habilidades sociales y los vínculos entre el alumnado. Cayuela *et al.* (2013) en su investigación hace un guiño cuando hace alusión a que este tipo e metodología disminuye las tensiones en clase y la conflictividad y mejora el trabajo en grupo. El estudio de Mirón y Boronat (2014) también habla de los beneficio en este sentido. En Cardona y García-Lombardía (2009), encontramos afirmaciones que corroboran del mismo modo estos resultados.

De esta forma, el uso del coaching como herramienta para reflexionar y alcanzar el aprendizaje autónomo es un aspecto abordado por los informantes. Rodríguez, Esteban y Aranda (2011) en su estudio hacen constancia de ello utilizarlo la modalidad reflexiva entre iguales como un instrumento de aprendizaje. Además, el tema de la reflexión es algo que en los resultados los informantes - alumnos valoran como pertinente para favorecer la participación activa en el aula; idea que se refleja en investigaciones citadas en el estado de la cuestión (Houchens, Stobaugh, Hurt y Keedy, 2012; Fazel, 2013).

En el caso del emprendimiento, las buenas prácticas tienen el objetivo de desarrollar actitudes emprendedoras a través del desarrollo del espíritu emprendedor y el sentido de iniciativa, de manera que desarrolle la autonomía personal en la línea de lo que afirma Zabala (2012) en su estudio. Igualmente, los informantes hablan de despertar en el alumnado la creatividad, el liderazgo y la toma de decisiones, concienciándoles de que hay que arriesgar y esforzarse por superar los obstáculos que encontramos en nuestro camino, tal y como nos pone de manifiesto Andrade (2105) en su estudio con el objetivo de desarrollar las capacidades de planificación, organización, gestión y toma de

decisiones. Todo ello coexiste con lo expresado por los informantes de querer mejorar la seguridad y autoconfianza de los niños y motivarlos a la vez que se desarrollan proyectos tanto personales tanto en el ámbito personal, como social o profesionales; argumentado en las conclusiones de Marina (2010).

Igualmente y coincidiendo con lo que propone la comunidad de Madrid (2012) para que haya una buena práctica y ésta tenga sentido es esencial dotar al alumnado de herramientas que les permitan desarrollar el emprendimiento. En algunos casos se utilizan los programas. Así, como hemos podido ver en la descripción de las prácticas, algunas de ellas consisten en llevar a cabo el proceso de creación de una cooperativa, teniendo en cuenta todos y cada uno de los pasos necesarios para ello; desde la primera puesta de capital hasta la campaña de marketing para vender un producto previamente definido teniendo en cuenta también la necesidades y características de las personas implicadas (Gwynn, 2018). Esto armoniza con el planteamiento de desarrollar desde la escuela la gestión empresarial en su conjunto (Doyle y Brown, 2000; Echeverri, Valencia, Benjumea y Barrera (2018) mediante la toma proactiva de decisiones (Neck y Greene, 2011) en cuanto a marketing, operaciones, recursos humanos y dirección empresarial en las diferentes áreas de trabajo (Arias, Bustinza y Djundubaev, 2016). Algo que podíamos denominar simulación empresarial como proponen varios autores (Arias, Bustinza y Djundubaev, 2016). Muy en la línea de lo que manifiestan Camacho (2000) y Gibbs (2005) cuando hacen alusión al aprendizaje experiencial como modelo en el que el alumnado es un agente activo que experimenta, vivencia y reflexiona interrelacionado con su contexto. Algo que se muestra en la descripción de las buenas prácticas cuando el profesorado hace alusión a la importancia de vivenciar tanto el proceso de coaching como el de emprendimiento desde, por ejemplo, un acompañamiento complementado con un Mandala o la creación de una cooperativa.

Si hacemos alusión a la forma de aplicar el coaching y el emprendimiento en el aula podemos constatar en base a la recopilación de los datos, que las metodologías activas e innovadoras han sido la clave para poder desarrollarlas. Esto se ve reforzado por lo que apuntan Ramírez y Fuentes (2013) y Stamboulis y Barlas (2014) cuando esbozan que las actividades planteadas desde el desarrollo del espíritu emprendedor ayudan al alumnado a enfrentarse a situaciones reales con metodologías activas e innovadoras, fomentan la creatividad y favorecen la implicación y motivación de los discentes, promoviendo y favoreciendo su desarrollo personal y profesional; mejorando el rendimiento académico y haciendo que se sientan más felices y creando ilusiones.

Finalmente la integración de modelos pedagógicos basados en el coaching y que promuevan las competencias emprendedoras son postulados que enuncian los informantes en los resultados. En esta línea Bécart (2006) hace alusión a ello como actuación educativa que promueva la formación integral y competente de alumnado y profesorado.

6.2. Buenas prácticas en el ámbito educativo.

Centrándonos en otro de los aspectos principales y que da sentido a nuestra investigación: buenas prácticas; la interpretación nos aporta que los informantes, tanto alumnado como profesorado han expresado cómo han desarrollado las distintas experiencias en sus aulas con la intención de promover el desarrollo de las competencias clave (Calvillo, 2008). Esta manera de proceder está en consonancia con los datos que se reflejan en la literatura, a los cuales acudimos previamente para definir cómo debía ser una buena práctica. Así, nos hemos centrado en buenas prácticas las cuales se caracterizan por ser de dos tipos: de formación en coaching y emprendimiento de forma curricular por

medio de asignaturas y programas centradas en los constructos, incluidas dentro de los planes de estudio; y desde una formación específica no curricular, es decir, mediante jornadas o programas de formación (La Comunidad de Madrid, 2012).

En relación a ello, los resultados nos muestran que las experiencias descritas han tenido una continuidad en el tiempo, pues bien se han desarrollado a lo largo de un curso escolar o de un trimestre. Por lo tanto no ha sido algo puntual, sino que nos pone de manifiesto que nos encontramos ante una experiencia procesual (Hernández Dols y Valderrama, 2009). Además, los docentes afirman que las experiencias se caracterizan por promover y generar situaciones creativas. Esto coincide con el criterio de innovación que nos proponen diversos autores en la literatura (Cabrera, 2003; El Observatorio Internacional de la Democracia, 2015; Fernández Batanero, 2012; Fundación CEPAIM, 2014; Gradaille y Caballo, 2016; La Agencia andaluza de evaluación educativa, 2012; La Organización Internacional del Trabajo, 2003; Lizasoain y Angulo, 2014; UNESCO, 2003). Igualmente, dichas experiencias parten de una necesidad y por lo tanto tienen, como señalan Cabrera (2003) y La Agencia andaluza de evaluación educativa (2012) en su investigación una finalidad bien defendida. Al igual que debe existir una planificación (Alonso Suarez, 2011; Democracia Participativa, 2015) bien definida de los que se quiere conseguir, tal y como muestran nuestros resultados.

Calvillo (2008) nos habla de la necesidad de que cualquier experiencia esté fundamentada desde la teoría, algo que coincide con lo que nos exponen nuestros docentes al hacer alusión a los principios de coaching, educación emocional, PNL y emprendimiento como la base para justificar el proceso de enseñanza – aprendizaje. Otro de los resultados obtenidos es que los docentes evalúan su práctica educativa con diversas herramientas: observación directa, rúbricas, escalas de evaluación, autoevaluación y coevaluación lo que está en consonancia con lo que exponen varios autores (Barrera,

2011; Castillo, 2015; El Observatorio Internacional de la Democracia Participativa, 2015; Lizasoain y Angulo, 2014). Cuando otros de los autores (Castillo, 2015; Fernández Batanero, 2012; Lizasoain y Angulo, 2014) hablan de que el criterio en relación a que una buena práctica sea sistémica, es algo a considerar como algo determinante. Afortunadamente los resultados reflejan que las experiencias descritas en el capítulo anterior han tenido, por sus características, una repercusión importante e las parte con las que interacciona la persona, tanto el alumnado como el profesorado. Además, han contado con los recursos personales y económicos adecuado lo que la hace sostenible (Fundación CEPAIM, 2014). No podemos olvidar un dato relevante; y es que estas experiencias están desarrolladas con metodologías activas, es decir, como señala Fernández Batanero (2012) en su estudio, se desarrollan en base a un proceso interactivo que potencia la implicación del alumnado, ya sea trabajando en cooperativo, por proyectos, por aprendizaje por investigación como sucede en la mayoría de los casos de las experiencias descritas en el capítulo de resultados, o aprendizaje servicio entre otras.

CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES

7.1. Conclusiones finales de la investigación

Vivimos en una sociedad que por su continuo cambio y rápida evolución, ineludiblemente, nos provoca inseguridad e incertidumbre hacía las nuevas situaciones académicas, profesionales y personales que se nos plantean.

En las últimas décadas, la sociedad avanza de forma desorbitada. Estas modificaciones inciden considerablemente en las vivencias de las personas, lo que nos obliga a adaptarnos rápidamente a las nuevas situaciones que emergen en nuestra vida (Sobrado *et al.*, 2010). Como respuesta a ello, la sinergia entre coaching y emprendimiento nos permite reflexionar sobre nuestras posibilidades e iniciar un camino lleno de retos y desafíos, ya que dichos constructos proporcionan las estrategias básicas para alcanzar de forma óptima ese cambio.

Adentrarnos en profundidad en estos temas desde el análisis de las buenas prácticas, ha sido verdaderamente significativo y constructivo, ya que desde el acompañamiento y el desarrollo de la iniciativa personal que marca la normativa europea, nacional y autonómica, hemos podido profundizar en ambas temáticas desde una aproximación empírica pudiendo conocer los interrogantes que nos habíamos planteado sobre el tema en cuestión.

Nos parece oportuno concluir este proyecto recordando los constructos que nos conciernen en el mismo. Así, de acuerdo con varios autores (Bou, 2013; Catalaó y penimi, 2011; Dilts, 2004; Ramos, Merma y Gavilán, 2013) coaching es un proceso de acompañamiento que permite orientarse hacia el éxito para, mediante la reflexión y el autococimiento, tomar conciencia de las propias competencias. Esta herramienta nos permite aprender nuevas estrategias que favorecen la motivación para expresar el

potencial al máximo y promover el crecimiento personal y profesional. De esta manera, el coaching educativo nace con la intención de acompañar a la comunidad educativa poniendo el acento en el desarrollo de la capacidad del individuo desde su talento, sus cualidades, sus creencias, sus emociones y sus propios valores. Este análisis de capacidades nos permite analizar cómo estos procesos influyen en las relaciones dentro del ámbito educativo y de esta forma acompañar a la persona a alcanzar las metas académicas, personales y profesional que se proponga. Se trata de indagar en: qué quieres conseguir este curso; cuáles son tus metas; qué necesitas aprender para alcanzar esos objetivos; qué te impide alcanzarlos; y qué vas a hacer (Bou, 2006). Todo ello se ve complementado desde dos herramientas de la psicología positiva: la programación neurolingüística y la educación emocional; dos aportaciones que desde la autorreflexión y el cambio nos permiten ver las fortalezas de los alumnos y detectar aquellas creencias limitantes que nos impiden dar un paso más en nuestra vida.

Las buenas prácticas de coaching, por lo tanto, han reflejado en esta investigación el objetivo de desarrollar el crecimiento personal para en este caso, ayudar a docentes y discentes a conseguir las metas propuestas y desarrollar el proceso de cambio deseado (Bisquerra, 2008; Bou, 2006; O'Connor y Lages , 2005).

Por otro lado, emprendimiento es otro concepto de reconocida importancia en nuestros días. Diversos autores (Hernández, 2006; Krauss, 2011; Marina, 2010; Rodríguez y Prieto, 2009) e instituciones manifiestan que el espíritu emprendedor es uno de los motores principales de la innovación, la competitividad y el crecimiento de la economía. El concepto de emprendimiento caracteriza a la persona en un estado de innovación permanente, altamente motivada y comprometida con una tarea que reporta unas características de planificación y ejecución. (Rodríguez, 2009: 97). Por ello podemos afirmar que emprender tiene que ver con ser autónomo y tener capacidad para innovar.

Se trata de una acción innovadora que, a través de un sistema organizado de relaciones interpersonales y la combinación de recursos, se orienta al logro de un determinado fin. Del Solar (2010) añade que el espíritu emprendedor está estrechamente ligado a la iniciativa y a la acción. Las personas desarrollan su capacidad de innovar con voluntad de probar cosas nuevas o de hacerla de manera diferente. Por su parte, Castillo (1999) además de aunar emprendimiento e innovación añade al espíritu emprendedor la creatividad y la flexibilidad.

Esta investigación nos pone de manifiesto que el espíritu emprendedor es una actitud que puede promoverse desde la enseñanza y la educación de ciertas cualidades y habilidades; y que por tanto, las personas podemos aprender a ser emprendedores. Drucker (1993) afirma que todo aquel que sabe hacer frente al proceso de toma de decisiones puede aprender a ser un emprendedor. Además, asumir un proceso a partir de la autonomía personal y de habilidades aprendidas como el autoconocimiento, la perseverancia, la actitud positiva, el pensamiento creativo, la innovación, la proactividad, la flexibilidad, el liderazgo, la toma de decisiones y las habilidades de gestión, permite que la persona cree algo nuevo, es decir, que transforme ideas en realidades que le permitan desarrollar un nuevo proyecto, ya sea social o económico tomando el impulso necesario para cambiar el entorno (Hernández, 2006; Krauss, 2011; Marina, 2010; Rodríguez, 2009; Rodríguez y Prieto, 2009). Se trata de reinventarnos y estar abierto a los cambios desde el saber (conocimiento), el saber hacer (capacidades) y el saber ser (actitud), planteándonos: qué me gusta hacer, para qué lo quiero hacer, qué me falta.

En definitiva, emprendimiento es un concepto emergente que desde la innovación y la creatividad, resulta interesante comenzar a estimular (Marina, 2010) desde edades tempranas y que haga de nuestros alumnos personas responsables, con iniciativa, capaces de tomar decisiones con sentido crítico, flexibilidad y adaptabilidad.

Las buenas prácticas de emprendimiento, que en algunas ocasiones se verán complementadas con las de coaching, tendrán como objetivo desarrollar las actitudes y habilidades citadas anteriormente para ocuparse de nuevos proyectos con responsabilidad (Gibb, 1998 y González, 2006).

En nuestro caso y después de haber realizado el proyecto investigador, hemos seleccionado definitivamente los siguientes criterios como referencia empírica para definir cualquier tipo de práctica: procesuales, innovadoras, parte de una necesidad, planificación, fundamentación teórica, evaluación, sistémica, sostenible y metodologías activas. Esto sin duda supone una aportación novedosa en el ámbito ya que amplía y justifica el marco de actuación para definir y acotar cualquier experiencia que desarrollemos en el aula y que queramos definir como “buena”.

Así, con esta investigación hemos tratado de responder a las preguntas que nos marcamos en un principio en base a los objetivos y en las que pretendíamos indagar en las iniciativas de coaching y emprendimiento, así como en las vivencias experimentadas por los agentes implicados.

Dicho esto, hemos de recordar que el objetivo general e inicial plantado como hilo conductor de esta investigación ha sido, en todo momento, describir algunas buenas prácticas de coaching y/o emprendimiento que se estuviesen llevando a cabo en España. Una vez finalizado el estudio vamos a detallar de qué manera hemos alcanzado nuestros objetivos.

El primer objetivo en el que pretendíamos seleccionar buenas prácticas de coaching para describirlas y conocer la vivencia del profesorado y del alumnado, hemos de decir que se cumple. Prueba de ello son las tablas 13, 14 y 15 correspondientes a las experiencias 2, 8 y 12 respectivamente en las que detallamos las propuestas desarrolladas en la provincia de Aragón, Madrid y Castilla y León.

En el segundo objetivo tratábamos de seleccionar aquellas buenas prácticas que fuesen de emprendimiento. Posteriormente, al igual que en el anterior, nos interesaba comprender la vivencia experimentada por parte de los implicados. Para justificar el cumplimiento de dicho objetivo hemos de acudir a las tablas 16, 17, 18, 19, 20, 21 y 22 donde aparecen descritas de forma detallada las siete experiencias (3, 4, 5, 7, 9, 10 y 13) en base al constructo de emprendimiento desarrolladas en Aragón, Canarias, Cataluña, La Rioja y Extremadura.

Finalmente, desde el principio fuimos conscientes de que podríamos encontrar, no sólo experiencias de coaching y emprendimiento de forma aislada, sino prácticas educativas en las que estos constructos se desarrollaran conjuntamente. De ahí el planteamiento del tercer objetivo: describir y analizar algunas actuaciones de coaching y emprendimiento que se están llevando a cabo en la práctica educativa. Del mismo modo, este objetivo conlleva conocer las vivencias del profesorado y del alumnado para comprender de forma más concreta su forma de ver la praxis educativa en base a los dos constructos. Así, serán las tablas 23, 24 y 25 las que compartan las experiencias 1, 6 y 11 llevadas a cabo en Andalucía, Asturias y La Rioja, y justifiquen su cumplimiento.

Describir las buenas prácticas en esta tesis nos ha permitido ampliar el marco de referencia sobre cómo se están desarrollando algunas de las prácticas educativas que realmente funcionan. En el apartado 5.2 en el que encontramos las tablas que definen cada una de dichas buenas prácticas, dejamos constancia de ello. alguna de las evidencias que encontramos al respecto es que podemos describir experiencias desarrolladas desde el planteamiento de un programa establecido como el de “Emprender en la escuela” (IES Cinco Villas); “Aprendiendo a Emprender” (CEIP Ferrer y Racaj, Colegio Juan de Lanuza, Colegio Sagrado Corazón); el “Método OREOH” (CEIP Agache) o el Proyecto

Erasmus (CEIP Manuel Pacheco). Otras, sin embargo, se desarrollan en base al uso de herramientas internas y externas de coaching como ocurre en el CEIP Giner de los Ríos, el colegio la Gran Familia. El Pilar, colegio de San Juan de la Cruz o el Colegio Fundación Santamarca.

De todo lo comentado hasta ahora y teniendo en cuenta la documentación consultada, el análisis de los datos así como la discusión de los resultados, es pertinente recordar que el hecho de haber relacionado coaching con emprendimiento nos parece una propuesta interesante e innovadora ya que bajo una aproximación científica nos permite comprender como ambos constructos interaccionan conjuntamente en el aula. Como implicación educativa, destacamos la capacidad de automotivarse (Fazel, 2013); de usar adecuadamente el lenguaje verbal y no verbal (Marina, 2010; Roberts *et al.*, 2015); de tomar conciencia de las potencialidades y limitaciones personales (López – Acevedo y Guarnieri, 2008); de enfrentarse a situaciones de competitividad escolar y exceso de rendimiento; de prevenir situaciones de estrés (Vivas, 2003); de autogestionarse en el aprendizaje de su desarrollo personal (Gorrochotegui, 2011) y encontrar el equilibrio (Doyle y Brown, 2000; Echeverri, Valencia, Benjumea y Barrera, 2018; Fazel, 2013; Gwynn, 2018; Musicco, 2015); de despertar en el alumnado la creatividad, el liderazgo, planificación, gestión, y la toma de decisiones como presupuesto para superar los obstáculos (Andrade, 2015; Marina, 2010). Igualmente, resulta innovador el planteamiento de utilizar metodologías activas que fomenten la motivación y ayudan al alumnado a enfrentar a situaciones reales (Ramírez y Fuentes, 2013; Stamboulis y Barlas, 2014).

En base a estas implicaciones destacamos las evidencias de la buena práctica del colegio La gran familia. El Pilar de Oviedo, donde, después de cursar una asignatura con la finalidad de trabajar coaching y emprendimiento, el alumnado aprendió a gestionar

fracasos, establecer metas y a trabajar en equipo. Además, añaden haber aprendido a conocer sus puntos fuertes y áreas de mejora y a tomar decisiones de forma reflexiva. El equipo directivo del CRA Los Bañales, recibió una formación de coaching, de la cual destacan la reflexión realizada sobre las distintas metodologías de trabajo, el uso adecuado de la comunicación, la importancia de crear un buen clima para afianzar la relación entre los compañeros y el aprendizaje de competencias, como el liderazgo para generar cohesión y una adecuada toma de decisiones.

Del mismo modo, analizando las buenas prácticas ampliamente descritas en este estudio, podemos percibir que se desarrollan en distintas etapas educativas y en distintas asignaturas. Concretamente las etapas que podemos apreciar en esta tesis son: educación infantil, 2º, 4º, 5º, 6º de primaria, 1º Eso, Bachillerato, formación profesional y formación de equipo directivo. Las asignaturas en las que se desarrollan son: por proyectos en educación infantil; en lengua castellana, educación artística, ciencias sociales, ciencias naturales, tutoría y en asignaturas de libre disposición en primaria; en historia, geografía, filosofía y ética en secundaria y simulación empresarial en formación profesional.

Por consiguiente, algo que también debemos tener en cuenta en este proyecto es el enfoque interdisciplinar que suscitan experiencias como la del CEIP Ferrer y Racaj, el Colegio Juan de Lanuza o El Sagrado Corazón de Jesús a desarrollar su proyecto en distintas asignaturas de forma integrada.

Otro de los aspectos que se ve reflejado, como consecuencia del análisis de las categorías emergentes, son las herramientas internas y externas utilizadas, especialmente, en las buenas prácticas de coaching. En el apartado 5.1.2, se detallan cada una de ellas para facilitar su comprensión cuando abordemos las tablas de las distintas experiencias. Las herramientas que más se utilizan en las buenas prácticas que hemos descrito son la

escucha activa, el rapport, empatía, preguntas poderosas, PNL y educación emocional. Aunque también se utilizan otras como la calibración, la comunión, el Mandala, la rueda de la vida, la línea del tiempo, el modelo Grow, el objetivo Smart, la ventana de Johari, tengo – quiero, un DAFO, el reencuadre, las posiciones perceptivas, los seis sombreros de Bono, Bióplis, visualizaciones o mindfulness.

Bien es cierto que si con algo podemos concluir después de este análisis exhaustivo, es que para trabajar el emprendimiento sí que encontramos programas más sistemáticos y planificados con unas pautas y actividades establecidas. Algo que no ocurre con el coaching ya que las buenas prácticas desarrolladas no se llevan en base a un programa sino de acuerdo a algunas de las herramientas internas y externas mencionadas en el párrafo anterior.

Otro punto que delimitamos como determinante para desarrollar una buena práctica y que coincide con cada una de ellas, es la formación del profesorado. En otras palabras, es esencial que el profesorado que desarrolle una buena práctica de coaching y/o emprendimiento haya recibido una formación específica en este ámbito educativo, además de la diplomatura o licenciatura correspondiente. En las experiencias de esta investigación, encontramos formadores con acreditaciones en coaching, educación emocional, PNL, que van desde diplomas o másteres hasta cursos formativos específicos de los programas, como ocurre en el de “Aprendiendo a emprender” o “Aprender en la escuela”.

Algo que tampoco podemos dejar de mencionar en las conclusiones es la participación de otros agentes, como son las familias, en algunas de las buenas prácticas que se han descrito como recurso que complementa y enriquece la praxis. Véase por ejemplo, la buena práctica realizada en el CEIP Ferrer y Racaj , en el colegio Escola Pia y en el colegio Juan de Lanuza donde la participación de las familias fue concluyente en

el proceso de creación del producto en la elaboración de la cooperativa. O en el colegio La Sagrada Familia. El Pilar, donde el las tutorías con las familias para complementar el acompañamiento del alumnado es una de las partes que refuerzan el proceso de aprendizaje. De igual modo, destacar el colegio Santo Tomás de Aquino donde se planteaban actividades para trabajar el emprendimiento desde la perspectiva sistémica de incorporar familias y otros docentes.

Siguiendo con este discurso, son varias las experiencias educativas recogidas en esta investigación, en las que queda reflejado el deseo académico expreso de los discentes por instaurar una asignatura que integre contenidos de coaching y /o emprendimiento. El primero porque nos permite autoconocernos para lograr extraer nuestro máximo potencial. El segundo porque permite reinventarse desde la incitativa personal para desarrollar cualquier proyecto. Y ambos porque se complementan de una manera excepcional para dar sentido a la educación mediante el impulso por favorecer la motivación para poner en acción ideas e iniciativas creativas y constructivas que sacan lo mejor de nosotros mismos a la hora de conseguir cualquier objetivo.

Una de estas experiencias en la que los agentes reivindican una asignatura como tal, es la que se lleva a cabo en el colegio Juan de Lanuza de Zaragoza a quienes les gustaría instaurar una asignatura de emprendimiento, extensible a todo el colegio, como la que tienen en bachillerato. Igualmente, el CEIP Manuel Pacheco de Badajoz hace manifiesto en las entrevistas realizadas que desearían invertir más tiempo del horario escolar en trabajar el emprendimiento. Otros colegios como el CRA de los Bañales, el CEIP Ferrer y Racaj y el IES Cinco Villas, también expresan su deseo por dedicar más tiempo a trabajar estos aspectos.

De ahí la sugerencia a la administración para contemplar estos aspectos en los

currículos educativos ya que fraternizan íntegramente con el objetivo del mismo por favorecer una educación de calidad en el desarrollo personal y profesional del alumnado.

Así, como hemos podido ver a lo largo de esta tesis doctoral, trabajar el coaching y el emprendimiento en el ámbito educativo desde las buenas prácticas, permite reinventarnos; acompañar y estar abiertos a los cambios para crear nuevas herramientas que nos permitan aprovechar las fortalezas y los talentos de docentes y discentes.

Por todo ello pensamos que ciertamente, ambos constructos pueden ser herramientas perfectamente complementarias en el aula y en la orientación escolar. Es decir, teniendo en cuenta los resultados obtenidos en esta investigación, podría ser pertinente y optimizador para el desarrollo personal y profesional del alumnado que el profesorado recibiera una formación previa sobre los presupuestos ineludibles del proceso de coaching y emprendimiento y que lo pusiera en práctica dentro del aula. Además, muchas herramientas y recursos de este nuevo proceso de acompañamiento las podemos extrapolar al sistema educativo para promover en la persona un cambio óptimo y una toma de decisiones más eficaz. De tal manera que este proceso tan innovador, llevándolo a cabo de manera adecuada y con una formación pertinente, podría coexistir de forma complementaria dentro del propio proceso de enseñanza – aprendizaje. Seguidamente es pertinente tener claro con qué finalidad se quiere poner en práctica esa experiencia y así poder ajustarla lo máximo posible a las características y necesidades de los alumnos. Igualmente, para que la práctica pueda ser designada como “buena” será indiscutible que cumpla los nueve criterios recordados en líneas anteriores y que se han definido en esta tesis después de haber revisado la literatura existente al respecto.

7.2. Limitaciones

Finalizada la investigación, podemos decir que ésta es considerada de utilidad dentro de nuestro campo educativo; no obstante resulta pertinente hacer alusión a una serie de limitaciones que de alguna manera interfieren en el proceso de la misma y que por tanto, debemos tener en cuenta como futuras mejoras.

Dentro de las limitaciones de este trabajo emerge el no haber podido ampliar la participación de informantes. Aunque este proyecto está avalado por los criterios de cientificidad con los informantes que ostenta, somos conscientes de que hubiese gozado de mayor excelencia con un número más amplio de muestra que completaran con sus testimonios la buena praxis de coaching y emprendimiento desde otras zonas de España. No obstante, en ocasiones la falta de tiempo o disponibilidad laboral de las personas participantes ha dificultado lograrlo.

También observamos como limitación aquellas dificultades que surgen de la investigación en base a los recursos disponibles por el doctorando, quien no ha desarrollado sus estudios bajo ninguna beca de investigación, ni dentro de un programa o proyecto de investigación, lo que sin duda le ha impedido acceder a más contactos y a disponer de mayor tiempo y recursos económicos para realizar la investigación con más amplitud.

Finalmente, destacar también como limitación el hecho de no haber encontrado más investigaciones que avalen y justifiquen la eficacia y el proceso de coaching y emprendimiento. Verdaderamente resulta difícil encontrar artículos de investigaciones que traten este tema a pesar de que mi búsqueda en las bases de datos ha sido amplia; pues he indagado en bases como: Dialnet, ERIC, sciverse scopus y sciverse sciencedirect. Aun así, la mayoría de las líneas de investigación en torno al coaching y el

emprendimiento se centran en línea más empresarial, ejecutiva y gerencial así como la deportiva. Asimismo, la existencia de tesis doctorales sobre el tema es prácticamente nula.

7.3. Potencialidades

Hablar de potencialidades es hacer alusión a los puntos fuertes, es decir, aquello que es susceptible contar con la virtud de algo diferente. Así, estimamos que una de las potencialidades más destacadas es la novedad de la temática con la que estamos tratando, algo que verdaderamente es interesantísimo pero que sin embargo es importante profundizar también en el tema para poder adaptarlo al ámbito de la educación de manera significativa y contractiva.

Consideramos, igualmente que son positivos, las experiencias entrevistadas y el trabajo de análisis que se ha realizado con ellos; puesto que esta recopilación de datos, fruto de la generosidad y la disponibilidad, nos han permitido describir las buenas prácticas. Unas buenas prácticas de gran interés y funcionalidad ya que nos sirven de marco de referencia para otros docentes que quieren poner en práctica experiencias de coaching y/o emprendimiento.

Consideramos, también, como otra potencialidad el conocimiento y experiencia que tenemos en el tema, ya que nos ha permitido comprender la terminología estudiada en relación a los constructos y los diálogos con los docentes y discentes en la recogida de datos.

Nos parece también una potencialidad, la vinculación de este trabajo con la posible elaboración de otros estudios dentro de esta línea de investigación en colaboración con el Grupo de Investigación de Coaching y Emprendimiento. Lo que sin duda me permite conocer y familiarizarme con nuevos referentes de investigación que sin duda serán primordiales para llevar a cabo la misma.

Por último, y con humildad, creemos que también es una potencialidad la implicación, el compromiso e interés personal investigador que hemos mostrado hacia estos temas del ámbito educativo con el pretexto de poner un granito de arena para mejorar el desarrollo de las personas y de la sociedad.

7.4. Prospectiva

Una vez completado el proceso investigador de esta tesis doctoral, nos parece pertinente vislumbrar las posibilidades que este proyecto abre para desarrollar otro tipo de investigaciones sobre el tema.

Analizando con una mirada puesto en el futuro, bien es cierto que de esta investigación surgieron temas emergentes como las herramientas de coaching y emprendimiento utilizadas en las buenas prácticas. Por ello, profundizar en cada una de ellas en base a otras iniciativas experienciales sería una forma de completar la información analizada.

Otra línea que se abre es la de considerar la línea de investigación cuantitativa para complementar la información obtenida. Bien es cierto que la información cualitativa que hemos recogido y analizado de las entrevistas semiestructuradas y en grupos de discusión nos ha permitido describir y comprender la construcción de significados de los informantes en base a su realidad. Aun así, un análisis cuantitativo de la eficacia de programas de coaching y emprendimiento nos aportaría obtener conclusiones estadísticas de datos significativamente más objetivos, desde otra perspectiva.

Finalmente, somos conscientes de que al tratar con temas emergentes de contenido novedoso, todavía nos queda mucho que hacer para integrar estas metodologías de

enseñanza – aprendizaje dentro aula. Aun así, los intereses de los nuevos investigadores así como el interés que suscita la novedad del tema y las ambiciones de los propios profesionales por superarse cada día, está dando lugar a posteriores análisis y estudios con cobertura suficiente para llevarlos a la praxis.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adler, A. C. H. (2013). Competencias, Rasgos, Principios y Reglas de la Ética Profesional. *Revista Xihmai*, 3(6), 1-16.
- Aguado, R. (2015). *Es emocionante, saber emocionarse*. Madrid: Editorial EOS Instituto de Orientación Psicológica.
- Albort, G. y Leal, A.L. (2017). A bibliometric overview of the studies of entrepreneurship education and innovation. El desafío de emprender en la escuela del siglo XXI. Simposio llevado a cabo en el congreso de la Universidad de Sevilla.
- Aleman, L., Marina J.A y Pérez Díaz – Pericles, I. (2013) *Aprender a emprender. Cómo educar el talento emprendedor*. Girona: Fundación Príncipe de Girona.
- Alonso, C.M (2011). *Diversidad cultural y mejora de la eficacia escolar: descripción y análisis de buenas prácticas escolares desde el enfoque intercultural*. UNED: Tesis de doctorado.
- Alles, M.A. (2006). *Desarrollo del talento humano basado en competencias*. Buenos Aires: Ediciones Granica.
- Andrade, A. (2015). *La importancia de la iniciativa emprendedora en la educación primaria como método para el fomento de las competencias clave*. Universidad de Extremadura: Tesis de Doctorado
- Aranda, I. (2013). *Emociones Capacitantes*. Madrid: Rasche.
- Ares, A. (2004). La conducta proactiva de los emprendedores. *Portularia*, 4, 493-498
- Arias, D., Bustinza, O y Djundubaev, R. (2016). Efectos de los juegos de simulación de empresas y Gamificación en la actitud emprendedora en enseñanzas medias. *Revista de educación*, 371, 133-156.

- Aronson, J. (2002). *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education*. New York: Academic Press.
- Arraiz, A., y Sabirón, F. (2011). Las narrativas personales en la comunicación y su discusión metodológica. En S. Nieto, y M. A. Escamilla (Eds.). *Investigación y conocimiento científico. Temas para la indagación en ciencias sociales* (pp. 17 - 46). Madrid: Dykinson.
- Arraut, J.C., Duque, J. y Amar, P. (2009). Hacia un modelo de emprendimiento de innovación abierta socialmente responsable: caso universidad tecnológica de Bolívar en Colombia. *TEC Empresarial*, 3
- Arruti, A (2016). El desarrollo del teacherpreneur o profesor emprendedor en el currículum del grado de educación primaria: ¿Un concepto de moda o una realidad? *Contextos educativos*, 19, 177 – 194.
- Asenjo, J. (2015). La competencia profesional del formador en el contexto de la formación para emprender. Universidad Autónoma de Barcelona: Tesis de Doctorado
- Attewell, P. (2009). ¿Qué es una competencia? *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*. 16, 21-43.
- Azqueta, A. (2018). *Modelo conceptual de formación en la iniciativa emprendedora para la educación obligatoria*. Universidad de Navarra: Tesis de doctorado.
- Barnett, B., Byrd, A. y Weider, A. (2013). *Teacherpreneurs. Innovative teachers who lead but don't leave*. San Francisco: Jossey - Bass
- Bar-On, R. (2005). The impact of emotional intelligence on subjective well-being. *Perspectives in Education*, 23, 41-61.
- Barrera, S. (2011). La reflexión docente como dinamizadora del cambio de prácticas en aula.

- Una experiencia de perfeccionamiento académico en la Universidad Católica Silva Henríquez. *Revista perspectiva Educacional*, 50 (1), 31-60.
- Bécart, A. (2016). Coaching y fomento del emprendimiento: Nuevas perspectivas para la educación superior. *Revista de Investigación Educativa RIE*, 21 (1), 7-43.
- Bemak, F., Chung, R., Siroskey y Sirosky – Sabdo, L. (2005). Empowerment groups for Academic Success. An innovative Approach to Prevent High School Failure for At-Risk, Urban African. *Professional School Counseling*, 8 (5), 377- 390
- Bernal, A. (2012). Competencia emprendedora e identidad personal. Una investigación exploratoria con estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de educación*. 363, 384 – 411.
- Bernal, A. y Cárdenas, A. R. (2017). Evaluación del potencial emprendedor en escolares. Una investigación longitudinal. *Educación XXI*, 20 (2), 73-94
- Bertolotto, G. (1997). *Programación neurolingüística. Desarrollo personal*. Madrid: LIBSA.
- Bickman, L., Goldring, E., De Andrade, A.R., Breda, C. y Goff , P. (2012). Improving prncial leadership through feedback and coaching. Presented at SREE Spring Conference *Society for Research on Educational Effectivenes*.
- Bisquerra, R. (1998): *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis Universidad.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43.

- Bisquerra, R. (2008). Coaching: un reto para los orientadores. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 19 (2), 123 – 170.
- Blozer, G. y Jones, R. (2018). Understanding the factors that determine workplace coaching effectiveness: a systematic literature review. *European journal of work and organizational psychology*, 342 - 361
- Bou, F.J (2006). *Coaching para docentes. El desarrollo de habilidades en el aula*. Alicante: ECU
- Bou, J.F. (2013). *Coaching educativo*. Madrid: LID.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., y Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences*, 22, 218–224.
- Bretones, F. D. y Silva, M. (2009). Cultura, sociedad, educación y comportamiento emprendedor. *Comportamiento emprendedor en el ámbito universitario: personas y sociedad*, 4, 93-110
- Briggs, M. y Van Nieuwerburgh, C. (2010): The development of peer coaching skills in primary school children in years 5 and 6. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 9, 1415–1422.
- Brockhaus, R.; Hills, G.; Klandt, H.; Welsh, H. (eds.) (2001). *Entrepreneurship Education. A global view*. Ashgate: Aldershot
Comisión de las Comunidades Europeas (2003). *Libro Verde, El Espíritu Empresarial en Europa*. Bruselas: Comisión
- Buitrago, R.E., Ávila, A.K. y Cárdenas, R.N. (2017) El sentido y el significado atribuido a las emociones por el profesorado en formación de la universidad pedagógica y tecnológica de Colombia. *Contextos educativos*, 20, 77- 93.
- Burt, M. (2008). *El nuevo campo del emprendedurismo social: teoría y práctica. Desarrollando nuevos emprendimientos*. Centro de Formación de la Cooperación Española. Bolivia:

Santa Cruz de la Sierra

- Burt, D. y Talati, Z. (2017). The unsolved value of executive coaching: a meta – analysis of outcomes using randomised control trial studies. *International journal of evidence based coaching and mentoring*, 15 (2), 17 – 24.
- Cabrera, P.J (2003). *La importancia de las Buenas Prácticas en los Proyectos Sociales*. Seminario de Buenas Prácticas en la Inclusión Social. Madrid: Cruz Roja Española.
- Cajide, J., Abeal, C., Barreiro, F., Zamora, E., Expósito, A. y Mosteiro, J. (2002). Competencias adquiridas en la universidad y habilidades requeridas por lo empresarios. *Revista de Investigación educativa*, 20 (2), 449 – 467.
- Calvillo, M. (2008). Buenas prácticas en educación por competencias. <https://www.slideshare.net/miguelcalvillo/buenas-prcticas-en-educacin-por-competencias-presentation?type=powerpoint> (consultado en marzo 2017)
- Camacho, A. (2000). Educación permanente de personas adultas, participación ciudadana y animación sociocultural: la aparición de nuevos ámbitos formativos para la calidad de vida. *Cuestiones pedagógicas*, 15, 139 – 146.
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes*. Barcelona: Graó.
- Cárdenas, R.J. (2016). *Programación neurolingüística e inteligencia emocional: herramientas de coaching para docentes de nivel de posgrado del área de negocios*. Universidad de Alcalá: Tesis de doctorado.
- Cardona, P. y García-Lombardía, P. (2009). *Cómo desarrollar las competencias de liderazgo*. Pamplona: Eunsa.
- Castillo, A. (1999). *Estado del arte en la enseñanza del emprendimiento. Programa Emprendedores como creadores de riqueza y desarrollo regional*. Chile: INTEC.

- Castillo, M. (2015). *El rol de las buenas prácticas educativas en los centros docentes: organización, funcionamiento y docencia*. Universidad Pablo de Olavide: Tesis de Doctorado.
- Catalao, J.A y Penim, A.T. (2011) *Herramientas de coaching*. Lisboa: Lidel
- Cayuela, C., Arribas, A., De la Torre, A., Castellano, C., García, A., Negeuruela, J.M., Requena, I., y Sellés, R. (2013). Investigación sobre Coaching Educativo en España: Conocimiento y aplicación en Centros Escolares. *Cuadernos de Coaching de ICF*, 11, 14-17.
- Chornet, F.J. (2015). *Estudio de coaching como herramienta para el desarrollo personal y de su impacto en el rendimiento*. Universidad católica de Valencia San Vicente Mártir: Tesis de doctorado.
- Cid, E., Cortés, A. y Santos, M. (2013). *Coaching educativo y formativo*. Material no publicado de la Cátedra de Innovación Colegio Juan de Lanuza de Zaragoza.
- Cid, E., Domínguez, M. y Villagrasa, S. (2013). *Educación emocional*. Material no publicado de la Cátedra de Innovación Colegio Juan de Lanuza de Zaragoza.
- Civila, A.C. (2017). Emprendimiento, proyecto de vida y transferencia del conocimiento. El desafío de emprender en la escuela del siglo XXI. Simposio llevado a cabo en el congreso de la Universidad de Sevilla.
- Cloninger, S. (2003). *Teorías de la personalidad*. México: Pearson.
- Coll, C. (2014). La evaluación continuada como instrumento para el ajuste de la ayuda pedagógica y la enseñanza de competencias de autorregulación. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 8 (15), 14-20
- Comisión Europea (2013). Plan de acción sobre el emprendimiento 2020.
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill

- Coronel, J.M., Moreno, E. y Padilla, M.T. (2002). La gestión y el liderazgo como procesos organizativos: contribuciones y retos planteados desde una óptica de género. *Revista de Educación*, 327, 157 – 168.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design - qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oaks (EE.UU.): Sage.
- Cuenca, A. (2016). *I Barómetro AECOP sobre Coaching Ejecutivo*. Departamento de comercialización e Investigación de Mercados de la Universidad de Valencia.
- Cuenca, A. (2017). *I Barómetro AECOP sobre Coaching Ejecutivo*. Departamento de comercialización e Investigación de Mercados de la Universidad de Valencia.
- Cuenca, A. (2018). *I Barómetro AECOP sobre Coaching Ejecutivo*. Departamento de comercialización e Investigación de Mercados de la Universidad de Valencia.
- De Bono, E. (2002). *Seis sombreros para pensar*. Madrid: Ediciones Granica
- Delors, J (Coord). (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Delgado, M.L. (2005). El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales. *Revista Española de Pedagogía*, 63 (232), 367-388.
- Del Solar, S. (2010). *Emprendedores en el aula. Guía para la formación en valores y habilidades sociales de docentes y jóvenes emprendedores*. Santiago: Fundar región.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (1994.). *Handbook of Qualitative Research*. California: Thousand Oaks.
- De Pablo López, I. (2005). *El emprendizaje social: motor de desarrollo y cohesión social*. V

Seminario sobre creación de empresas y entorno. Universidad Autónoma de Madrid.

TrujilloDrucker, P. (1993). *Innovation and Entrepreneurship*. Londrés: William Heinemann Ltd.

Devine, M., Meyers, R. y Houssemand, C. (2013a). Instructional coaching for teachers: A strategy to implement new practices in the classrooms. *Social and Behavioral Sciences* 93, 1126 – 1130

Devine, M., Meyers, R. y Houssemand, C. (2013b). How can coaching make a positive impact within educational settings? *Social and Behavioral Sciences* 93, 1382 – 1389

Dilts, R. (2004). *Coaching. Herramientas para el cambio*. Barcelona: Urano.

Dirección General de Política de la Pequeña y Mediana Empresa (2003). Disponible en http://www.intec.cl/documentos_linea/ARI2487-INVENSE. (pdf Consultado en agosto de 2012)

Donoso, M. (2017). *Evaluación de la educación emprendedora en la adolescencia incidencia del programa ÍCARO en la identidad emprendedora*. Universidad de Sevilla: Tesis de doctorado.

Doyle D. y Brown, F.W. (2000) Using a business simulation to teach applied skills – the benefits and the challenges of using student teams from multiple countries. *Journal of European industrial training*, 24 (6), 330 – 336.

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 Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child development*, 82 (1), 405–432.

Echeverri, L., Valencia, A., Benjumea, M.L. y Barrera, A. (2018). Factores que inciden en la intención emprendedora del estudiante universitario: análisis cualitativo. *Revista Electrónica Educare*, 22 (2), 1 – 19.

- Echeverría, R. (2010). *Actos de lenguaje. La Escucha*. Buenos Aires: Granica.
- Echeverría, R. (2011). *Ontología del lenguaje*. Buenos Aires: Granica.
- Escolar, M.C., De la Torre, T., Huelmo, J. y Palomero, C. (2017). Educación Emocional en los Profesores de Educación Infantil: Aspecto clave en el desempeño docente. *Contextos Educativos*, 20, 113-125
- Eurydice España – Redie. (2016). *Educación para el emprendimiento en Europa y España*. Documento del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Fazel, P. (2013). Teacher-Coach-Students coaching model: A Vehicle to improve efficiency of adult institution. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 97, 384391.
- Fernández Batanero, J.M. (2012, Noviembre). Dirección y buenas prácticas educativas en centros de orientación educativa. I Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa. Libro de actas
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6.
- Ferrer, V., Cabrera, O.E., Alegre, R.M., Montané, A., Sánchez, C. y Alaiz, E. (2014). El perfil del emprendedor social del estudiando de los Grados de Educación Social, Pedagogía y Trabajo Social de la Universidad de Barcelona. *REIRE*, 7 (1), 11 - 29
- Filella, J. (1997). La personalidad empresarial. *Iniciativa Emprendedora y Empresa Familiar*, 6,13-19.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Flores, P. (2010). *El docente coach, Profesor Efectivo*. Santiago de Chile: Editorial Instituto de Educación Emocional.

- Formichella, M. M. (2004). *El concepto de emprendimiento y su relación con la educación, el empleo y el desarrollo local*. Buenos Aires: INTA
- Fryer, R. G. (2017). The Production of Human Capital in Developed Countries: Evidence from 196 Randomized Field Experiments. *Handbook of field experiments*, 2, 95 - 322
- Fundación Economistas sin Fronteras (2006). Estudio emprendedores y responsabilidad social corporativa. Proyecto emprende + innova.
- Fundación Bertelsmann (2009). *Emprendimiento Social Juvenil*. Barcelona: Fundación Bertelsmann.
- Gabriel, G. (2012). *Coaching escolar para aumentar el potencial de alumnos con dificultades*. Madrid: Narcea S.A. Ediciones.
- Gallwey, T. (2009). *El juego interior del tenis*. Málaga: Sirio.
- García, S., Padilla, M.T. y Suárez, M. (2009). Los intereses académicos y profesionales de chicas que finalizan la escolaridad obligatoria. *Revista de educación*, 349, 311 – 334.
- García Cabrera, A. M., Déniz Déniz, M. C., Garcia Soto, M. G., Martin Santana, J. D., Suárez Ortega, S. M., y Cabrera Suárez, M. K. (2014). ¿Los títulos de administración de empresas adaptados al EEES en España forman directivos emprendedores? *Bordón. Revista de Pedagogía*, 66(2), 75–92.
- García García, M. y Sánchez Calleja, L. (2017). El aprendizaje servicio y el desarrollo de las competencias emocionales en la formación inicial del profesorado. *Contextos educativos*, 20, 127 – 145.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples. La Teoría en la Práctica*. Barcelona: Paidós.
- GICED (n.d.). Grupo Investigación coaching Emprendimiento para el Desarrollo personal y profesional. Recuperado el 05-09-2016 en: <http://giced.unizar.es/>

- Gibb, A. (1998). 'A. Entrepreneurial Core Capacities, Competitiveness and Management Development in the 21st Century', keynote address to the International Entrepreneurship Education (INTENT) Conference, Frankfurt 1–21 June.
- Giner, A y Pérez Clemente, G. (2017). Coaching educativo y mejora de las competencias emocionales. *PsiAra*. Recuperado el 06-03-2017 en: http://www.psiara.cat/view_article.asp?id=4730
- Giner, A., Saumell, C et al. (2016) *Proyecto Escúchame*. ICE de la Universidad de Barcelona.
- Goleman, D (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D.; Boyatzis, R. y McKee, A. (2002). *El líder resonante crea más. El poder de la inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza & Janés editores, S. A.
- González, F.J. (2006). *Creación de empresas: Guía del emprendedor*. Madrid: Pirámide.
- González, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de educación*, N° 29, 85-104
- González, R. y Zúñiga, A. (2011). Método CEPCES para la evaluación del potencial emprendedor. *Journal of technology, management and innovation*, 6 (1), 77 – 99.
- González, T. (2014). La importancia de la innovación y el emprendimiento en los docentes del sistema educacional chileno. Aspectos a considerar en la reflexión. *Revista electrónica de gestión de las personas y tecnología*, 19, 68 – 78.
- Gordillo, M^a. V. (2008). *Nuevas perspectivas en orientación. Del counseling al Coaching*. Madrid: Síntesis.
- Gradaille, R y Caballo, M.B (2016). Las buenas prácticas como recurso para la acción comunitaria: criterios de identificación y búsqueda. *Contextos educativo*. 19, 75 – 88.

- GROP (n.d.). Grupo de Recerca en Orientació Psicopedagógica GROU. Recuperado el 05-09-2016 en: <http://www.ub.edu/grop/castellano/>
- Groh J.L. (2015). Academic Coaching Tools for Increased Retention: Empowering First-Year Engineering Students in Their Education. *7th First Year Engineering Experience (FYEE) Conference*. Roanoke.
- Gorrochotegui, A. (2011a). Un modelo de “coaching” en directivos escolares. *Educación y Educadores*, 14 (2), 369-387.
- Gradaille, R. y Caballo, M.B. (2016). Las buenas prácticas como recurso para la acción comunitaria: criterios de identificación y búsqueda. *Contextos educativos*. 19, 75-88.
- Greenberg, L. (2000). *Emociones: una guía interna*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Gustafsson, A y Bang, M. (2009) Evaluation of a pervasive game for domestic energy engagement among teenagers. *Computers in entertainment*, 54 (7), 133-156.
- Gwynn, C. (2016). *Coaching emprendedor: una estrategia apreciativa para desarrollar el emprendimiento femenino*. Universidad de Salamanca: Tesis de Doctorado
- Harris, J.D., Sapienza, H.J. y Bowie, N.E. (2009). Ethics and entrepreneurship. *Journal of Business Venturing*, 24, 407–418
- Hernández Dols, A. I. (2006). “El fomento del espíritu emprendedor en la escuela: nuevos retos para la educación del siglo XXI” en Lou, M. A. (Coord.), *V Congreso Internacional Educación y Sociedad*. Granada: Colegio Oficial de Doctores Licenciados de Granada, Jaén y Almería.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México. D.F.: Mc Graw Hill.
- Hernández Dols, A.I. y Valderrama, O. (2009). El entrenamiento o coaching de personas

- emprendedoras. Un caso de buenas prácticas en el entorno local. *Mentoring y Coaching*, 2, 325-337
- Hinojo, M.A., Agreda, M. y Alonso, S. (2018). The road to entrepreneurship in older adults education. *IJERI: International Journal of Education Research and Innovation*, 9, 122 – 138
- Hisrich, R. y Peters, M. (2002). *Entrepreneurship*. New York: Mc. Graw-Hill
- Houchens, G.H., Hurt, J., Stobaugh, R. y Keedy, J.L (2012). Doubleloop Learning: A Coaching Protocol for Enhancing Principal Instructional Leadership. *Qualitative Research in Education*. 1, (2) 135-178
- Hué, C. (2008). Bienestar docente y pensamiento emocional. Madrid: Wolters Kluwer España. S.A.
- Hué, C. (1 de marzo de 2014). Educación emprendedora. *Heraldo de Aragón*. 21
- Huertas, E. y Vigier, F.J. (2010). El grupo de discusión como técnica de investigación en la formación de traductores: dos casos de su aplicabilidad. *Entreculturas*, 2, 181-196
- Hunter, J. C. (1996). *La Paradoja. Un relato sobre la verdad esencial del liderazgo*. Barcelona: Empresa Activa
- Iglesias, P.P., Jambrino, C., Heras, C. y Peñafiel, A. (2017). Eficacia de los programas de educación para el emprendimiento en la intención emprendedora. El desafío de emprender en la escuela del siglo XXI. Simposio llevado a cabo en el congreso de la Universidad de Sevilla.
- Ion, G. y Cano, E. (2012). La formación del profesorado universitario para la implementación de la evaluación por competencias. *Educación XXI*, 15 (2), 249 – 270.

- Ippolito, J. (2010). Three ways that literacy coaches balance responsive and directive relationships with teachers. *The Elementary School Journal*, 111(1), 164-190
- Jiménez, R. (2012). La investigación sobre coaching en formación del profesorado: Una revisión de estudios que impactan en la conciencia sobre la práctica docente. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 16 (1), 238-252.
- Junta de Andalucía (2012). Guía sobre buenas prácticas docentes para el desarrollo en el aula de las competencias básicas del alumnado.
- Kabat - Zinn, J. (2009). *Mindfulness en la vida cotidiana: Donde quieras que vayas, ahí estás*. Barcelona: Paidós
- Ketele, M. D. (2008). Enfoque socio-histórico de las competencias en la enseñanza. *Revista de currículum y formación del profesorado*. 3, 1-12.
- Kirby, D. (2004). *Entrepreneurship Education: ¿Can Schools Meet the Challenge?* *Journal Education and Training*. Vol. 46 # 8/9. p. 510-519.
- Knight, J. (2011). *Unmistakable impact: A partnership approach for dramatically improving instruction*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Kraft, M. A., Blazar, D. y Hogan, D. (2017). The Effect of Teacher Coaching on Instruction and Achievement: A Meta-Analysis of the Causal Evidence. Working paper, Brown University and Harvard University.
http://scholar.harvard.edu/files/mkraft/files/kraft_blazar_hogan_2016_teacher_coaching_meta-analysis_wp.pdf
- Krauss, C. (2011). Actitudes emprendedoras de los estudiantes universitarios: El caso de la Universidad Católica del Uruguay. *Dimens. Empres*, 9 (1), 28-40.
- Kuratko, D.F. (2009). Corporate Entrepreneurship. *Foundations and Trends in Entrepreneurship*,

3(2), 1-51.

Lantieri, L. (2009): *Inteligencia emocional infantil y juvenil*. Madrid:Aguilar.

Lárez, J. H (2012). El coaching educativo como estrategia para potenciar el éxito durante la etapa de desarrollo y culminación del trabajo especial de grado. *Revista Universitaria de Investigación*, 2, (9)

Larráyo, A. y Etxebarria, A. (2013). Spacial Helpers, el emprendimiento desde la escuela. *Participación educativa Segunda época*, 2 (3), 141-149

Laurikainene, M., Lopes da Silva, F., Schlemper, P. F., Wlamir, J. y Mendes, L.H. (2018). Entrepreneurial intention among engineering students: The role of entrepreneurship education. *Revista Iberoamericana de estudios em Educação*, 13 (1), 337 – 358.

Lee, J.J. y Hammer, J. (2011). Gamification in education: what, how, why bother? *Academic Exchange Quarterly*, 15 (2), 371, 1 – 5.

Lesnick, J., Goerge, R., Smithgall, C., y Gwynne, J. (2010). *Reading on grade level in third grade: How is it related to high school performance and college enrollment?* Chicago: Chapin Hall at the University of Chicago.

Libro blanco del emprendimiento (2015). Conclusiones extraídas del I Foro Internacional de Emprendimiento de Andalucía Emprende.

Lipsey, M. W., Puzio, K., Yun, C., Hebert, M. A., Steinka-Fry, K., Cole, M. W. y Busick, M. D. (2012). *Translating the statistical representation of the effects of education interventions into more readily interpretable forms*. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education

Lizasoain, L y Angulo, A. (2014). Buenas prácticas de escuelas eficaces del País Vasco.

- Metodología y primeros resultados. *Revista del consejo Escolar del Estado*. 3 (4), 17- 27.
- LoCasale - Crouch, J. *et al.* (2012). Variation in Teachers' Instructional Interactions within Two Interventions: Associations with Intervention Responsiveness and Teacher/Classroom Characteristics. Presented at SREE Spring Conference *Society for Research on Educational Effectiveness*.
- López, C., y Valls, C. (2013). *Coaching educativo: las emociones al servicio del aprendizaje*. Madrid: S.M.
- López – Acevedo, E. y Guarnieri, S. (2008). Coaching para emprender. *Observatorio de recursos humanos y relaciones laborales*. 25, 76 – 77.
- Rico, M^a. I., Palmero, C. y Escolar M.C. (2015). Impacto de la educación en el emprendimiento. Making -of y análisis de tres grupos de discusión. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*. 25, 221 – 250.
- Lumpkin, G. T. y Dess, G.G. (1996). Clarifying the entrepreneurial orientation construct and linking it to performance. *The academy of management review*, 21 (1), 135-172
- Llorent, V. J. (2012). Educación emprendedora para el desarrollo individual y colectivo. *Formación gerencial*, 1, 62-79
- Malagón, F.J. (2011). Coaching Educativo y académico: un nuevo modo de enseñar y aprender. *Educación y Futuro*, 24, 49-66.
- Man, T. W.Y., Lau, T. y Snape, E. (2008). Entrepreneurial competencies and the performance of small and medium enterprises: An investigation through a framework of competitiveness. *Journal of Small Business and Entrepreneurship*, 21 (3), 257-276.
- Marc, M.E y Díez, J.R (2010). Buenas prácticas educativas. *Revista Ser Corporal*. 3, 29 – 32.
- Marín, S. y Moreno Candell, I. (2007). La educación y el espíritu emprendedor. En S. Marín, F.

- Ballina y J. Tagua (Coord.). *Las competencias profesionales relacionadas con las TIC y el espíritu emprendedor*. (9-68). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Subdirección General de Información y Publicaciones, Secretaría General Técnica.
- Marina, J.A. (2010). La competencia de emprender. *Revista de Educación*. 351, 49-71.
- Martínez Miguélez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*, 27 (2), 7-33
- Martínez Rodríguez (2008). *Análisis de competencias emprendedoras del alumnado de las Escuelas Taller y Casas de Oficios en Andalucía. Primera fase del diseño de programas educativos para el desarrollo de la cultura emprendedora entre los jóvenes*. Universidad de Granada: Tesis de Doctorado
- Mateu, J.M. (1997). Motivación y personalidad del emprendedor. *Iniciativa Emprendedora y Empresa Familiar* 5, 26-31.
- Maturama, H. (2003). *El árbol del conocimiento*. Argentina: Lumen/Editorial Universitaria.
- Ménard, S. (2013). *L'étude des relations entre les stratégies d'intervention des coachs et les types d'insight dans le coaching de dirigeants*. Université du Québec, Montreal: Tesis de Doctorado
- Merrell, K. W., Juskelis, M. P., Tran, O. K., y Buchanan, R. (2008). Social and emotional learning in the classroom: Impact of Strong Kids and Strong Teens on students' social-emotional knowledge and symptoms. *Journal of Applied School Psychology*, 24, 209 – 224.
- McAuliffe, G.J. y Eriksen, K.P. (1999). Toward a constructivist and Developmental Identity for the Counseling Profession: The Context–Phase–Stage–Style Model. *Journal of Counseling & Development*, 77, 267–280.

Ministerio de Industria, Turismo y Comercio (2010). *Papel informativo N° 27. Iniciativa emprendedora en la educación en España. Estado de situación y propuestas*. Documento de secretaría general de industria dirección general de política de la pequeña y mediana empresa.

Moliner, M. (1967). *Diccionario de uso del español* (2a. Ed.). Madrid: Gredos

Muñoz Díaz, P. (2014). *La percepción del impacto del coaching y la programación neurolingüística en el desarrollo de la carrera profesional*. Universidad Abat Oliba CEU Barcelona: Tesis de doctorado.

Musicco, G. (2014). *El coaching para el liderazgo de la empresa humanista*. Universidad Antonio de Nebrija, Madrid: Tesis de doctorado.

Musicco, G. (2015). Coaching: conciliación de vida laboral – personal (WLB). *Revista del centro de investigación*, 44 (11), 121 - 142

Neck, H.M. y Greene, P.G. (2011). Entrepreneurship in three types of firms. *Management Science*, 29 (7), 770 – 791.

O'Connor, J. y Lages, A. (2005). *Coaching con Programación neurolingüística. Guía práctica para obtener lo mejor de tu mismo y de los demás*. Barcelona: Urano.

O'Connor J, Seymour J, (2010). *Introducción a la PNL*. Barcelona. Ediciones Urano.

OCDE. (2005). PISA 2005. Marco de la evaluación. OECD Publishing.

Olamendi, G. (1998). *Cómo crear una empresa y triunfar en el intento*. Bilbao: Olamendi Ediciones.

Olaz, A.J. (2016). *La entrevista de investigación*. Madrid: Editorial Grupo 5.

Oller, A.C. (2011). *Coaching scolaire, école, individu: l'émergence d'un accompagnement non disciplinaire en marge de l'école*. Universidad de Grenoble, Francia: Tesis de doctorado.

- Padilla, M.T. (1999). *El desarrollo profesional en la edad adulta: adaptación y validación del “Adult Career Concerns Inventory” (ACCI) en la población española*. Universidad Antonio de Sevilla, Sevilla: Tesis de doctorado.
- Padilla, M.T. y Gil, J. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. *Revista española de pedagogía*, 241, 467 – 486.
- Palacios, Marchesi y Coll. (1993): *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza.
- Palomera, R., Briones, E. y Gómez Linares, A. (2016). Diseño, desarrollo y resultados de un programa de educación socio – emocional para la formación de docente a nivel de grado y posgrado. *Contextos educativos*. 20, 165-182.
- Palomera, R., Fernandez-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, 437– 454.
- Patterson, C.H. (1985). *Teorías del counseling y psicoterapia*. Bilbao: DDB.
- Peinado, Y., Martín, T., Corredera, E., Moñino, N. y Prieto (2010). *Grupos de discusión. Métodos de investigación en educación especial*. Valencia: Editorial ESIC
- Peredo AM. y McLean M. (2006). Social entrepreneurship: A critical review of the concept. *Journal of World Business*, 41, 56–65
- Pertegal, M.L., Castejón, J.L. y Martínez, M.A. (2011). Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro. *Educación XXI*, 14 (2), 237-260
- Pervin, L. (1979). *Personalidad. Teoría, Diagnóstico e Investigación*. Bilbao: DDB.

- Pineda, P., Carmnona, G. y Planas, A. (2015). Desarrollo del talento emprendedor: estrategias y buenas prácticas. *Cultura emprendedora y educación*, 2, 199 – 222
- Plutchik, R. (2003). *Emotions and life: perspectives from psychology, biology and evolution*. Washington: American Psychological Association.
- Pritchard, A. (1969). Statistical bibliography or bibliometrics. *Journal of documentation*, 25(4), 348-349.
- Rábago, E. (2010). *Gestión Por Competencias. Un enfoque para mejorar el rendimiento empresarial y personal*. La Coruña: Netbiblo.
- Ramírez, P. y Fuentes, C. (2013). Felicidad y Rendimiento Académico: Efecto Moderador de la Felicidad sobre Indicadores de Selección y Rendimiento Académico de Alumnos de Ingeniería Comercial. *Formación Universitaria*, 6(3), 21-30.
- Ramos, C., Merma, G. y Gavilán, D. (2013). El coaching como una estrategia a utilizar por el profesor de formación profesional: Experiencia realizada. Actas del XVI Congreso Nacional. Investigación e Innovación Educativa. Septiembre 2013. 1396-1403. AIDIPE. Universidad de Alicante.
- Raposo, M., y Paço, A. D. (2011). Entrepreneurship education: Relationship between education and entrepreneurial activity. *Psicothema*, 23(3), 453 - 457
- Ravier, L. (2005). *Arte y ciencia del coaching*. Buenos Aires: Dunken.
- Repetto, E. (1977): La personalización en la relación orientadora. Valladolid: Editorial Miñón, D.L.
- Ripollés, M. (1995). El emprendedor y sus mitos. *Dirección y Organización*, 15, 36-44
- Ripollés, M. (2002). Mitos y realidades sobre el emprendedor. *Colección Directivos*

– *Artículos Empresariales*. Valencia: Cámara de Comercio.
<http://www.camaravalencia.com/colecciondirectivos/leerArticulo.asp?intArticulo=1596> (consultado 10 de noviembre de 2015)

Roberts, A.M., LoCasale-Crouch, J., DeCoster, J., Hamre, B.K., Downer, J.T., Williford, A.P., y Pianta, R.C. (2015). Individual and contextual Factors Associated with prekindergarten teacher's responsiveness to the MyTeachingPartner coaching intervention. *Prev Sci*, 16 (8), 1044-1053.

Robbins, A (2011). *Poder sin límites*. Barcelona: Ediciones Debolsilloclave

Rodríguez, A. (2009). Nuevas perspectivas para entender el emprendimiento empresarial. *Pensamiento & Gestión*, 26, 94-119

Rodríguez, C. A. y Prieto, F.A. (2009). La sensibilidad al emprendimiento de los estudiantes universitarios. Estudio comparativo entre Colombia-Francia. *Innovar*, 73-90

Rodríguez Ledo, C. y Celma Pastor, L. (2015). *Programa SEA: desarrollo de habilidades socioemocionales para jóvenes en el aula*. Madrid: TEA

Rodríguez Marcos et al. (2011). Coaching reflexivo entre iguales en el Prácticum de la formación de maestros. *Revista de Educación*, 355, 355-379.

Rodríguez, A., Cano, J. y Cortes, A. (2018) Competencias y emprendimiento. En Cortés, A., Rodríguez, A. Y Val, S (Coord.). *Estrategias transformadoras para la educación*. (247-264). Zaragoza: Pirámide.

Rojí, M.B (1994). *La entrevista terapéutica. Comunicación e interacción en psicología*. Madrid: UNED

Ruiz, M. Á. G., Gómez, G. R., y Sáiz, M. S. I. (2015). Autoinforme sobre las competencias básicas relacionadas con la evaluación de los estudiantes universitarios. *Estudios sobre*

Educación, 24, 197-224.

Ruiz-Aranda, D., Salguero, J.M., Cabello, R., Palomera, R., y Fernández-Berrocal, P. (2012).

Can an emotional intelligence program improve adolescents' psychosocial adjustment?

Results of the INTEMO Project. *Social, Behavior & Personality*, 40 (8), 1373–1379

Russo, A. (2004). School-based coaching: A revolution in professional development – Or just

the latest fad? *Harvard Education Letter*. 20 (4)

Saarni, C. (1999). Emotional Competence. A Developmental Perspective. *The Journal of*

Educational Research, 1-18

Sabirón, F. (2007). *Métodos de investigación etnográfica en Ciencias Sociales*. Zaragoza: Mira

Editores.

Salazar, G. y Molano, M. (2000). *Coaching en acción*. Colombia: Editorial Mc Graw Hill.

Salmon, C. (2016). *Storytelling: la máquina de fabricar historias y formatear las mentes*.

Barcelona: Ediciones Península.

Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition y Personality*,

9, 185-211.

Sánchez-Teruel, D. (2013). El coaching educativo dentro del sistema educativo: innovando

procesos. *Revista intercontinental de psicología y educación*, 15 (2), 171 – 191.

Sánchez Mirón, B., y Boronat, J. (2014). Coaching Educativo: Modelo para el desarrollo de

competencias intra e interpersonales. *Educación XXI*, 17 (1), 221-242.

Sanchis, J. R. y Melián, A. (2009). Emprendedurismo social y nueva economía social como

mecanismos para la inserción sociolaboral en *La universidad y el Emprendimiento. II*

Congreso Internacional y X Seminario Iberoamericano Red Motiva. Valencia:

Promolibro, 165-183 (199)

- Sanz, G. (2005): *comunicación efectiva en el aula. Técnicas de expresión oral para docentes*. Barcelona. Editorial Graó.
- Secretaría General de Educación y Formación Profesional (2003). *El espíritu emprendedor. Motor de futuro. Guía del Profesor*. Madrid: Ministerio de Economía
- Seaton, L.J y Boyd, M. (2008). The effective use of simulations in business courses. *Academy of Educational Leadership Journal*, 12(1), 107-118.
- Selamé, T. et al. (1999). *Informe final de estudio emprendimiento juvenil*. Santiago: INJUV
- Seligman, M. E.P. (2011). *La auténtica felicidad*. Madrid: Zeta bolsillo.
- Serey, D. (2008). Las nuevas herramientas didácticas para el liderazgo educativo: el coaching aplicado a la educación. *Perspectivas educacionales*, 8, 43-54.
- Sexton, D.L. y Bowman – Upton, N.B. (1991). *Entrepreneurship: creativity and growth*. New York: Macmillan
- Stamboulis, Y. y Barlas, A. (2014). Entrepreneurship education impact on student attitudes. *The international journal of management education*, 12 (3), 365 – 373.
- Steiner, V. y Perry, R. (1998). *La educación emocional*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.
- Simón, J.D. (2013). Sistematizando experiencias sobre educación en emprendimiento en escuelas de nivel primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (56), 159-190.
- Sobrado, L. M y Cortés, P. A. (2009). *Orientación Profesional: Nuevos escenarios y perspectivas*. 221 - 242. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Sobrado, L., Fernández, E., Ceinos, C. y García, R. (2010). Rol de las TIC en la e- formación y orientación a lo largo de la vida: análisis de la realidad europea. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21 (2), 271 – 282.

- SPRI (2003). *Manual Básico para emprender* en <http://www.spri.es/wNS/docs/publicaciones/emprendedor.pdf> (consultado en agosto 2012)
- Sternberg, R. (1997) *Inteligencia exitosa: cómo una inteligencia práctica y creativa determina el éxito en la vida*. Barcelona: Paidós.
- Timmons J. (1999). *New Venture Creation, Entrepreneurship for the 21st Century*. IRWIN. Boston: Mc Graw Hill.
- Theeboom, T., Beersma, B. Van Vianen, A. (2013). Does coaching work? A meta – analysis on the effects of coaching on individual level outcomes in an organizational context. *The journal of positive psychology*, 9 (1), 1 – 18.
- Thomas, E.E., Bell, D.L., Spelman, M., y Briody, J. (2015). The Grow of instructional coaching partner conversations in a preK-3rd grade teacher professional development experience. *Journal of Adult Education*, 44 (2), 1-6.
- Traverso, M. (2008). *Coaching realiza il tuo potenziale*. Turín: Anteprima.
- Traverso, M. y Paret, M. (2011). *L'arte del Coaching*. Tecniche Nuove.
- Troncoso, P.C., Rojas, E., Diosdado, P. y Hurtado, T.F. (2014). Buenas prácticas de emprendimiento de una Institución de Educación Superior en Celaya. *Pistas Educativas*, 1, (1), 1 – 14.
- Vázquez, S. (2012): *El liderazgo como discurso y práctica educativa*. Alemania: EAE
- Vázquez, S. y Soro, M. (2013). *Emprendimiento en educación*. Material no publicado de la Cátedra de Innovación Colegio Juan de Lanuza de Zaragoza.
- Vidal, M.D., Cordon, E. y Ferrón, V. (2011). Efectividad del Coaching en los procesos de mejora de gestión de empresas. *Universia Business Review*, 31, 82-101.

- Villa, J.P. y Caperán, J.A. (2010). *Manual de coaching. Cómo mejorar el rendimiento de las personas*. Barcelona: Profit editorial.
- Villa, A. y Poblete Ruiz, M. (2004). Practicum y evaluación de competencias. Profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 8 (2), 2.
- Vygotsky, L. (2010). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós Ibérica
- Vivas, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. Sapiens. *Revista Universitaria de Investigación*, 4 (2), 0.
- Wang, Q. (2012). Coaching for Learning: Exploring Coaching Psychology in Enquiry-based Learning and Development of Learning Power in Secondary Education. *Social and Behavioral Sciences*, 69, 177 – 186
- Whemeyer, M.L. (2009). Autodeterminación y la Tercera Generación de prácticas de inclusión. *Revista de Educación*, 349, 45-67
- Whitmore, J. (2011). *Coaching. El método para mejorar el rendimiento de las personas*. Madrid: Espasa Libros S.L.U.
- Wilson, D. B., Gottfredson, D. C. y Najaka, S. S. (2001). School-based prevention of problem behaviors: A meta-analysis. *Journal of Quantitative Criminology*, 17, 247–272.
- Wolk, L. (2012). *Coaching. El arte de soplar brasas*. Buenos Aires: Gran Aldea Editores.
- Wu-Ying Hsieh, M.L., Hemmeter, J. A. y Michaelene M. O. (2009): Using coaching to increase preschool teachers' use of emergent literacy teaching strategies *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 229-247.
- Xunta de Galicia, Consejería de Educación y Ordenación Universitaria (2010-2014). *eduemprende: plan de emprendimiento en el sistema educativo de Galicia*.

- Yoon, K.S., Duncan, T., Yu – Lee, S.W., Scarloss, B. y Shapley, K.L. (2007). Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement. *REL southwest*, 33, 1-62.
- Zabala, I. F. (2012). Salir de primaria bajo un MBA bajo el brazo. *Padres y colegios*, 65, 10 – 11.
- Zahra, S. A. (1996). Governance, ownership, and corporate entrepreneurship: The moderating impact of industry technological opportunities. *Academy of Management Journal*, 39, 1713–1735.
- Zamora, J.L. y Bello, S. (2011). La videoactividad, el m-learning y los blogs como herramientas de innovación en el ámbito educativo universitario. *Revista Electrónica de Investigación, Docencia y Creatividad*, 1, 28-45.
- Zeus, P. y Skiffington, S. (2004) *Coaching práctico en el trabajo*. México. D.F.: Mc Graw Hill.
- Zins, J.E., Weissberg, R.P., Wang, M.C., y Walberg, H.J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: what does the research say?* New York: Teachers College Press
- Zins, J. E., y Elias, M. J. (2006). Social and emotional learning. *Children's needs III: Development, prevention, and intervention*, 1-13

REFERENCIAS LEGISLATIVAS

DECRETO 75/2015, de 21 de abril, por el que se regula el funcionamiento de las Redes de Apoyo Social e Innovación Educativa en los centros educativos sostenidos con fondos públicos de enseñanza no universitaria de la Comunidad Autónoma de Extremadura. Diario Oficial de Extremadura, nº 79, de 27 de abril de 2015, 13557-13592.

LOE. Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de la Educación. Boletín Oficial del Estado, nº 106, del 4 de mayo de 2006, 17158-17207

LOMCE. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, nº 295, de 10 de diciembre de 2013, 97858-97921

Orden de 29 de mayo de 2008, de la Consejera de Educación, Cultura y Deporte, por la que se establece la estructura básica de los currículos de los ciclos formativos de Formación Profesional y su aplicación en la Comunidad Autónoma de Aragón. Boletín Oficial de Aragón, nº 73, de 4 de junio de 2008, 9145-9156.

Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la educación primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Boletín Oficial de Aragón, nº 119, de 20 de junio de 2014, 19288-20246.

Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Boletín Oficial de Aragón, nº 105, de 2 de junio de 2016, 12640-13458.

Orden ECD/494/2016, de 26 de mayo, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y

Deporte por la que se aprueba el currículo de Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Boletín Oficial de Aragón, nº 106, de 3 de junio de 2016, 13462-14390.

Orden ECD/615/2016, de 14 de junio, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte por la que se convoca el Programa “Aprendiendo a Emprender” en Centros Educativos de Infantil y Primaria, que imparten 5.º y 6.º para el curso 2016-17. Boletín Oficial de Aragón, nº 123, de 28 de junio de 2016, 16875-16886.

Orden ECD/1198/2016, de 29 de agosto, por la que se convoca el Programa de Innovación “Emprender en la Escuela” para el curso 2016/2017 en los centros docentes públicos y privados concertados de la Comunidad Autónoma de Aragón. Boletín Oficial de Aragón, nº 186, de 26 de septiembre de 2016, 25638-25646.

Real decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la Formación Profesional en el sistema educativo. Boletín Oficial del Estado, nº 182, del 30 de julio de 2011, 13118- 13152.

