

Un modelo de “coaching” en directivos escolares

Alfredo Gorrochotegui-Martell

Doctor en Educación. Docente,
Universidad de los Andes, Santiago, Chile.
Escuela de Educación y Escuela
de Administración de Servicios.
agorro@gmail.com

Resumen

Se describe cómo se realizó un “coaching” de liderazgo a 28 directivos escolares de cuatro escuelas municipales, durante un año, con todas las herramientas y procedimientos utilizados. Se utilizó una parte del modelo de competencias de liderazgo de Cardona y García-Lombardía (2009), el cual se adaptó para el ámbito escolar. El mismo sugiere un compendio de 19 competencias, con sus comportamientos característicos, así como un formato denominado “hoja de avance”, que se utilizó para ir desarrollando las competencias en cada directivo. Las competencias más trabajadas individualmente fueron comunicación, gestión del tiempo y gestión de conflictos. La evaluación mostró que la experiencia ayudó a modificar conductas, lo cual permitió gestionar mejor el centro escolar.

Palabras clave

Desarrollo de competencias, gestión educativa, “coaching” directivo, liderazgo, formación de profesores (fuente: Tesaurus de la Unesco).

Recepción: 2011-05-13 | Aceptación: 2011-07-18

ISSN 0123-1294 | Educ.Educ. Vol. 14, No. 2 | Mayo-agosto de 2011 | pp. 369-387

A Model for Coaching School Administrators

Abstract

The article offers a description of how 28 school administrators at four municipal schools were coached during a period of one year, and the tools and procedures employed to that end. A portion of the leadership skills model developed by Cardona and García-Lombardía (2009) was adapted to the school environment and applied. It suggests a set of 19 skills and their characteristic behavior, along with a form known as the “progress sheet,” which was used to develop the skills of each administrator. Communication, time management and conflict management were the skills the administrators worked on the most individually. The evaluation shows the experience contributed to a change in behavior that allows for better school administration.

Key words

Development of skills, educational administration, coaching administrators, leadership, teacher training (Source: Unesco Thesaurus).

Modelo de “coaching” na gestão escolar

Resumo

Descrição de um “coaching” de liderança envolvendo e oito diretores de quatro escolas municipais durante um ano, bem como as ferramentas e os procedimentos utilizados. Aplicou-se uma parte do modelo de competências de liderança de Cardona e García-Lombardía (2009), adaptado para a escola. O modelo propõe 19 competências com os seus comportamentos característicos e um formato chamado Roteiro, usado para desenvolvimento de competências em cada diretor. As competências mais reforçadas foram comunicação, gestão do tempo e gestão de conflitos. A avaliação mostrou que o ensaio ajudou a alterar comportamentos, permitindo uma melhor gestão da escola.

Palavras-chave

Desenvolvimento de competências, gestão educacional, “coaching” de gestão, liderança, formação de professores (Fonte: Thesaurus UNESCO).

Introducción y objetivos

La Dirección de Educación de un municipio del Distrito Metropolitano, el cual está conformado por otros cuatro municipios, solicitó los servicios de un profesor universitario especializado en gestión escolar, en noviembre del 2009, para ayudar a solventar unas necesidades específicas de formación en los directivos y mandos medios de sus escuelas municipales, a través de un proceso de “coaching”. El número de directivos y coordinadores atendidos fue de 28, los cuales están adscritos a las cinco escuelas que hacen vida en ese municipio. Los objetivos propuestos fueron:

- a) facilitar conversaciones con alguien “externo” a la realidad de la escuela que se lidera, para poder visualizar, reflexionar y comprender mejor “con una opinión ajena” el modo en el que se deben tratar y orientar las acciones y decisiones personales;
- b) incidir en el liderazgo personal del directivo, a través de reuniones personales en las que se establezcan metas y pasos de mejoramiento personal según un modelo de competencias, y
- c) ayudar a desarrollar las áreas personales de mejora, según ese modelo de competencias y las circunstancias en las que se trabaja.

Para lograr tal proceso se definieron un conjunto de actividades concretas, que se deberían cumplir a partir del mes de enero y hasta diciembre del 2010. Las mismas, claramente descritas en el “Contrato de prestación de servicios” que se le hizo al profesor asesor, fueron:

- a) ayudar a los directores y otros niveles de dirección, supervisión y coordinación, a desarrollar de modo adecuado y personal sus competencias de liderazgo;
- b) visitar las escuelas municipales donde se realizará el correspondiente proceso de “coaching”;
- c) realizar reuniones individuales, semanales o quincenales, con los directivos objeto del proceso de “coaching”;
- d) realizar reuniones de pequeños grupos de directivos objeto del proceso de “coaching”, para transmitirles indicaciones generales y/o charlas de información o formación en algún aspecto relevante;
- e) realizar reuniones con la Dirección de Educación, para informar del desarrollo, avances y dificultades encontradas durante el proceso de “coaching”;

- f) realizar y entregar un informe mensual sobre el desarrollo y avance del proceso de “coaching”, y
- g) realizar y entregar un informe final detallado de los resultados del proceso de “coaching”, que muestre el alcance de los objetivos, las dificultades encontradas, sugerencias y conclusiones.

Marco teórico referencial

Justificación

Asumir el liderazgo en los centros educativos consiste en hacerse cargo y responsabilizarse por una elevada misión, ya que numerosos estudios sobre las prácticas de liderazgo del directivo escolar ponen en evidencia que estas tienen efectos sobre el compromiso de los estudiantes con la escuela (Silins y Mulford, 2002; Leithwood, 2009) sobre el aprendizaje de los alumnos (The Hay Group, 2000; Martinic y Pardo, 2003; Maureira, 2004 y 2006; Waters, Marzano y McNulty, 2005; Anderson, 2010).

Ahora bien, ¿cómo se forma el liderazgo de un directivo escolar? Creemos que con un eficiente programa de cursos y talleres en competencias de liderazgo puede lograrse bastante, pero no es suficiente. Como han apuntado Oliveros, Bane y Kopelman (citados por Rock y Schwartz, 2006), los programas formativos o de entrenamiento incrementan la productividad en un 28%. Pero complementar tales programas con un proceso de “coaching” aumenta la productividad en un 88%.

El Instituto Europeo del Coaching (2011) expresa que los principales beneficios del “coaching”, entre otros, son: 1) mejorar el desempeño y la productividad; 2) desarrollar al personal; 3) mejorar el aprendizaje; 4) mejorar las relaciones; 5) mejorar la calidad de vida de los individuos; 6) mejorar el uso de las habilidades y los recursos del personal; 7) ofrecer respuestas más rápidas y más eficaces; 8) mejorar la flexibilidad y adaptabilidad al cambio; 9) lograr un personal más motivado y creativo, y 10) cambiar la cultura de la organización.

La incorporación del “coaching” al mundo del trabajo ha sido relevante en los últimos años, porque ha permitido no solo centrarse en el desarrollo de técnicas, sino en capacitar a los profesionales en la incorporación de nuevos hábitos, que permitan mejorar y potenciar el desempeño. El verdadero “coaching” abarca la idea de que todos estamos hechos para el cambio, el crecimiento, el aprendizaje y el autodesarrollo continuo. Por eso, se ha estimado como un procedimiento útil para enseñar competencias de liderazgo.

Los tiempos han cambiado, y hoy se sugiere escuchar más a los colaboradores. Las organizaciones más avanzadas apuestan por un liderazgo basado en aprovechar los talentos de su personal, y en la medida de lo posible, facilitar su desarrollo. De ahí que el trasnochado jefe, poco transparente y nada dialogante, debe dejar paso a unas relaciones sociales más abiertas, que alienten la capacidad de decisión de sus colaboradores, que es, en definitiva, el verdadero valor de la organización. Es aquí donde el “coaching” desempeña un papel importante en este cambio. No es fácil desempolvar talentos o detectarlos y potenciarlos, pero con técnicas avanzadas y profesionales muchas organizaciones están teniendo importantes mejoras en sus resultados (Asociación Española de Coaching, 2011).

El “coaching” es ya una reconocida herramienta de uso internacional para la mejora de la dirección de organizaciones. La consultora alemana *Frank Bresser Consulting* (2009) realizó un estudio entre los años 2008 y 2009. El mismo buscó examinar la situación y el desarrollo del “coaching” a nivel internacional. Los encuestados fueron principalmente asociaciones de “coaching” de cada país, y en su defecto, asociaciones de recursos humanos, proveedores de “coaching”, consultores, expertos en “coaching” y facultades de “coaching”. El número de países consultados fue 162. El estudio arrojó que hay un mínimo de 43.000 *coaches* trabajando alrededor del mundo. Los países con mayor número de *coaches* son: Estados Unidos, Reino Unido, Alemania, Australia, Japón, Canadá y Sudáfrica. En 27 países, 15 de ellos europeos, el “coaching” se percibe como una profesión. Norteamérica, Europa, Australia y algunos países de Suramérica cuentan con asociaciones locales e internacionales de “coaching”. Finalmente, y entre otros muchos datos, el estudio expresa que todavía no hay una manera preestablecida de aproximar el “coaching” a cada

región, y que aún no se puede hablar de un estilo norteamericano, australiano o europeo. Por el momento, el “coaching” va en crecimiento, y es una realidad en desarrollo en todos los continentes.

El “coaching” ha nacido como resultado, sugiere Williams (2004), de los grandes avances en psicoterapia y asesoramiento, y luego se ha combinado con prácticas de consultoría organizacional y con las tendencias hacia el desarrollo personal. El “coaching” ha tomado lo mejor que cada una de esas áreas tiene, proporcionando y demostrando métodos asociados al éxito de las personas.

En el mundo de las organizaciones, el costo de no usar “coaching” es elevado, sobre todo si se reconoce que quienes detentan cargos de mayor responsabilidad necesitan habilidades para ser exitosos, que no se centran ya tanto en lo técnico ni en lo propiamente gerencial, sino, de modo muy especial, en lo personal. En la medida que se está más arriba, más capacidades de relación interpersonal son necesarias, pues se estima que un directivo sepa escuchar, sepa comunicarse, mantenga un elevado equilibrio emocional y desarrolle la autocrítica y el aprendizaje continuos. Los directivos sin esa formación, nos recuerdan Chappelow y Leslie (2000), poseen estas cinco características: a) tienen problemas de relaciones interpersonales; b) fracasan al contratar, construir o liderar un equipo; c) incumplen con los objetivos de la organización; d) no se adaptan o disponen a los cambios, y e) carecen de una amplia orientación funcional.

En el ámbito escolar se da lo mismo. Los directores requieren de una amplia y profunda formación. Y los cursos o programas de entrenamiento, como ya hemos apuntado, no son suficientes. Por eso, en la presente experiencia piloto, se dispuso que la formación en competencias de liderazgo se realizara a través de un procedimiento en el que el “coaching” sería el modo de ayudar a los directivos y resto de personal con responsabilidades en esas escuelas municipales. Con esa esperanza, la dirección educativa del municipio en cuestión se dispuso a

buscar los recursos y hacer las gestiones necesarias para facilitar los espacios y los tiempos para realizar las reuniones entre el “coach” y sus “cocheados”.

Finalmente, al revisar la literatura especializada no se encontraron muchas experiencias similares de “coaching” en administradores escolares, sino diversos autores dedicados de manera especial al ámbito empresarial, y a quienes se acudió para poder empaparse de las herramientas y consejos prácticos que han utilizado para obtener resultados positivos. Sin embargo, nos topamos, por un lado, con dos autores que, sin ser muy descriptivos en el cómo, reportan que hubo éxito en lo realizado por varios grupos de directivos escolares, y por otro, con unos autores que hacen una propuesta teórica sobre la necesidad de que los directivos escolares pasen por un proceso de “coaching” externo, que les permita alcanzar una verdadera transformación de la escuela.

Killion (2002) describe una experiencia piloto con 50 directivos educativos, quienes recibieron un “coaching” por un año. Los resultados de tal práctica fueron positivos, y los participantes reportaron sentirse mejor enfocados, más útiles y con mayor confianza en sí mismos. Reiss (2007), por su lado, describe dos experiencias similares de programas pilotos que desarrollan un proceso de “coaching” en grupos de directivos escolares. En el primero, después de cuatro meses, los directivos reportaron mayores competencias en sus roles como directores, un incremento en el manejo efectivo de la comunicación interpersonal y mayor confianza en ellos mismos para asumir sus primeras experiencias en puestos de administración. En la segunda experiencia, los directores expresaron que hubo mejoría en las relaciones interpersonales con el resto del personal, aumentó la confianza, se incrementó la valentía para salirse de sus propias zonas de confort, tratando así de poner en práctica nuevas estrategias y habilidades para el liderazgo. Sin embargo, ninguno de estos autores reportó un levantamiento de información sistemático, con evidencias que pudiesen demostrar que el “coaching” mejoró el clima y el rendimiento escolar de los establecimientos en los que se practicó.

Wise y Jacobo (2010), por su parte, plantean que es necesario que un “coach” asista al director en la mejora de la gestión escolar, en la relación con los inversionistas, en la visión que se tiene de la escuela y en el liderazgo personal

de este. Una vez adquiridas las nuevas prácticas por parte del director, estas permitirán transformar el centro educativo en un espacio en el que los anteriores elementos se focalicen en construir una visión centrada en el aprendizaje de los estudiantes (véase el cuadro 1).

Los anteriores estudios, y similares experiencias en otros campos profesionales, ayudaron a decidir que esta actividad de formación y desarrollo en competencias de liderazgo se fundamenta en un proceso de “coaching” por un período de por lo menos un año.

Concepto

Con respecto al concepto de “coaching”, que se utilizará como basamento teórico, se decidió primero buscar el significado etimológico de la palabra “coach”. Reiss (2007), Medina y Perichon (2008), y Lo Destro (2011), han expresado que para entender el término “coaching” hay que remontarse a la ciudad húngara de Kocs, a 70 km de Budapest (entre Viena y Pest), en el siglo XIX. Kocs se convirtió en parada obligada para todos los viajes entre estas dos ciudades. De esta manera se empezó a hacer muy común el uso de un carruaje, caracterizado por ser el único provisto de un sistema de suspensión especial para dichos viajes. Además, destacaba por su comodidad frente a los carruajes tradicionales. Así comenzó a hablarse del *kocsi szekér*, o sea, el “carruaje de Kocs”, símbolo de la excelencia. De ahí el término *kocsi* (que se pronuncia “cochi”) pasó al alemán como *kutsche*, al italiano como *cocchio* y al español como *coche*. En serbocroata se dice *kocsikázik* para designar la acción de dar un paseo en coche. Por tanto, la palabra “coach” es de origen húngaro, y designaba un vehículo tirado por animales para transportar personas. Se consiguió aquí una analogía válida para entender el verdadero sentido del “coaching”, ya que dicho carruaje transportaba personas de un lugar presente a uno deseado (desde donde están hasta donde quieren estar), desde lo que están siendo hasta lo que desean ser o hacer.

En segundo lugar, se encontró que ese análisis del término coincidía con lo ya dicho por diferentes expertos. Y en efecto, en el fundamento del “coaching” está la idea de hacer mejorar a las personas. Por ejemplo, Vilallonga (2003) lo ha definido como un proceso que lleva a poner en práctica el despliegue de potencialidades y el desarrollo de las capacidades profesionales. Igualmente, Rosinski (2008) lo describe como el arte de facilitar el desarrollo del potencial de las personas para alcanzar objetivos importantes y significativos. O como lo entiende Hall y Duval (2010), quienes lo ven como la capacidad de refinar y perfeccionar las mejores habilidades, o como una actividad que trabaja jugando con las fortalezas personales y eliminando aquellas cosas que están en el camino y sabotean la excelencia. Por último, la *International Coach Federation* (2011) define el “coaching” como la colaboración con los clientes en un proceso creativo y estimulante que les sirva de inspiración para maximizar su potencial personal y profesional.

Tomando en consideración las anteriores definiciones, y yendo un poco más allá, se concluyó que lo fundamental en el “coaching” es que quien lo vive y experimenta tome decisiones personales para ayudarse a sí mismo. De ahí que el “coach” cumpla una función fundamental, y es la de un entrenador que está fuera del área de entrenamiento observando, acompañando y dando, de vez en cuando, instrucciones para que el que está sujeto a tal entrenamiento tome sus propias decisiones y ponga a valer sus más destacadas potencialidades personales. Es este el principal reto de todo “coaching”: practicarlo como un proceso en el que el “cocheado” debe mejorarse a sí mismo tomando sus propias decisiones durante su experiencia profesional. En ese sentido, se siguió la destacada afirmación de Brammer (1985, p. 7): “la meta de toda ayuda es la autoayuda”.

El “coaching” y otras profesiones de ayuda

Pero, además, el “coaching” tiene relación estrecha con otras prácticas. Hall y Duval (2010) afirman que a veces “danza” entre varias profesiones (véase el cuadro 2). Unas veces es “consultoría”, porque se dan consejos utilizando la destreza en un campo determinado para proporcionar información y sugerencias. En este sentido, se vuelve un poco más directivo. Otras veces, y tal vez con bastante frecuencia, es “terapia”, porque se centra en problemas: que

duele, viola y causa que una persona se atore psicológicamente. Aquí el “coach” procura entender la patología de ciertos problemas y ayuda a curar las heridas y el dolor personal. Desarrolla la fuerza interior del “cocheado” para enfrentar la realidad. Otras veces es “tutoría”, porque involucra a una persona que tiene habilidades particulares, conocimientos y/o experiencia, y un protegido al que le transfiere su conocimiento y sus habilidades. Y finalmente, a veces es “entrenamiento”, es decir, desarrollo de nuevas habilidades, lo que involucra instrucción, enseñanza, diálogo, práctica, ejercicios, juego de roles y aprendizaje experiencial. Lo importante es estar *conscientes* de qué es lo que hacemos, cuándo, con quién y por qué.

Tipo y nivel de “coaching”

Según Rosinski (2008), existen tres tipos de “coaching”, a saber: a) el personal, que es contratado por un individuo que paga por la intervención; b) el corporativo, el cual es contratado en forma externa, y tiene que cumplir con requisitos específicos, tales como que las sesiones son estrictamente confidenciales, para asegurar la sinceridad y apertura de la relación, y que la intervención está al servicio de los diferentes participantes en el proceso: el “cocheado” y su organización, y c) el de equipos, que se ocupa de ayudar a un grupo a lograr un desempeño superior. Según lo anterior, el caso aquí descrito fue el de un “coaching” corporativo.

En cuanto al nivel de “coaching”, Cardona (2009) expone que existen al menos tres niveles que difieren entre sí, entre otros factores, en el grado de implicación del “coach”. Un nivel más externo, el *técnico*, que pone énfasis solo en la información y tiene, por tanto, un impacto en lo profesional o en aquello para lo cual se tiene una específica necesidad de asesoramiento puntual. Luego habla de un nivel intermedio, el *interpersonal*, con una actuación más periódica y con un mayor énfasis en el entrenamiento. Finalmente, se debe hablar de un nivel interno, el *personal*, en el que la intervención

es más continua y hay, por tanto, un impacto a nivel intrapersonal, que busca sobre todo la autorreflexión (véase el cuadro 3). Para la presente experiencia, y como veremos más adelante por el tipo de competencias de liderazgo trabajadas, se puso énfasis en los niveles *interpersonal* y *personal*.

Aptitudes y actitudes necesarias de un buen “coach”

Para hacer un proceso de “coaching” ético, responsable e integral, se siguieron las recomendaciones de Cardona (2002), quien expone que para llevar la adecuada orientación en este proceso, el “coach” debe tener como aptitudes:

- a) Visión para inspirar altos resultados. El buen “coach” no se conforma con la mediocridad ni con conseguir resultados. Ve más allá que la persona asesorada y descubre nuevas posibilidades de crecimiento.
 - b) Habilidad para establecer metas exigentes, pero alcanzables y progresivas. El buen “coach” no empieza por el final, sino que diseña un camino de progreso, que va por un plano inclinado. Sabe fijar metas específicas para cada persona, ajustadas a sus necesidades y ritmos de aprendizaje.
 - c) Disciplina. El buen “coach” establece unas reglas de juego, que mantiene con disciplina. Es riguroso, preciso, ordenado, de modo que crea unas expectativas claras y fiables.
 - d) Empatía. El buen “coach” es capaz de captar los estados internos de las personas que asesora. Por eso también puede dar el “feedback” adecuado, en el tono apropiado y en el momento correcto.
- Y como actitudes:
- a) Honradez. El buen “coach” juega limpio, es decir, piensa lo que dice y dice lo que piensa; juzga los hechos con justicia y veracidad. Dice las cosas como son y a la cara.
 - b) Pasión por el desarrollo de sus asesorados. El buen “coach” tiene un interés genuino y profundo por ayudar a los demás en su proceso de mejora. Se emociona con el progreso de su gente y sufre con el sufrimiento de los demás.
 - c) Ejemplaridad. El buen “coach” va por delante en aquellas exigencias que le conciernen a él (lo cual no significa que tenga que hacer en todo más que sus asesorados).

Modelo de competencias de liderazgo

Con respecto al tema de las competencias de liderazgo, nos hemos circunscrito a los aportes de Pablo Cardona, quien nos ha parecido que expone de una forma coherente e integral, dimensiones del liderazgo que otras teorías no toman en cuenta.

Cardona es, en la actualidad, profesor asociado del Departamento de Dirección de Personas en las Organizaciones, en el Instituto de Estudios Superiores de la Empresa, de la Universidad de Navarra, y tiene publicaciones desde 1996, en revistas especializadas y congresos internacionales dedicados al tema del desarrollo directivo; es coautor de cinco libros y autor de cuatro. Entre sus aportes, el concepto de competencia lo desarrolla inicialmente en un artículo para la revista *Harvard-Deusto Business Review*, titulado “Evaluación y desarrollo de las competencias directivas” (1999), escrito con la profesora Nuria Chinchilla, y más actualmente en su libro *Cómo desarrollar las competencias de liderazgo* (2009), escrito con la profesora Pilar García-Lombardía. Fundamentándonos en esta obra sacamos las competencias que intentamos formar y desarrollar en los directivos escolares.

Cardona y García-Lombardía (2009) nos indican que existen unos criterios que determinan la calidad de una organización: 1) eficacia: capacidad para lograr los objetivos propuestos. Sin ella no se sobrevive; 2) atractividad: grado de satisfacción que experimentan los miembros de la organización por el trabajo que realizan y por el desarrollo que alcanzan, y 3) unidad: grado de confianza e identificación de las personas con la misión de la organización. Confianza entre directivo y colaborador en cada nivel.

Los anteriores parámetros de calidad exigen el desarrollo de tres talentos en el directivo. Para la “eficacia”, el *talento estratégico*, que busca lograr buenos resultados económicos. Para la “atractividad”, el *talento ejecutivo*, que busca desarrollar a los colaboradores y adaptar las tareas a las aptitudes de cada uno. Y para la “unidad”, el *talento de*

liderazgo personal, que busca crear confianza e identificación de los colaboradores con la misión de la organización.

Tales talentos requieren de unas competencias, entendidas estas como aquellos “comportamientos observables y habituales que conducen al éxito en el desempeño de una función o tarea” (Cardonay y García-Lombardía, 2009, p. 43). Así, para el *talento estratégico* es necesario desarrollar *competencias de negocio*, las cuales están dirigidas a lograr mayor valor económico para la organización (por ejemplo: conocimiento del sector, negociación de recursos, trato con clientes, etc.). El *talento ejecutivo* requiere de *competencias interpersonales*, orientadas a lograr relaciones interpersonales efectivas (por ejemplo: comunicación, trabajo en equipo, delegación, etc.). Por último, el *talento de liderazgo personal*, que se configura gracias al desarrollo de *competencias personales*, las cuales tienen como misión lograr el “*autoliderazgo*”, y que promueven la profesionalidad y ejemplaridad del directivo.

Para la experiencia aquí descrita nos hemos circunscrito a las competencias interpersonales y personales (véase el cuadro 4), las cuales ya fueron validadas por el autor del presente artículo, para su inserción en el ámbito de directivos escolares (Gorrochotegui, 2010, 2011).

Método y procedimientos

El presente reporte de caso utilizó una metodología cualitativa. Y se entiende por tal “cualquier tipo de investigación que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación” (Strauss y Corbin, 2002, pp. 11-12). La razón fundamental por la que se eligió esta metodología fue que en los procesos de “coaching” se obtienen detalles complejos de fenómenos como sentimientos, procesos de pensamientos y emociones, difíciles de extraer por otros métodos de investigación convencionales. Por lo tanto, siguiendo a Strauss y Corbin (2002), la presente experiencia se basó en los componentes propios de la investigación cualitativa, que son, por una parte, los “datos” que provienen de diferentes fuentes, y por otra, los “procedimientos”, que ayudan a interpretar y organizar los datos, a conceptualizar y reducir estos, y a relacionarlos para elaborar categorías en términos de sus propiedades y dimensiones.

Al tratarse de tal metodología, se estudió la propuesta de Fournies (2000), quien propone que como todo proceso de “coaching” debe ser un encuentro “cara a cara”, se requiere usar la técnica de los pasos del “coaching”, que a continuación describimos (véase el cuadro 5) y que se tomaron en consideración como “guía” de trabajo en cada encuentro con los directores escolares:

Acordar con el “cocheado” que existe un problema. Esta es la fase más crítica en el proceso de “coaching”, y usualmente involucra la mitad del tiempo que se dedica a esta experiencia. En esta etapa es donde se falla la mayoría de las veces, porque se presume que el “cocheado” sabe que existe un problema. Quizá sabe que está haciendo algo mal, pero no que ese es precisamente el problema. Para eso, el autor sugiere un “plan de discusión de coaching”, el cual hace reflexionar y ayuda al “cocheado” a ir tomando conciencia del alcance y las consecuencias de su conducta y de su real posibilidad de mejorar la misma. Ese plan se debe escribir en una planilla como la que se presenta en el cuadro 6, y que ofrece cuatro pasos para llegar a acuerdos: a) ¿Qué no se está haciendo correctamente?; b) ¿A quién le afecta, cuál es el costo que produce?; c) Visualizar las consecuencias si esa conducta no se detiene (listar todas), y 4) ¿Cuál es la conducta deseada (posibles alternativas)?

1) Discutir alternativas de solución mutuamente. En este nivel el “coach” y el “cocheado” deben identificar juntos el mayor número posible de alternativas de solución, como pueda ser necesario, para solventar el problema. Aquí se trabajan las experiencias previas del “cocheado”, y se discuten cuáles han sido las consecuencias de las mismas. Tal concentración de experiencias aumenta el número de alternativas para seleccionar. Y ya que se trata de conductas, es muy importante especificar los cambios en ellas, que serán necesarios para influir en los resultados. El propósito de este paso es identificar qué cosas puede hacer el “cocheado” que sean diferentes, para

- lograr un trabajo o unos resultados óptimos. Es indispensable reconocer que en este segundo nivel no se seleccionan las alternativas, sino que se hace una lista de aquellas que podrían dar con la solución. Será en el siguiente nivel, o paso, en el que se seleccionará la o las alternativas específicas.
- 2) Ponerse mutuamente de acuerdo en las acciones que se van a realizar para resolver el problema. El siguiente paso del “coaching” es llegar a un mutuo acuerdo sobre cuáles alternativas previamente discutidas serán usadas para solucionar el problema. Como se dijo con anterioridad, la discusión en conjunto de posibles alternativas (paso 2) está por completo separada de la selección de las mismas (actual paso 3). Además, no solo en este paso y en conjunto se llega a un acuerdo sobre cuál alternativa se va a utilizar, sino que se especifica cuándo va a tener lugar la acción. Se quiere identificar qué se va a hacer y cuándo.
 - 3) Hacer seguimiento para valorar si los acuerdos logrados y las acciones decididas se están realizando. Muchas veces se lleva tiempo en discutir un problema, pero no se dedica tiempo para revisar si las acciones acordadas se están realizando. Por eso es importante saber qué es el seguimiento. Y se entiende por tal el proceso de encontrar si un “cocheado” está haciendo lo que él o ella supuestamente tiene que hacer. El prerrequisito importante en este proceso es si el “coach” y el “cocheado”, en conjunto, saben qué es lo que se supone que hay que hacer, lo cual incluye cuánto se ha hecho y cuándo, y qué es lo que se supone que ha sido hecho de modo correcto y en el tiempo adecuado.
 - 4) Reforzar cualquier logro cuando ocurra. Este último paso del proceso de “coaching” tiene el gran potencial de sostener en el tiempo las mejoras en las conductas. Se trata de reforzar cualquier logro cuando suceda. El “coach” debe tener siempre el interés de reforzar aquellas conductas del “cocheado” que hayan sido positivas, lo cual es vital en el esfuerzo por mejorar la ejecución y mantener el mejoramiento. La influencia del reforzamiento de lo logrado positivamente tiene tal importancia en un proceso de “coaching”, que es tratado como un paso separado.
 - 5) A continuación relataremos cómo se fue realizando toda la experiencia y cómo se recogían los datos que esta iría arrojando con el paso de los días.
 - 6) Al inicio de la misma fue necesario tener una reunión con cada equipo de directivos y coordinadores por escuela municipal, para explicar los objetivos, alcances y medios que se iban a utilizar, y para responder dudas y aclarar inquietudes. En esa reunión se les entregó un compendio, que contiene las nueve competencias ya enumeradas en el cuadro 3, con una definición, seis comportamientos característicos, preguntas para la reflexión y sugerencias de mejora por cada competencia (véase un ejemplo de la competencia “comunicación” en el cuadro 7). Luego, para cada sesión se llevaría un registro de acuerdos, en el que el “coach” iría escribiendo los tópicos tratados y los compromisos adquiridos para la siguiente sesión (véase el cuadro 8).
- Por último, como formato para que cada “cocheado” pudiese ir desarrollando sus competencias, se utilizó una hoja denominada “Hoja de avances” (véase el cuadro 9). En este formato, cada directivo o coordinador escolar vaciaba el nombre de la competencia que se iba a mejorar, los comportamientos característicos de esa competencia (con un máximo de tres comportamientos) y las acciones de mejora de cada comportamiento, y que servirían de indicadores concretos que se debían valorar día a día, para finalmente poder desarrollar la competencia pertinente. Fue este formato el que se utilizó con mayor aprovechamiento en las sesiones de “coaching”, pues sirvió de guía para lograr resultados concretos en la modificación de conductas. Un aspecto importante, que ayudó mucho al orden y al máximo aprovechamiento de las sesiones, fue el nombramiento de un “profesor coordinador” por cada escuela municipal, quien serviría de enlace entre el “coach” y los “cocheados”.
- Al final del proceso se entregó una hoja de evaluación a los “cocheados”, para que cada uno

expresase su valoración personal sobre toda la experiencia. Allí se hicieron las siguientes preguntas abiertas:

- 1) ¿Ha aprendido algo o le ha sido útil esta experiencia?
¿Qué ha aprendido y qué le ha parecido útil de la misma? Si no ha aprendido nada, y si no le ha parecido útil, también dígallo, por favor;
- 2) ¿Qué reflexión personal (en caso de tenerla) ha hecho sobre usted mismo(a) en esta experiencia?;
- 3) ¿Qué dificultades personales ha tenido con la experiencia?, y
- 4) ¿En qué aspectos opina usted que esta experiencia puede mejorar o qué sugerencia haría para mejorarla?

Otra manera de evaluar el proceso fue tomar en consideración unas “reflexiones personales”, escritas por un grupo de estos directivos, que fueron entregadas al “coach” en los meses de mayo y diciembre, respectivamente.

Resultados

Al finalizar el 2010 se contabilizaron un total de 181 sesiones de “coaching” a 28 directivos (véase el cuadro 10). Ahora bien, no todos asistieron a un número significativo de las mismas. Hubo un total de dos directivos que solo acudieron a una sesión y que luego se retiraron del proceso; un directivo que asistió a tres sesiones; dos a solo cuatro, y el resto, el 79%, asistieron a cinco a diez sesiones, y fue este último grupo el que mejor aprovechó las mismas.

Las competencias más elegidas fueron “comunicación”, seguida de “gestión del tiempo” y “gestión del estrés”, lo que permite también evidenciar que estas áreas requieren de mayor atención en los trabajos y experiencias personales de estos directivos escolares; y no solo esto, sino que además podrían ser objeto de futuros cursos de entrenamiento o procesos de “coaching” para poderlas afianzar.

Según el análisis de los contenidos de las evaluaciones, podemos destacar lo siguiente. A la primera pregunta, en la que se les pide que digan si habían aprendido algo o les había sido útil la experiencia, todos ofrecieron una respuesta afirmativa, pero además destacaron que la misma sirvió para la autorreflexión, para interiorizar, asumir, tomar conciencia, reconocer, transformar modos de actuar y aprender herramientas que les permitiesen desarrollar sus competencias de liderazgo.

En la segunda pregunta se les pidió que expresasen qué reflexión personal hicieron durante la experiencia, en caso de haberla hecho, y los aspectos destacados fueron que se encontraron consigo mismos, que se observaron a sí mismos, que hubo descubrimiento, ocasión de perdonar, entender más a fondo las situaciones, darse cuenta de las cosas que debían mejorar, avanzar y crecer profesional y personalmente.

En la tercera pregunta de la evaluación les pedía que expresasen las dificultades encontradas. Cabe resaltar la resistencia personal al cambio, la falta de tiempo para reflexionar, el deseo de no ser estructurado u ordenado o sistematizado—lo cual es contrario a lo que exige un proceso de “coaching”—, entender que el bien general de toda la escuela está por encima del bien particular, la dificultad para perdonar y el confrontarse consigo mismo.

En la cuarta y última pregunta se les pedía que dijese en qué aspectos se podía mejorar la experiencia, a lo cual respondieron que se debían evitar las interrupciones de las sesiones entre el “coach” y el “cocheado”, y que era necesaria una mayor continuidad o regularidad de las sesiones.

Podemos citar, a manera de ejemplo, cómo dos de estos directivos expresaron sus conclusiones personales, en términos de sentimientos y cambios en sus conductas a lo largo de esta experiencia.

Directivo 1: ...“Esta experiencia me permitió descubrir que puedo ser más flexible ante mis semejantes, que soy capaz de perdonar desde el corazón, por encima de la razón, y he experimentado que realmente en la profesión de educar y de ser maestro siempre existe y existirá un colectivo, al cual me debo, y, por consiguiente, el bien común debe prevalecer por encima de las dificultades; aunque estas existan... el día a día continúa y la lucha por lo justo debe continuar; sin olvidar nunca mi ética profesional. Entendí que en medio de una crisis puedo ser parte de la solución. Reconozco que no soy perfecta, que tengo mis fallas y debilidades”.

Directivo 2: ...“Esta experiencia me ha enseñado que puedo transformarme poco a poco en un ser más humano, más condescendiente, más observador, más penetrante en los hechos, mucho más paciente para con mis colaboradores, etc.”.

Finalmente, y tomando en consideración el análisis del contenido de las “reflexiones personales” realizadas por seis directivos, podemos expresar que uno de los aspectos más comentados fue que el “coach”, al fomentar un clima de confianza, facilitaba la conversación de asuntos personales, que convertían la experiencia en una oportunidad para mejorar en las relaciones interpersonales. Otro aspecto comentado fue que no puede haber cambios personales si no se toma clara conciencia de las áreas de mejora que cada quien tiene, las cuales hay que asumir, aceptando que es necesario cambiar, lo cual implica a su vez aprender a ser paciente consigo mismo.

Conclusiones y recomendaciones

La experiencia aquí relatada sugiere que hay que contar siempre con el apoyo de los directivos escolares, y justificar claramente ante ellos la importancia de un proceso de “coaching”, para que se comprometan con la experiencia. Dejarles claro, de antemano, de qué se trata, y permitirles que hagan todas las preguntas pertinentes para no dejar duda alguna.

Quien hace las veces de “coach” debe estar bien preparado y contar con la suficiente formación para facilitar un ambiente de plena confianza. Debe conocer muy bien

el modelo de competencias de liderazgo con el que está trabajando, y saber hacer buenas preguntas, así como tener la capacidad para escuchar con paciencia, atendiendo con genuino interés a las dificultades y necesidades personales de cada “cocheado”.

Por otra parte, y como se ve en las respuestas a la evaluación, el “coach” debe tener una mayor disposición de tiempo y un menor número de “cocheados”, de manera que pueda contar con un mayor alcance y eficacia en su influencia sobre ellos. Además, debe contar siempre, y en cada centro educativo que visite, con un espacio adecuado (una oficina o sala de reuniones, aislada y sin posibilidad de interrupción) para facilitar las sesiones de “coaching”.

Finalmente, en el presente caso solo se ha presentado una experiencia limitada de cómo practicar un “coaching” a directivos escolares, con todos sus pasos y herramientas. Por tanto, sería interesante y enriquecedor, para la comunidad científica y los expertos en gestión escolar, poder evaluar, desde una perspectiva cualitativa y cuantitativa, en qué medida las competencias de liderazgo permiten no solo lograr configurar equipos directivos eficaces, un clima organizacional y escolar positivo, sino un real mejoramiento en el logro de los objetivos de aprendizajes de los centros educativos, a través de un proceso de “coaching”.

Bibliografía

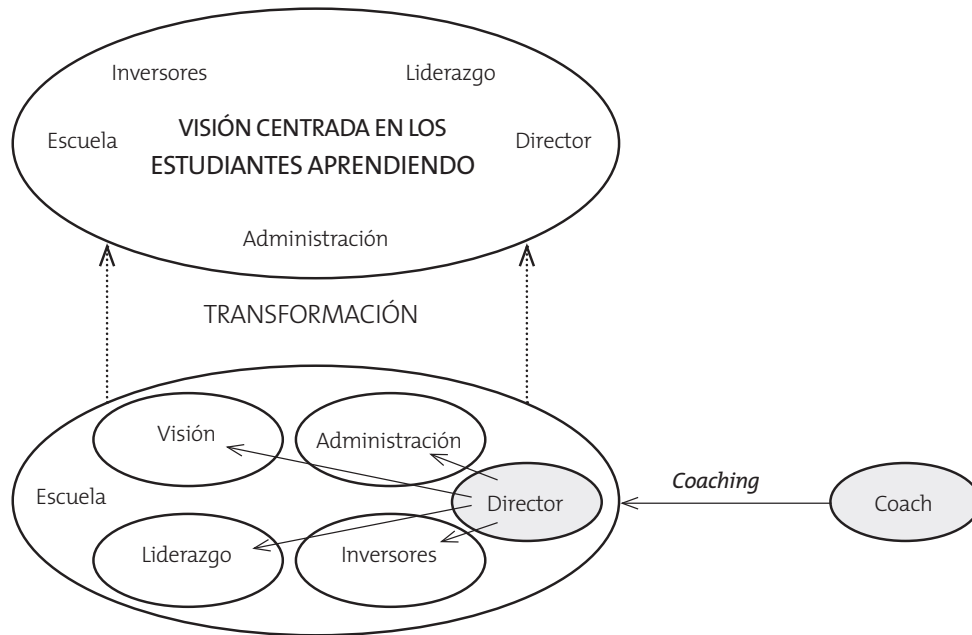
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 34-52. Recuperado el 9 de septiembre de 2010 de: <http://www.psicoperspectivas.cl>.
- Asociación Española de Coaching (2011). *Del líder clásico al líder coach*. Recuperado el 16 de junio de 2011 de: <http://www.asescoaching.org/2011/06/lider-clasico-lider-coach/>.
- Brammer, L. M. (1985). *The helping relationship. Process and skills*. Nueva Jersey: Prentice-Hall.
- Cardona, P. & Chinchilla, N. (1999). Evaluación y desarrollo de las competencias directivas. *Harvard-Deusto Business Review*, 89, 10-27.

- Cardona, P. (2002). *El "coaching" en el desarrollo de las competencias profesionales*. Nota técnica 0-403-003/FHN-345. Barcelona-Madrid: IESE. Universidad de Navarra.
- Cardona, P. & García-Lombardía, P. (2009). *Cómo desarrollar las competencias de liderazgo*. Pamplona: Eunsa.
- Chappelow, C. & Leslie, J. B. (2000). *Keeping your career on track*. Greensboro, NC: CCL Press.
- Fournies, F. F. (2000). *Coaching for improved work performance*. New York: McGraw-Hill.
- Frank Bresser Consulting (2009). *The state of coaching across the globe: The results of the Global Coaching Survey 2008/2009*. Frank Bresser Consulting Report. Recuperado el 16 de junio de 2011 de:
<http://www.frank-bresser-consulting.com>.
- Gorrochotegui, A. (2010). *Aproximación a la enseñanza de competencias de liderazgo a directivos escolares municipales. Una experiencia con el modelo de competencias de Cardona y García-Lombardía*. Ponencia presentada en las XII Jornadas de Investigación Educativa y III Congreso Internacional. Caracas: Centro de Investigaciones Educativas (CIES). Universidad Central de Venezuela. Memorias.
- Gorrochotegui, A. (2011) "El coaching en el desarrollo del liderazgo de directivos escolares". Ponencia presentada en el V Congreso de Investigación, Innovación y Gestión Educativas. Monterrey, México: Tecnológico de Monterrey. Memorias.
- Hall, M. & Duval, M. (2010). *Meta coaching*. México D. F.: Trillas.
- Instituto Europeo del Coaching (2011). *Beneficios*. Recuperado el 15 de agosto de 2011 de:
<http://institutoeuropeodecoaching.com/index2.php?n=20>.
- International Coach Federation (2011) *¿Qué es el coaching?* Recuperado el 15 de junio de 2011 de:
<http://coachfederation.org/espanol/>
- Killion, J. (2002). *Soaring with their own life coach*. Journal of Staff Development, 23 (2), 19-22.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Área de Educación. Fundación Chile.
- Lo Destro, D. (2011). *El coaching: inicios y etimología*. Recuperado el 2 de marzo de 2011 de:
<http://www.efectividad.net/entradas/El-Coaching-Inicios-y-Etimologia>.
- Martinic, S. & Pardo, M. (2003). *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica*. Bogotá: CIDE.
- Maureira, O. (2004). El liderazgo factor de eficacia escolar, hacia un modelo causal. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2 (1), 1-20.

- Maureira, O. (2006). Dirección y eficacia escolar, una relación fundamental. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (4e), 1-10.
- Medina, L. & Perichon, A. M. (2008). *Coaching educacional*. Buenos Aires: Bonum.
- Reiss, K. (2007). *Leadership coaching for educators*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Rock, D. & Schwartz, J. (2006). The Neuroscience of Leadership. *Business and Strategy*, 43, 1-10.
- Rosinski, P. (2008). *Coaching y cultura*. Buenos Aires: Gran Aldea Editores.
- Silins, H. & Mulford, B. (2002). Schools as learning organisations: The case for system, teacher and student learning. *The Journal of Educational Administration*, 40 (5), 425-446.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- The Hay Group (2000). *Informe para el Reino Unido*. Department for Education and Employment.
- Vilallonga, M. (2003). *Coaching directivo: desarrollando el liderazgo*. Barcelona: Ariel.
- Waters, T., Marzano, R. J. & McNulty, B. A. (2005). *School Leadership that Works: From Research to Result*. Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development.
- Williams, P. (2004) Coaching vs. Psychotherapy: The great debate. *Choice Magazine*, 2 (1), 38-39.
- Wise, D. & Jacobo, A. (2010). Towards a framework for leadership coaching. *School Leadership and Management*, 30 (2), 159-169.

Anexos

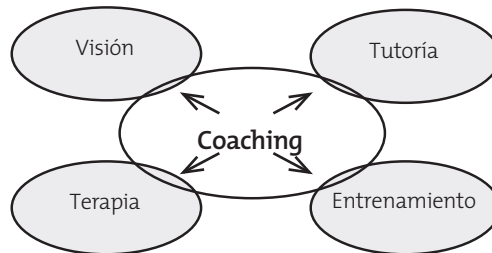
Cuadro 1



Fuente: adaptado de Wise, D. & Jacobo, A. (2010). Towards a frameworks for leadership coaching. *School Leadership and Management*, 30 (2), p.167.

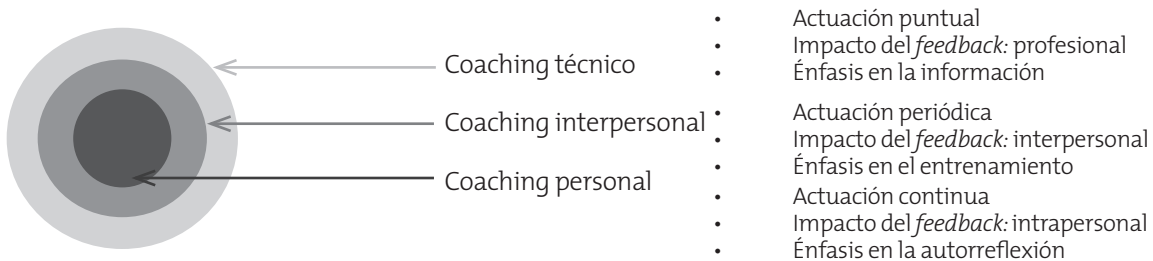
Cuadro 2

El coaching a veces danza entre todas estas modalidades



Fuente: adaptado de Hall, M. & Duval, M. (2010). *Meta coaching*, México D.F.: Trillas, p. 21.

Cuadro 3

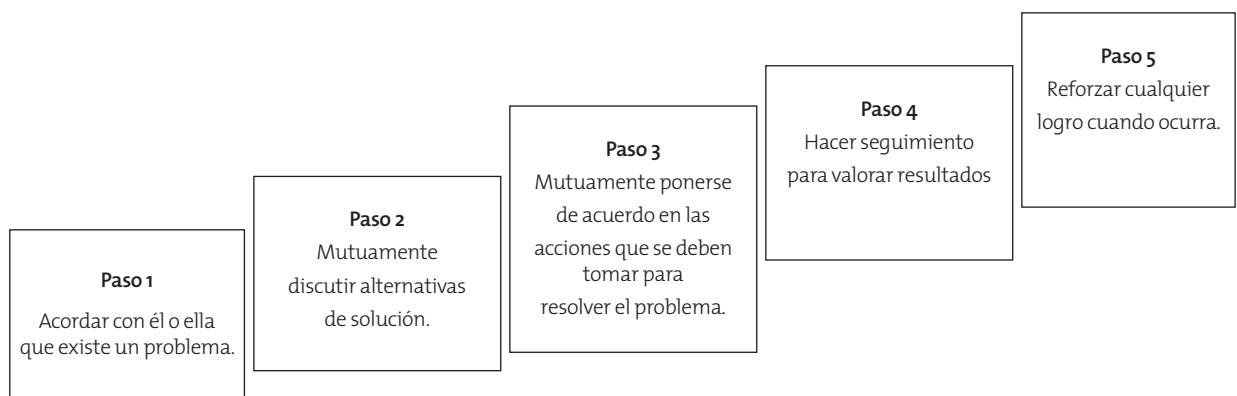


Fuente: adaptado de Cardona, P. & García-Lombardía, P. (2009). *Cómo desarrollar las competencias de liderazgo* (p. 133). Pamplona: Eunsa.

Cuadro 4

Competencias interpersonales	Competencias personales
<input type="checkbox"/> Comunicación	<input type="checkbox"/> Iniciativa
<input type="checkbox"/> Gestión de conflictos	<input type="checkbox"/> Optimismo
<input type="checkbox"/> Carisma	<input type="checkbox"/> Ambición
<input type="checkbox"/> Delegación	<input type="checkbox"/> Gestión del tiempo
<input type="checkbox"/> Coaching	<input type="checkbox"/> Gestión de la información
<input type="checkbox"/> Trabajo en equipo	<input type="checkbox"/> Gestión del estrés
	<input type="checkbox"/> Autocrítica
	<input type="checkbox"/> Autoconocimiento
	<input type="checkbox"/> Aprendizaje
	<input type="checkbox"/> Toma de decisiones
	<input type="checkbox"/> Autocontrol
	<input type="checkbox"/> Equilibrio emocional
	<input type="checkbox"/> Integridad

Cuadro 5



Fuente: adaptado de Fournies, F.F. (2000). *Coaching for improved work performance* (p. 157). New York: McGraw-Hill.

Cuadro 6

Plan de discusión del coaching

1. Discrepancia en la conducta (qué no se está haciendo correctamente)
2. Resultados de la discrepancia (a quién le afecta, cuál es el costo que produce)
3. Consecuencias si esa conducta no se detiene (listar todas)
- 4.Cuál es la conducta deseada (posibles alternativas)

Fuente: adaptado de Fournies, F.F. (2000). *Coaching for improved work performance* (p.166). New York: McGraw-Hill.

Cuadro 7

COMUNICACIÓN

Es la capacidad de escuchar y transmitir ideas de manera efectiva, empleando el canal adecuado en el momento oportuno, y proporcionando datos concretos para respaldar sus observaciones y conclusiones.

Comunicar es crear valor a través de la transmisión y/o recepción de un mensaje con contenido. Gran parte del valor que aporta la comunicación reside en el aprendizaje que se produce en cada uno de los interlocutores. Para que tal valor se produzca es necesario que el canal, el momento, el lenguaje y la actitud de los interlocutores se adapten al contenido del mensaje y a las propias características de las personas implicadas.

La comunicación es, por otra parte, inevitable: actividad o inactividad, palabras o silencio, tienen siempre un mensaje. Por ello es importante saber escuchar e interpretar los mensajes explícitos y también los implícitos.

Comportamientos característicos (críticos):

Sus mensajes son concretos y tienen contenido.

Busca los momentos oportunos para decir las cosas, sin dejar conversaciones pendientes.

Escoge el medio idóneo para dar a conocer la información y se asegura de que su interlocutor la ha comprendido.

Adapta el lenguaje y el estilo a la persona o personas que tiene delante.

Afronta las conversaciones de manera clara, sincera y efectiva.

Escucha y anima a la gente para que dé sus opiniones y puntos de vista.

Cuestiones para la reflexión

- *¿Soy capaz de mantener la atención a lo largo de la conversación con otra persona, tratando de comprender su estado de ánimo, sus razones, etc.?*
- *¿Evito estar pensando en mi respuesta o intervención mientras mi interlocutor aún no ha terminado de hablar? ¿Interrumpo frecuentemente a los demás?*
- *¿Pienso en el canal y el momento adecuados para comunicar las cosas?*
- *¿Adecúo mi mensaje a la preparación intelectual y emocional de mi interlocutor?*

Sugerencias de mejora

Convéncete de que puedes y debes aprender de cada persona.

Trata de mantener conversaciones en las que la otra persona hable más de la mitad del tiempo, comprendiendo y asimilando lo que dice.

No distorsiones el mensaje de la otra persona ni establezcas filtros o prejuicios.

Esfuézate por organizar las ideas y la información, sin salirte por las ramas.

Cuadro 8

Nombre y apellido: _____

Centro educativo: _____

Fecha	Hora y duración	Acuerdo	Firma

Cuadro 9

Competencia																									
1 ^{er} Comportamiento																									
Acciones de mejora	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V
2 ^{do} Comportamiento																									
Acciones de mejora	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V
3 ^{er} Comportamiento																									
Acciones de mejora	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V

Modo de valorar los días: B (Bien); R (Regular); M (Mal). Al finalizar el registro, colocar los totales de B, R o M a la derecha.

Fuente: adaptado de Cardona, P. & García-Lombardía, P. (2009). *Cómo desarrollar competencias de liderazgo* (p. 116). Pamplona: Eunsa.

Cuadro 10

Información sobre número de directivos atendidos, número de sesiones de “coaching” realizadas y competencias de liderazgo trabajadas (enero a diciembre del 2010)

Centros educativos y directivos	No. de sesiones	Competencias de liderazgo trabajadas
Centro educativo A		
CV ¹	8	Gestión del tiempo/Gestión de conflictos/Autocontrol
LP	10	Carisma/Autocrítica
MR	9	Equilibrio emocional/Gestión del tiempo/Comunicación
MB	10	Comunicación/Coaching/Gestión de conflictos/Autocrítica/Autoconocimiento
JF	8	Aprendizaje/Equilibrio emocional
EJ	8	Toma de decisiones/Ambición
NG	8	Equilibrio emocional/Comunicación
BR	4	Gestión de conflictos/Delegación
NP	1	Gestión de conflictos/Equilibrio emocional
9 directivos	66 sesiones	
Centro educativo B		
MG	5	Gestión del tiempo/Comunicación
LMU	4	Comunicación/Autocrítica
LJ	7	Gestión de conflictos/Optimismo/Gestión del estrés/Comunicación
LP	7	Gestión de conflictos/Aprendizaje/Trabajo en equipo/Autocrítica
GV	7	Gestión del tiempo/Autocrítica/Comunicación/Autocontrol
EC	8	Gestión de conflictos/Comunicación
LIM	6	Coaching/Gestión de conflictos/Comunicación/Gestión de la información
BM	3	Gestión del tiempo/Comunicación
8 directivos	47 sesiones	
Centro educativo C		
JO	5	Toma de decisiones/Gestión el estrés/Autocontrol/Equilibrio emocional
CM	4	Trabajo en equipo/Delegación/Carisma/Comunicación/Ambición
2 directivos	9 sesiones	

¹ Para mantener la confidencialidad, hemos colocado estas letras al azar para cada directivo.

Centros educativos y directivos	No. de sesiones	Competencias de liderazgo trabajadas
Centro educativo D		
MV	8	Autocrítica/Gestión del tiempo/Gestión del estrés
IM	8	Gestión del estrés/Comunicación/Delegación/Gestión del tiempo
YC	8	Comunicación/Gestión del estrés/Gestión del tiempo
ZP	6	Autocrítica/Gestión del estrés/Gestión del tiempo/ Autocontrol/Comunicación/Toma de decisiones
NA	6	Autocontrol/Comunicación/Gestión de conflictos
5 directivos	36 sesiones	
Centro educativo E		
RV	7	Comunicación/Gestión del estrés/Coaching
IL	7	Coaching/Comunicación/Gestión del tiempo
HO	8	Gestión del tiempo/Delegación/Coaching/Equilibrio emocional/Gestión del estrés
GA	1	Gestión de conflictos/Comunicación
4 directivos	23 sesiones	
Totales = 28	Totales = 181	