



COACHING EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Coaching in higher education

EMILIA ÁNGELES CAMPAYO MUÑOZ,
Universidad Complutense de Madrid,
España

KEYWORDS

FDP
Higher education
Coaching
Teacher training
Educational project
Master Degree in Early
Childhood Education

ABSTRACT

This study aims to respond to the difficulty noted by the students who are studying the Master Degree in Early Childhood Education to develop their Final Degree Project (FDP). To do this, a coaching experience is described with the objective of introducing higher education teachers to this methodology as a tool for innovation and educational improvement within the framework of the FDP tutoring of the aforementioned degree. Finally, the positive and improving aspects of the implementation described are discussed and the need to promote this kind of methodology among higher education teachers is considered.

PALABRAS CLAVE

TFG
Educación superior
Coaching
Formación del profesorado
Proyecto educativo
Grado en Maestro en Educación
Infantil

RESUMEN

Este estudio trata de dar respuesta a la dificultad que presenta el alumnado que cursa el Grado de Maestro en Educación Infantil para elaborar el Trabajo Final de Grado (TFG). Para ello, se describe una experiencia de coaching con la finalidad de introducir al profesorado de educación superior en dicha metodología como herramienta para la innovación y la mejora educativa en el marco de la tutoría de TFG del citado grado. Finalmente, se discuten los aspectos positivos y a mejorar de la implementación descrita y se plantea la necesidad de fomentar este tipo de metodologías entre el profesorado de educación superior.

Recibido: 13/ 06 / 2022

Aceptado: 10/ 08 / 2022

1. Introducción

La incorporación de España al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) supuso un cambio en la normativa que regula la Educación Superior en este país (Mateo, 2000). Uno de los cambios más significativos fue el de la necesidad de introducir en el currículo el desarrollo de competencias dirigidas a investigar e innovar en el ámbito educativo como parte de la formación de los futuros profesores —Grado de Maestro en Educación Infantil y en Educación Primaria (Pérez & Martínez, 2017). La asignatura a través de la cual se dio respuesta a esta necesidad fue el Trabajo Final de Grado (TFG) (Sáenz de Jubera *et al.*, 2016). Hasta este momento, el TFG era exclusivo de las especialidades científico-técnicas (Arteaga *et al.*, 2013; Hernández-Leo *et al.*, 2013), por lo que en el área de las Ciencias Sociales, y concretamente en el campo de la educación, se tuvo que diseñar un planteamiento partiendo de un lienzo en blanco para este tipo de formación novedosa (Bonilla *et al.*, 2012). Uno de los objetivos fundamentales del TFG es ser un medio en que el el alumnado pueda plasmar, sintetizar e integrar las competencias adquiridas durante los estudios de grado (Rekalde, 2011; Rullán *et al.*, 2011). Además, para que esta asignatura pueda superarse de forma exitosa, sería deseable que el alumnado desarrollara habilidades como la creatividad, responsabilidad, autoconocimiento, toma de decisiones, resolución de problemas y gestión de retos (Kuisma, 2007; Ponce de León *et al.*, 2013). Lo que podría interpretarse como un procedimiento sencillo es, en realidad, un gran reto para los estudiantes debido a que la metodología y el formato de esta asignatura difiere del resto de formación que han recibido a lo largo de todo el grado (Mateo *et al.*, 2012). En palabras de Gómez *et al.* (2018), “el TFG es considerado una dura prueba por el alumnado universitario, debido a varios factores de carácter normativo y académico” (p. 371). Es en este punto donde la acción tutorial emerge como un gran soporte para que el estudiante pueda hacer frente a este desafío con el que se encuentran en el último curso de su titulación universitaria (Gomez-Trigueros, 2021). Según las directrices europeas este desempeño docente debe de contemplar tres ámbitos de actuación: el personal, el académico y el profesional del estudiante (Alonso-García *et al.*, 2018; Arco *et al.*, 2011). No en vano, el alumnado suelen sentirse poco apoyado, aislado y estresado durante el proceso de elaboración de su TFG (Malik *et al.*, 2009), cuestión que podría repercutir negativamente en su salud mental (Feldman *et al.*, 2008). Es por esta razón que sería aconsejable encontrar soluciones que mitiguen estos estados de ánimo con tal de que el estudiante pueda desarrollar su TFG desde un estado psicológico más favorable. Diferentes autores (Lárez, 2008; Merino, 2016) defienden la importancia de que el estudiante adquiriera destrezas que fomenten un aprendizaje autorregulado durante el proceso de elaboración de su TFG para que pueda desarrollar su potencial investigador. Cultivar las destrezas propias del aprendizaje autorregulado podría favorecer que el alumnado desempeñara un mayor control sobre sus acciones gracias a la buena gestión de sus pensamientos y emociones (Sánchez *et al.*, 2020). Esto implicaría llevar a cabo propuestas metodológicas que aborden tanto los procesos de enseñanza como los de aprendizaje por igual (Merino, 2016). Según el autor, las metodologías tradicionales utilizadas en la universidad tienden a poner mayor énfasis en las primeras. Una de las metodologías que puede favorecer un aprendizaje autorregulado es la fundamentada en las bases del coaching (Sánchez *et al.*, 2020).

1.1. Coaching en el ámbito educativo

Existen numerosas definiciones de *coaching*, entre las cuales se considera que la planteada por Whitmore (1992), uno de los autores más reconocidos en el ámbito del coaching, se ajusta al objetivo de este estudio. El autor sostiene que el coaching es un proceso en el que el aprendizaje prima sobre la enseñanza y cuyo objetivo es elevar el potencial de la persona para que ésta pueda conseguir un desempeño óptimo y acorde a su capacidad.

El término *coaching* se encuentra totalmente integrado en nuestra sociedad debido a su éxito en diferentes áreas (Sandoval & López, 2017). Aunque pudiera parecer un término relativamente reciente, sus fundamentos residen en la mayéutica de Sócrates quien, a través de sus preguntas y la dialéctica, pretendía que sus discípulos llegaran a sus propias conclusiones en base a su sabiduría interna (Alvarez *et al.*, 2018; Işıklar, 2015; Ravier, 2005). De esta forma el aprendizaje primaba sobre la enseñanza. Una de las frases más célebres atribuida a este filósofo es la de “no puedo enseñar nada a nadie, solo puedo hacerles pensar”. Hubo que esperar hasta los años 30 para que apareciera el término del que derivaría en el vocablo conocido en la actualidad. Dicho término, *kocs*, hacía referencia a un medio de transporte (Alvarez *et al.*, 2018). La analogía de este concepto respecto al coaching reside en que esta técnica ayuda a la persona a moverse de un sitio a otro, es decir, a ir de donde se encuentran en la actualidad a donde quieren estar en el futuro; todo ello a través de una serie de acciones (Bayón *et al.*, 2006). A partir de este momento la palabra *coaching* se ha ido extendiendo en diferentes ámbitos, desde el deportivo —el más característico—, pasando por el empresarial y, en el siglo XXI, el educativo (Ruiz *et al.*, 2016). Resulta lógica la aplicación del coaching en el contexto escolar, pues promueve la adquisición de las habilidades básicas mencionadas en los currículos de cualquier nivel educativo como son, entre otras, la autonomía, el autoaprendizaje, el análisis reflexivo o el desarrollo de las competencias (Ramos *et al.*, 2019; Sánchez & Boronat, 2013). Es más, según Bisquerra (2013), el coaching en el ámbito educativo surge para dar respuesta a ciertas necesidades no resueltas en los currículos oficiales ya que, a pesar de ser mencionadas, no se proporcionan los

medios curriculares necesarios para su adquisición. Un ejemplo de ello sería el desarrollo de las competencias emocionales (Valero, 2019).

Aunque algunos autores (Malagón, 2011) realizan una distinción entre coaching educativo —entendiéndose por este término un significado general aplicado tanto a ámbitos formales como no formales— y coaching académico —dirigido a ámbitos formales cuyo objetivo es mejorar el rendimiento académico— en este estudio se utilizará el término *coaching educativo* para referirse al acompañamiento del alumnado de TFG durante el proceso de elaboración de dicho trabajo y fomentando paralelamente habilidades como la autoconciencia, responsabilidad o pensamiento reflexivo.

El impacto del coaching en el ámbito educativo durante la última década ha dado como resultado un aumento de los estudios dirigidos hacia esta temática a nivel internacional. Estos estudios recogen tanto investigaciones teóricas como empíricas, y abordan diferentes temáticas educativas entre las que destacan el coaching para la formación de estudiantes, desde educación infantil a la formación universitaria, peer-coaching, coaching para equipos directivos de las escuelas o la formación del profesorado (Jiménez, 2012; Ramos *et al.*, 2019). En el campo de la educación superior, son escasas las investigaciones empíricas dirigidas a la efectividad del coaching en el ámbito académico y la mayor parte de ellas se basan en testimonios acerca de la efectividad de las propuestas de coaching implementadas (Robinson, 2015).

1.2. Coaching como herramienta para el desarrollo del TFG

En base a lo expuesto anteriormente, se puede considerar que el coaching podría ser una herramienta excelente para ayudar al estudiante que cursa el Grado de Maestro en Educación Infantil a enfrentarse al reto de elaboración de su TFG. El coaching fomenta el desarrollo de habilidades necesarias para la elaboración de un trabajo de esta envergadura tales como la autoconciencia, responsabilidad o la autoreflexión (Malagón, 2011; Rodríguez *et al.*, 2011; Van Nieuwerburgh & Barr, 2016) a la vez que cumple con las directrices constructivistas promovidas por el Plan de Bolonia, ya que el estudiante pasa a ser el protagonista en el proceso de aprendizaje y el profesor adopta el rol de orientador (B. Sánchez & Boronat, 2013).

Uno de los problemas más comunes con los que se encuentra el alumnado que cursa la asignatura de TFG es la comunicación establecida con el tutor y la gestión del tiempo (Villamane *et al.*, 2014). Ambas cuestiones pueden ser atendidas y resueltas a través de una propuesta de coaching. En primer lugar, el tutor de investigación que adopta el rol de coach tiene que haber aprendido a saber escuchar de una forma atenta y activa, siendo esta una de las habilidades principales para que la comunicación con el estudiante sea efectiva (Bou-Pérez, 2007). En segundo lugar, el tutor ha de trabajar la destreza de guiar al estudiante de forma que, a partir de los conocimientos que éste ya posee, pueda encontrar soluciones posibles a los diferentes problemas que se le planteen, incluidos los correspondientes a la gestión del tiempo (O'Connor & Lages, 2005).²

Según (Lárez, 2008), el acompañamiento de coaching del tutor de TFG debería estar dirigido a fomentar en el alumnado:

(a) la toma de conciencia progresiva sobre sus capacidades investigadoras y potencial creativo; (b) la toma de decisiones acertadas y con responsabilidad para el logro de sus metas (culminar de manera exitosa y en el tiempo previsto su trabajo especial de grado); (c) la búsqueda y logro constante de su desarrollo personal y profesional; (d) el fortalecimiento de sus habilidades sociales y de automotivación; (e) la materialización del pensamiento en acciones concretas que contribuyan al logro del éxito; (f) la autonomía personal del participante; y (g) la adaptación de la persona al medio físico y social en el cual le corresponde desenvolverse. (p. 229)

Tal y como se ha podido comprobar hasta el momento, el tutor necesita desarrollar unas destrezas concretas para poder desempeñar el rol de coach de una forma efectiva. Se demandan tanto la adquisición de destrezas pertenecientes al ámbito de las competencias emocionales como técnicas propias del coaching (Máñez *et al.*, 2007). Un profesional de la enseñanza con estas habilidades integradas estará más cerca de la excelencia docente (Villa, 2008). Sin embargo, los docentes universitarios no hemos recibido una formación dirigida al desarrollo de dichas habilidades, por lo que la formación permanente del profesorado surge como una cuestión indispensable en este cambio de paradigma educativo en el que se ha de trascender la enseñanza a favor del aprendizaje (Jiménez, 2012).

“La dificultad que representó la introducción del TFG como parte de la titulaciones destinadas a la formación del profesorado trajo consigo un gran interés en estudiar, principalmente, las competencias trabajadas a través de esta asignatura y cómo evaluarlas (Reguant *et al.*, 2018). Sin embargo, cabe señalar que son pocos los estudios que ponen su foco en la problemática que la elaboración de un TFG supone para el alumnado de los Grados de Infantil y Primaria (Pérez & Martínez, 2017), cuestión esencial para poder abordar las verdaderas necesidades del alumnado que cursa esta asignatura. En base a este escenario, el objetivo de este estudio consiste en describir una experiencia de coaching en el marco de la tutoría de TFG en el Grado de Maestro en Educación Infantil con la finalidad de introducir al profesorado de educación superior en dicha metodología como herramienta para la innovación y la mejora educativa.

2. Metodología

A continuación se presenta una experiencia de coaching en el marco de TFG llevada a cabo en una universidad pública de la comunidad autónoma de Madrid. Dicha experiencia consistió en el diseño e implementación de un proyecto denominado *Mi TFG Consciente*, cuya finalidad fue la de acompañar al alumnado que cursaba la asignatura de TFG con tal de ofrecerle herramientas de gestión emocional y organizativas para facilitarle la elaboración de dicho trabajo. La implementación se llevó a cabo en el marco de la titulación de Grado en Maestro de Educación Infantil.

La presente investigación se corresponde con un estudio de caso con enfoque cualitativo interpretativo en el que el docente adquiere conjuntamente el rol de tutor-coach e investigador; planteamiento que favorece que el profesional de la enseñanza conozca en mayor profundidad las necesidades de su alumnado y cómo dar respuesta a las mismas (Stake, 1998).

2.1. Participantes

Las participantes en el proyecto fueron 6 alumnas de edades comprendidas entre los 22 y 25 años que cursaban la asignatura de TFG en contexto académico arriba mencionado. Un tercio de las participantes ya habían intentado presentar su trabajo en convocatorias previas, pero por cuestiones personales no les había sido posible concluirlo. Así pues, 4 de las participantes se encontraban cursando las prácticas docentes en los centros asignados y otras 2 estaban trabajando mientras que elaboraban su TFG. Esta fue una de las principales complicaciones para que todas las participantes pudieran coincidir en las tutorías de acompañamiento programadas.

Las alumnas participantes fueron seleccionadas por muestreo de conveniencia (Ruiz, 2012), ya que fueron el total de alumnas asignadas a la tutora durante el año académico en el que se articuló la implementación del proyecto y que estuvieron de acuerdo en participar en el mismo. Cabe mencionar que, de las 10 alumnas fueron asignadas a la docente para tutorizar el TFG, sólo 8 de ellas estuvieron de acuerdo en participar en el proyecto de *Mi TFG Consciente* y 2 de ellas abandonaron su participación en la proyecto a lo largo de la implementación por tener que posponer del desarrollo de su trabajo.

2.2. Procedimiento

La implementación del proyecto se llevó a cabo durante el curso escolar 2021/22.

El procedimiento se dividió en 4 fases que se desarrollaron como sigue:

a) Fase 1: diseño del proyecto

El proyecto fue desarrollado fundamentalmente bajo las bases de la metodología coaching, es decir, ayudar al alumno a ser consciente de sus conocimientos, recursos y fortalezas a través de un acompañamiento basado en preguntas que favorecen la introspección y reflexión. Todo ello con la finalidad de poner todo este conocimiento al servicio de la consecución de su objetivo (Giráldez & Van Nieuwerburgh, 2016), en este caso, la elaboración de su TFG. Para ello se realizó un análisis documental sobre 1) la metodología coaching y 2) las necesidades y dificultades del estudiantado del Grado de Maestro de Educación Infantil que cursa la asignatura de TFG.

El diseño del proyecto se divide en dos partes, una primera de reflexión individual en casa, la cual fue guiada por unas fichas diseñadas específicamente ad hoc para este fin, y las sesiones o tutorías de acompañamiento. Se diseñaron un total de 2 fichas. La primera recibió el nombre de *Brainstorming: comienza la aventura...*, y las preguntas se plantearon de forma que ayudara a las alumnas a reflexionar acerca de qué podían aportar como futuras profesoras y qué acciones tendrían que llevar a cabo para poder conseguirlo. En base a esta primera actividad, se diseñó la segunda ficha, *Perfilando el tema de mi TFG: el primer gran paso...* Las preguntas de esta segunda actividad estaban orientadas para fomentar que las estudiantes fueran conscientes de qué temas eran los que les apasionaban y cómo estaban relacionados con aquello que les gustaría aportar.

Las sesiones de acompañamiento se secuenciaron cada 3 semanas para facilitar que la asistencia de las alumnas fuera viable, ya que en el momento de la implementación del proyecto las estudiantes se encontraban sometidas a una gran presión por el desarrollo de las prácticas que estaban llevando a cabo en los centros educativos.

b) Fase 2: Puesta en contacto

En el momento en el que las alumnas fueron asignadas a la tutora, ésta se puso en contacto con ellas a través del correo electrónico. En éste se citó a las alumnas a una tutoría para tener un primer contacto y explicar en qué consistía el TFG y el proyecto *Mi TFG Consciente*. Las alumnas fueron informadas de la importancia de que realizaran una valoración acerca de cómo de comprometidas estaban con ellas mismas y con la elaboración de su trabajo, pues este era un requisito fundamental para que el proyecto pudiera serles de utilidad. Participar en el proyecto implicaba cumplir con el programa del mismo. Después de la reunión, 2 alumnas decidieron no participar en el proyecto porque el planteamiento no les resultaba cómodo.

c) Fase 3: Implementación

La implementación del proyecto se llevó a cabo en modalidad online durante todo el curso, pues resultó ser funcional para todas las partes implicadas.

A excepción de los correos electrónicos que se realizaron a través del correo institucional, las videoconferencias (sesiones de acompañamiento) y gestión de trabajos se llevaron a cabo a través de la plataforma Microsoft Teams. Se creó un equipo que recibió el nombre del proyecto. En éste se subieron todos los materiales necesarios para el desarrollo de la implementación, como fueron las fichas de las actividades que tenían que realizar al principio de la implementación. En el caso de que alguna alumna no pudiera asistir a las sesiones programadas, éstas se grababan para que la persona ausente tuviera la posibilidad de llevar un seguimiento y poder comprobar en qué momento del proceso estaban sus compañeras y cómo habían resuelto las distintas dificultades con las que se habían enfrentado.

Durante los primeros días de implementación, entre el 10 y el 12 de Enero de 2022, las participantes tuvieron que cumplimentar las fichas relativas a las actividades destinadas a encontrar el tema de su TFG mencionadas en la fase 1. Seguidamente, se comenzó con las sesiones de acompañamiento. El cronograma de dichas sesiones junto con la información relativa a la naturaleza, duración y la finalidad de las mismas se indica en la Tabla 1.

El cronograma con las diferentes sesiones fue facilitado a las alumnas participantes al comenzar la implementación. Sin embargo, a diferencia de los datos reflejados en la Tabla 1, a partir de la sesión 3 no estaba especificado el día, sino la semana. El motivo de este planteamiento fue el facilitar la asistencia de todas las alumnas. Para concretar la fecha de las sesiones de acompañamiento se envió una encuesta doodle la semana anterior a dicha sesión con diferentes opciones. La fecha reflejada en la Tabla 1 es la que se eligió tras la votación.

Tabla 1. Cronograma de las sesiones de acompañamiento

FECHA N.º DE SESIÓN	Tipo de sesión	Acción	Duración en min
13 y 14 de Enero de 2022 (SESIÓN 1)	Individual	Fijar el tema del TFG	20
18 de Enero de 2022 (SESIÓN 2)	Grupal	Fijar el plan de acción general (cronograma)	60
7 de Febrero de 2022 (SESIÓN 3)	Grupal	Seguimiento	60
28 de Febrero de 2022 (SESIÓN 4)	Grupal	Seguimiento	60
23 de Marzo de 2022 (SESIÓN 5)	Grupal	Seguimiento	60
20 de Abril de 2022 (SESIÓN 6)	Grupal	Seguimiento	60
10 de Mayo de 2022 (SESIÓN 7)	Grupal	Seguimiento	60
6 de Junio de 2022 (SESIÓN 8)	Grupal	Preparación defensa	60

Fuente: Elaboración propia.

Tal y como se puede apreciar en la Tabla 1, se realizaron un total de 8 sesiones de coaching, de las cuales 1 era de carácter individual y 7 de carácter grupal.

La primera sesión de acompañamiento fue individual y tuvo una duración de 20 minutos para cada estudiante. El motivo de la naturaleza de esta sesión reside en que su finalidad fue la de terminar de perfilar el tema de TFG de las estudiantes, ya que esta era una cuestión fundamental para poder empezar a trabajar conjuntamente en las sesiones grupales.

La sesión 2 fue la primera sesión grupal y estaba destinada a la confección del plan de acción que tendrían que llevar a cabo para desarrollar su TFG y poderlo entregar en el plazo establecido. El plan de acción consistía en un cronograma en el que tenían que indicar la fecha, los recursos académicos y personales que iban a necesitar y las acciones que tenían que emprender para lograr cada uno de los pasos establecidos en el proceso de elaboración de su TFG. Para ello se utilizó la herramienta del “Diagrama de Ishikawa” (Giráldez & Van Nieuwerburgh, 2016).

Por su parte, la última sesión estaba orientada a ayudar a las estudiantes a preparar la defensa de su trabajo. La mayor parte de la sesión estaba dirigida a potenciar la confianza en ellas mismas y que fueran conscientes de qué era lo que querían conseguir con su defensa y con qué recursos y habilidades contaban para ello. Además, al final de la sesión, se les dio una serie de recomendaciones para complementar el planteamiento al que ellas habían logrado llegar por sí mismas con la guía de las preguntas de coaching.

El resto de sesiones grupales, 5 en total, fueron sesiones de seguimiento. Cabe señalar que las sesiones grupales tenían una duración aproximada de unos 60 minutos y, a pesar de su naturaleza grupal, las intervenciones se articularon de forma individual y controlada para asegurar un orden en la intervención de las estudiantes y así poder atender a todas por igual.

Las preguntas guía que se le formularon a las alumnas durante las sesiones de seguimiento se pueden consultar en la Tabla 2.

Tabla 2. Preguntas guía para las sesiones de seguimiento

PREGUNTAS GUÍA

1. ¿Cuánto habéis avanzado desde la última tutoría?
2. ¿De qué os habéis dado cuenta a lo largo de estas dos semanas?
3. ¿Qué dificultades os han surgido durante estas dos semanas? ¿Qué habéis hecho para sortearlas?
4. Del 1 al 10, ¿cuánto habéis cumplido con vuestro plan de acción (cronograma)? Si no han llegado al 10. ¿Qué os ha impedido llegar al 10?
5. ¿Cómo os sentís respecto al trabajo que habéis hecho hasta el momento?
6. ¿Qué cambios tenéis que hacer para cumplir con vuestro plan de acción? ¿cómo lo vais a hacer?
7. Del 1 al 10, ¿Cuánto te comprometes para cumplir con tu plan de acción?

Fuente: Elaboración propia.

Es importante tener en consideración que, aunque se partía de las preguntas guía arriba indicadas, no siempre se realizaban las mismas, sino que la tutora-coach formulaba las preguntas pertinentes según las necesidades del momento y de la alumna con la que intervenía en cada momento.

d) Fase 4: Valoración final

Al finalizar la implementación y una vez realizada la defensa del TFG, se realizó una entrevista a las alumnas participantes en el proyecto para conocer en qué medida consideraban que el planteamiento de *Mi TFG Consciente* les había resultado útil para desarrollar su TFG.

Todas las alumnas participantes estuvieron juntas durante la entrevista, la cual se llevó a cabo en modalidad online como el resto del proyecto. La finalidad de realizar la entrevista de forma grupal fue fomentar el sentimiento de confianza generado a lo largo de la implementación para que pudieran expresarse abiertamente en compañía de las compañeras con las que habían vivido esta experiencia educativa.

2.3. Instrumentos para al recogida de datos y análisis

Los instrumentos utilizados para la recogida de información fueron los siguientes:

a) Diario del profesor: esta herramienta permitió a la tutora-coach recoger sus reflexiones y hechos más significativos acontecidos a lo largo de la implementación (Porlán & Martín, 1991).

La observación participante fue la técnica que facilitó poner el foco en aquellos aspectos que ayudarían a explorar la utilidad del proyecto respecto del fin para el que se diseñó (Ruiz, 2012). Estos aspectos fueron los relacionados con el desempeño académico y las habilidades de gestión emocional y organizativa principalmente. Las observaciones fueron anotadas al acabar cada una de las sesiones de acompañamiento con la finalidad de recoger, con la mayor fiabilidad posible, los detalles de lo acontecido.

b) Entrevista: al finalizar la implementación se entrevistó a las alumnas participantes en el proyecto con la finalidad de contrastar las percepciones de la tutora-coach con la de las estudiantes respecto a la utilidad del proyecto para responder a las necesidades educativas de éstas en el marco de la asignatura del TFG. Se realizó una entrevista semiestructurada a cada una de las alumnas participantes. Las preguntas seguían la línea de la metodología coaching aplicada durante toda la implementación, es decir, se realizaron preguntas que favorecieron la introspección y reflexión de las discentes. Las entrevistas fueron grabadas para su posterior transcripción tras el consentimiento de las participantes."

Una vez transcritas las entrevistas, se procedió al análisis cualitativo de los datos provenientes de este instrumento y del diario del profesor. El procedimiento utilizado para el análisis de los datos fue el análisis de contenido. El proceso de categorización fue, por un lado, deductivo, ya que la información fue codificada de acuerdo a 2 categorías predefinidas en base a las temáticas emergentes del marco teórico: aspectos positivos influyentes en el ámbito académico y habilidades personales fomentadas. Por otro lado, también se siguió un proceso de categorización inductivo al incorporar una nueva categoría —aspectos a mejorar—, tras el análisis de los datos recogidos.

Con tal de cumplir con los estándares de confidencialidad, el nombre de las estudiantes participantes se codificó atribuyéndole la letra A (inicial de alumna) y un número del 1 al 6 a cada una de las estudiantes. La asignación del número se realizó de forma aleatoria.

3. Resultados

A continuación se presentan los resultados para las categorías establecidas en el análisis de los datos.

3.1. Aspectos positivos influyentes en el ámbito académico

El aspecto más destacable de la experiencia que influyó positivamente en el ámbito académico fue el respaldo emocional y organizativo. Según las participantes, este aspecto fue de gran ayuda para poder perseverar en su trabajo y finalizarlo con mayor confianza y estabilidad psicológica. En primer lugar, la reflexión continuada acerca del proceso de su trabajo y de sus avances les permitió comprobar que tenían las herramientas que necesitaban para seguir adelante:

A2: “El tener la posibilidad de ir comprobando que soy capaz de hacer el trabajo día a día y ser consciente de lo que he mejorado y de lo que tengo que mejorar me da la confianza para poder continuar con mayor seguridad.”

Diario del profesor (23/03/2022): Hay una diferencia significativa al principio y al final de las sesiones. Al principio, las estudiantes están muy angustiadas y agobiadas porque dicen sentirse inseguras acerca de sus capacidades para acabar el trabajo en el plazo que tienen. Al finalizar la sesión, su argumento cambia y se sienten mucho más ‘empoderadas’, siendo conscientes de todo lo que ya han conseguido y de sus fortalezas. Esto les motiva a seguir adelante. Además, el cambio de actitud se les nota en la cara, pues al comenzar la sesión están muy serias y cuando acabamos suelen tener una sonrisa en la cara.

El hecho de tener la oportunidad de escuchar a otras compañeras describir problemáticas parecidas a las propias emerge como una de las cuestiones más relevantes para sentirse respaldadas y mejorar su confianza y motivación hacia el desarrollo de su TFG:

A3: “Me ha ayudado mucho poder escuchar las problemáticas y las perspectivas de otras compañeras, tanto cuando comentaban cómo planteaban ciertos aspectos del trabajo como cuando expresaban cómo se sentían.”

A5: “El poder ver que a otras compañeras les pasaba lo mismo que a mí me ha ayudado a seguir adelante.”

Además, el hecho de compartir sus procesos con otras compañeras ha fomentado la confianza entre ellas y que siguieran en contacto después de las tutorías de acompañamiento para apoyarse mutuamente:

A3: “Hemos estado apoyándonos y hablando fuera de las tutorías. Eso me ha ayudado mucho porque no me he sentido sola.”

A6: “Cuando tenía alguna duda o estaba insegura acerca de alguna cuestión, se lo comentaba a mi compañera. El hecho de coincidir en las tutorías ha ayudado a que tuviésemos más confianza y que estuviéramos más en contacto para ayudarnos mutuamente”.

No fue un trabajo fácil para ellas, pues al principio, el hecho de compartir cómo se sentían, les hacía sentir incómodas, pero esta cuestión fue mejorando a lo largo de la implementación:

A1: Al principio no entendía por qué tenía que compartir con mis compañeras cómo me sentía. De hecho, me sentía expuesta e incómoda porque pensaba que seguramente era yo quien se estaba sintiendo superada por el trabajo. Sin embargo, al escuchar a mis compañeras me di cuenta de que les ocurría lo mismo que a mí y eso me hizo tener la confianza para expresar cómo me sentía. Al final era hasta liberador. Es algo que cuesta al principio porque no estamos acostumbradas, pero que al final acabas viendo como algo normal.

Otra de las cuestiones que tuvo una presencia predominante a lo largo de la implementación fue el miedo a no estar lo suficientemente preparadas para afrontar el TFG por la dificultad que les planteaba el manejo de ciertas habilidades:

Diario del profesor (28/02/2022): Hoy las alumnas se han mostrado verdaderamente desbordadas emocionalmente por no saber gestionar los momentos en los que piensan que no son capaces de afrontar el trabajo. Creo que hay algunas cuestiones, como son la comprensión lectora y saber redactar con sus palabras lo que han leído, que les abrumba y bloquea.

A4: Una de las mayores dificultades con la que me he encontrado es sintetizar la información que he leído y saber llevarla al papel. Creo que no hemos recibido la formación adecuada para desarrollar esta habilidad. Desde luego a mí ha llegado a bloquearme muchas veces. De hecho, es una de las razones por la que he pospuesto este trabajo y no lo he presentado en convocatorias anteriores.

Sin embargo, ser conscientes de qué les estaba ocurriendo y tener la oportunidad de encontrar los recursos para hacer frente a lo que estaban viviendo les ayudó a gestionar estas situaciones con mayor autonomía:

A6: La verdad es que tu trabajo para hacernos ver que todo lo que nos estaba pasando era sólo miedo y mostrarnos que teníamos las herramientas para poderlo gestionar ha sido de gran ayuda. Es lo que me ha permitido verlo de forma diferente y que no me superara la situación.

Diario del profesor (20/04/2022): Ha sido muy bonito cuando la alumna ha contactado con la frase que le daba fuerza. Ha sido muy emotivo verla pasar de un estado de flaqueza en el que no podía para de llorar a un estado en el que parecía que ‘se comía el mundo’. Una frase ha sido la síntesis de todo el trabajo realizado. ¡Sorprendente cómo le ha cambiado la cara! Ahora ya tiene un anclaje para los momentos de debilidad.

Por otra parte, los ejercicios introductorios individuales basados en la técnica de brainstorming junto con la metodología coaching diseñados para facilitar que el alumnado centrara su foco de estudio parecieron ser

efectivos. Este aspecto ayudó a las participantes a sentirse más seguras frente al trabajo que tenían que desarrollar en un momento en el que todo eran incertidumbres:

A2: Los ejercicios para definir el objetivo me dieron mucha seguridad. Tenía muchas ideas en la cabeza y no sabía por dónde empezar y cómo unir las ideas, pero con los ejercicios me pude aclarar bastante y eso me dio tranquilidad.

A3: La verdad es que al principio estaba muy perdida. Había muchos temas que me gustaban y no sabía cuál elegir o si los podía relacionar entre ellos. Las preguntas de los ejercicios para fijar el objetivo me ayudaron mucho a decidirme por el tema. Creo que elegí el tema mejor posible, un tema que ni siquiera me había imaginado en un principio. Estoy muy contenta con el tema que elegí.

Por último, es importante señalar que el hecho de tener tutorías programadas en el tiempo y un plan de acción a cumplir entre las distintas tutorías favorecieron que las alumnas se comprometieran más con su trabajo y se organizaran mejor.

3.2. Habilidades personales fomentadas

El compromiso es la principal habilidad que se fomentó a través de la implementación de *Mi TFG Consciente*, ya que era la actitud esencial para que la participación en el proyecto fuera útil:

Diario del profesor (13/01/2022): aunque ya se les transmitió a través del correo la necesidad de que estuvieran comprometidas con ellas mismas y con el trabajo de TFG para poder participar en el proyecto, en esta primera tutoría individual he querido volverlo a recalcar. Creo que es fundamental para que pueda funcionar. No sé si lo habrán entendido bien. Sé que este tipo de lenguaje y procedimiento no son familiares para ellas pero confío en que, poco a poco, se vayan acostumbrando y lo vayan integrando en su quehacer diario.

Esta habilidad condujo de forma natural al trabajo de la responsabilidad, ya que las alumnas tomaron conciencia de que el resultado que obtenían dependía de su actitud y de su trabajo:

A4: Yo diría que la constancia es una de las habilidades que más he cultivado a lo largo de todo el proceso. El hecho de tener tutorías de seguimiento programadas me han ayudado a ser constante, ya que sabía que tenía que cumplir con unos objetivos entre tutoría y tutoría si quería entregar mi trabajo a tiempo.

A6: Yo estoy muy contenta con mi trabajo. He sido consciente de cómo mi responsabilidad y autogestión respecto a las actitudes y acciones que tenía que llevar a cabo para conseguir los objetivos de mi plan de acción han ido mejorando progresivamente.

A3: Destacaría que todo este proceso me ha ayudado a ser más trabajadora —tiendo mucho a la pereza...—, a no rendirme y a afrontar los miedos. He sido consciente de que, a veces, los miedos son la excusa para no hacerme responsable de lo que tengo que hacer.

Otra de las habilidades fomentadas que emergió durante el análisis de los datos fue el autoconocimiento:

A2: Esta experiencia me ha permitido conocerme mejor a mí misma. Me he dado cuenta de cosas que no conocía de mí y que me han sorprendido. Entre ellos, me ha gustado descubrir la fortaleza que tengo y que cuento con recursos para afrontar situaciones que para mí son un reto.

A4: Las preguntas que se hacían en las tutorías me llevaron a tener que reflexionar sobre aspectos que normalmente hago de forma mecánica. Esta introspección me ha enseñado muchas cosas sobre mí y sobre mi forma de actuar frente a las situaciones. Ahora veo que hay diferentes formas de afrontar las situaciones y eso me ha ayudado a relativizar las situaciones.

3.3. Aspectos a mejorar

La valoración general de las alumnas participantes en el proyecto fue positiva:

A3: Ya lo dije en mi TFG, el día de la defensa y ahora lo vuelvo a repetir: este tipo de proyectos debería de ser obligatorio para todos los alumnos de TFG. Ha sido de gran ayuda, y yo lo hubiera pasado mucho peor sin esta ayuda. Algunos de mis compañeros no han tenido esta oportunidad y he visto que lo han pasado muy mal y el poco contacto que tenían con sus tutores.

A5: Este tipo de proyectos son muy importantes para ayudar a los alumnos. Lo hemos comentado entre nosotras, y la verdad es que nos hemos sentido arropadas por ti y por nuestras compañeras. La comunicación tan fluida contigo y con las compañeras ha sido importante para poder hacer frente a dificultad de un proceso como este.

Sin embargo, gracias a las aportaciones de las alumnas, se han observado algunos aspectos a mejorar. El principal aspecto de mejora sugerido por las alumnas es tener una mayor información acerca de cómo realizar su TFG:

A3: Al principio me sentía bastante perdida y agobiada porque no sabía cómo abordar el trabajo. Lo que nos dijiste al principio y lo que pone en la guía del trabajo no es suficiente, no resuelve nuestras dudas. Me hubiera gustado tener más tutorías que hablaran exclusivamente sobre cómo hacer el TFG.

A6: Me hubiera gustado que hubiera alguna tutoría individual más, sobre todo al principio, para poder hablar de las dudas iniciales de cómo comenzar a hacer el TFG. Al principio había mucho miedo e incertidumbre acerca de lo que se tenía que hacer en el trabajo y alguna tutoría más que tratara esta cuestión habría sido de gran ayuda.

Además, el intercambio de información entre tutor y alumna a través de los correos electrónicos resultó ser fuente de ansiedad para algunas de la alumnas:

A2: Al principio, cuando no se conoce bien al tutor, los correos me parecen fríos y creo que se puede malinterpretar lo que se pide. Al menos eso es lo que pasó a mí. Mis dudas eran respecto al título del TFG. Me costó mucho encontrarlo. Tuvimos que intercambiar varios correos hasta dar con el título del trabajo. Pienso que a través de una videoconferencia corta se hubiera solucionado de forma más rápida.

Para finalizar, cabe tener en cuenta que el hecho de que las alumnas tuvieran que hablar de sus emociones con una tutora a la que apenas conocían y con sus compañeras (algunas de las cuales no habían visto nunca) suponía un estrés añadido para las alumnas:

A3: "Al principio sentía angustia con las preguntas. No entendía por qué tenía que hablar de mis emociones si lo que quería era hacer mi trabajo de TFG. No encontraba la relación."

A2: Recuerdo que me sentía extraña e incómoda cuando tenía que hablar sobre mí, sobre lo que me estaba pasando. Me preguntaba...¿qué tiene que ver esto con el TFG? La verdad es que no le veía el sentido y tenía dudas de si las tutorías servirían para ayudarme a lo que me interesaba, que era hacer el TFG.

4. Discusión

El objetivo del presente estudio consiste en describir una experiencia de coaching en el marco de la tutoría de TFG en el Grado de Maestro en Educación Infantil con la finalidad de introducir al profesorado de educación superior en dicha metodología como herramienta para la innovación y la mejora educativa. Los resultados sugieren que la implementación resultó de gran ayuda para el alumnado participante, ya que les permitió trabajar habilidades de gestión emocional y organizativas que fueron de utilidad para la elaboración del TFG. Sin embargo, es importante señalar que no todas las alumnas mantuvieron el nivel de compromiso necesario para continuar en el proyecto hasta el final, por lo que se interpreta que la propuesta educativa presentada sólo puede ser una herramienta de ayuda para el estudiante que presente una buena predisposición a participar en la misma.

Los resultados apuntan a una posible relación entre la parte personal y la académica, de forma que cuando las estudiantes mostraban un mayor equilibrio emocional, presentaron una mejor predisposición a seguir adelante con su trabajo (Goleman, 1996). Además, merece la pena destacar la importancia de la gestión emocional en este fenómeno. De acuerdo con Valero (2019), algunos de los factores que han podido influir en un mayor equilibrio emocional pudieron ser el sentirse más confiadas en sus capacidades, acompañadas y con habilidades de gestión emocional.

Los resultados respaldan el estudio de Pérez & Martínez (2017), en el que los autores defienden que el alumnado de Ciencias Sociales que ha de hacer frente a un TFG considera que esta asignatura les produce estrés y mucha incertidumbre por ser totalmente diferente a lo que han hecho durante todo el título, por lo que se sienten perdidos y sin recursos para poderlo desarrollar. Sin embargo, algunas de las características propias del proyecto *Mi TFG Consciente*, ayudó a las alumnas a paliar esta sensación angustiosa. Una de estas características fue la cercanía que sintieron con respecto a la tutora a través de una comunicación fluida y directa (Villamañe *et al.*, 2014). Por una parte, las tutorías programadas ofrecieron al estudiantado un espacio para expresar abiertamente las dificultades por las que estaban atravesando junto con la oportunidad de esclarecer sus dudas más puntuales acerca del trabajo. Además, la metodología coaching fundamentada en preguntas reflexivas favoreció que las alumnas pudieran sentirse comprendidas y escuchadas por la tutora, lo que a su vez favoreció una mayor confianza entre ambas (Lárez, 2008).

Otro aspecto que pareció influir positivamente en el bienestar emocional en las estudiantes participantes fue el hecho de disponer de un espacio en el que pudieran compartir las problemáticas relativas al proceso de elaboración del TFG con compañeras que estaban pasando por la misma situación. Este fenómeno está relacionado con diversos estudios que defienden la importancia de sentirse comprendido e identificado entre iguales (Zacarés *et al.*, 2009). Los resultados sugieren que este fue uno de los aspectos que mayor impacto tuvo en las estudiantes, pues fue una cuestión enfatizada por todas ellas. Comprobar que el resto de compañeras estaban experimentando problemáticas parecidas ayudó a que las estudiantes se sintieran más confiadas, pues aprendieron a relativizar la situación al entender que el problema no eran ellas, sino que todo lo que estaban sintiendo era parte del proceso de elaboración de un trabajo que suponía un reto para ellas. Tener la oportunidad de escucharse las unas a las otras también fomentó una mayor confianza entre ellas hasta el punto de que se sintieron cómodas compartiendo sus contactos y hablando y apoyándose entre ellas fuera de las tutorías, lo que les hizo sentirse acompañadas y más confiadas.

Por último, cabe destacar cómo el ser conscientes de sus fortalezas y debilidades, así como aprender estrategias de gestión emocional y organizativas, favoreció que las alumnas se responsabilizaran de sus actitudes y acciones, además de tomar consciencia de cómo éstas podían repercutir en cómo afrontaban su TFG. Esto podría ser debido

que cuando una persona es consciente de sí misma y reconoce su potencial, aprende a ser responsable de sus acciones y los resultados derivados de estas en lugar de proyectar la responsabilidad en el exterior (Bisquerra & Pérez, 2007). Este aprendizaje es posible gracias a la capacidad de autorreflexión e introspección que generan las preguntas de coaching, también llamadas *preguntas poderosas* en el argot del coaching (Whitmore, 2003). Se trata de preguntas profundas que invitan al estudiante a mirar en su interior y mirarse de frente para asumir responsabilidades. Los resultados muestran como, a medida que las estudiantes asumían su responsabilidad, ponían en práctica su plan de acción trabajando, paralelamente, la constancia, la voluntad, la organización y el lenguaje positivo entre otras habilidades. Por último, señalar que la gestión organizativa se pudo trabajar al diseñar el plan de acción en cada sesión y ponerlo en práctica entre tutorías.

4.1. Propuestas de mejora

Los resultados muestran la preferencia del alumnado por recibir instrucciones concretas sobre cómo tienen que afrontar los trabajos académicos. Es más, la tendencia de las estudiantes al principio de la implementación era la de sentirse inseguras y desconfiadas al formularles preguntas orientadas a cómo pensaban ellas que tenían que realizar ciertas acciones relacionadas con la elaboración de su trabajo y sobre su gestión emocional partiendo de las fortalezas y recursos que ya conocían. De hecho, las alumnas se sintieron especialmente incómodas con las preguntas en las que tenían que expresar cómo se sentían en relación a diferentes aspectos de trabajo de TFG, ya que no entendían la conexión entre esta cuestión y la elaboración de su trabajo. Todo esto podría ser el reflejo de: 1) no ser conscientes de cómo su gestión emocional puede interferir en el desarrollo de su TFG y 2) del hábito de pasividad adquirido a lo largo de su formación académica, en la que la enseñanza —caracterizada por una actitud más activa del docente respecto al discente— prima sobre el aprendizaje —la cual requiere de una actitud más activa del estudiante— (Jiménez, 2012). Con tal de fomentar una mayor confianza en el alumnado en los inicios del proyecto, se considera el introducir un pequeño taller de una sola sesión en la que se explique mejor qué es coaching, en qué consiste, qué beneficios puede aportarles en el marco de la asignatura de TFG y qué se necesita de ellos para que sea efectivo.

Otras de las mejoras a introducir está relacionada con la preocupación que manifestaron las alumnas respecto a no saber bien qué era un TFG y cómo empezar a desarrollarlo. De hecho, según la literatura, esta es una de las problemáticas más frecuentes con las que se encuentra el alumnado a la hora de enfrentar un TFG y que suele suscitarle ansiedad y confusión (Pérez & Martínez, 2017). Explicar al alumnado de forma detallada, y más allá de la información que tienen a disposición en los distintos documentos oficiales, en qué consiste un TFG y cómo desarrollarlo, no es competencia del coaching. Esta labor pertenece más al tutor y está fundamentada en una metodología de clase magistral en la que el discente es un receptor de información. Sin embargo, para que el alumnado pueda sentirse más confiado en esta primera fase, se podría realizar una serie de tutorías cortas dirigidas a todos los alumnos de TFG y llevarlas a cabo de forma paralela al proyecto de *Mi TFG Consciente*.

Por último, los resultados sugieren que sería beneficioso proponer diferentes medios de comunicación diferentes al correo electrónico, especialmente al principio de la implementación, ya que dicho medio no fue evaluado positivamente por llevar a alguna alumna a malinterpretar la información y porque las respuestas no resultaron ser todo lo inmediatas que a las alumnas les hubiera gustado. Así, la comunicación emerge como otro componente problemático con el que se encuentran los discentes a la hora de elaborar su TFG (Villamañe *et al.*, 2014), especialmente al principio del proceso. Una de las sugerencias de una de las alumnas participantes fue atender cada una de sus dudas a través de videoconferencias individuales en lugar de email. Sin embargo, esta cuestión no es viable, sobre todo si se pretende obtener una respuesta rápida y si son muchos los alumnos a atender. Así pues, se propone la introducción de foros de discusión y consulta como medio para complementar la comunicación y seguimiento a través de email. Estos foros pueden ser habilitados en la plataforma a través de la cual se lleve el seguimiento de los alumnos (videoconferencias, materiales, etc.). En este espacio, los alumnos podrían dejar sus dudas individuales de forma que puedan intervenir tanto el tutor como los compañeros participantes en el proyecto.

Tal y como se puede apreciar, todas las propuestas de mejora han de introducirse al principio de la implementación, ya que fue el momento del proceso en el que las alumnas se mostraron con mayor inseguridad y desconfianza.

Aunque los resultados obtenidos son sólo aplicables a un caso en concreto con un número de participantes reducido, éstos son lo suficientemente interesantes como para seguir investigando en esta línea. Sería interesante que este tipo de prácticas educativas se hicieran extensivas en los Grados de Maestro en Educación Infantil y Grado de Maestro en Educación Primaria en diferentes universidades españolas con el propósito de contrastar resultados. Además, sería interesante explorar en qué medida este tipo de implementaciones pueden ayudar a mejorar la excelencia de los TFG del alumnado, así como el desarrollo de ciertos aspectos como la inteligencia emocional o la percepción de la autoeficacia del alumnado. Resulta esencial resaltar que, para que esta clase de iniciativas docentes se pueda extender, sería necesario fomentar este tipo de prácticas educativas dentro del marco de la formación permanente del profesorado universitario.

5. Agradecimientos

El presente trabajo está financiado por el Ministerio español de Ciencia, Innovación y Universidades [número de subvención PID2020-116198GB-I00].

Referencias

- Alonso-García, S., Rodríguez-García, A. M., & Cáceres-Reche, M. P. (2018). Análisis de la Acción Tutorial y su Incidencia en el Desarrollo Integral del Alumnado. El Caso de la Universidad de Castilla La Mancha, España. *Formación Universitaria*, 11(3), 63–72. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062018000300063>
- Alvarez, L. A., Gudiño-Gómez, L. S., Macías-Montoya, M. M., & Izquierdo, H. S. (2018). Coaching educativo: Desarrollo de competencias en el educando de Nivel Superior. *INNOVA Research Journal*, 169–182. <https://doi.org/10.33890/innova.v3.n11.2018.804>
- Arco, J. L., López, S., Fernández, F. D., Giménez, E., Caballero, R., & Heilborn Díaz, V. A. (2011). *Guía psicopedagógica para estudiantes y profesores universitarios en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Universidad de Granada.
- Arteaga, B., Ahedo, J., & Gutiérrez Gómez-Calcerrada, S. Solera, E. (2013). El Trabajo Fin de Grado Maestro: modalidad online con evaluación presencial. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 38.
- Bayón, F., Cubeiro, J. C., Romo, M., & Sainz, J. A. (2006). *Coaching realmente*. Pearson Prentice Hall.
- Bisquerra, R. (2013). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Síntesis.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61–82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Bonilla, M., Fuentes, L., Vacas, C., & Vacas, T. (2012). Análisis del proceso de evaluación del Trabajo Fin de Grado en las nuevas titulaciones. *Educade: Revista de Educación En Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas*, 3, 5–21.
- Bou-Pérez, J. F. (2007). *Coaching para docentes*. Editorial Club Universitario.
- Feldman, L., Goncalves, L., Chacón-Puignaou, G., Zaragoza, J., Bagés, N., & De Pablo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas Psychologica*, 7(3), 739–752.
- Giráldez, A., & Van Nieuwerburgh, C. (2016). *Coaching educativo*. Paraninfo.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Kairós.
- Gomez-Trigueros, I. M. (2021). Percepción del alumnado de grado y postgrado en la tutorización de trabajos fin de grado y fin de máster. *Formación Universitaria*, 14(1), 195–206. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000100195>
- Gómez, M. E., Serrano, R., Amor, M. I., & Huertas, C. A. (2018). Los trabajos de fin de grado (TFG) como innovación en el EEES. Una propuesta de tarea colaborativa basada en la tutoría piramidal. *Educación*, 54(2), 369–389.
- Hernández-Leo, D., Moreno Oliver, V., Camps, I., Clarisó, R., Martínez-Monés, A., Marco-Galindo, M., & Melero, J. (2013). Implementación de buenas prácticas en los Trabajos Fin de Grado. *Revista de Docencia Universitaria*, 11, 259–278.
- Işıklar, K. (2015). Coach and Coaching in Education. *Journal of Education and Future*, 0(6).
- Jiménez, R. (2012). La investigación sobre coaching en formación del profesorado: una revisión de estudios que impactan en la conciencia sobre la práctica docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 238–252.
- Kuisma, R. (2007). Portfolio assessment of an undergraduate group project. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(5), 557–569. <https://doi.org/10.1080/02602930601116904>
- Lárez, J. H. (2008). El coaching educativo como estrategia para potenciar el éxito durante la etapa de desarrollo y culminación del trabajo especial de grado. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, 9, 219–234.
- Malagón, F. J. (2011). Coaching educativo y académico: un nuevo modo de enseñar y aprender. *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, 24, 49–66.
- Malik, M., Khusainov, R., Zhou, S., & Adamos, V. (2009). A two year case study: Technology Assisted Project Supervision (TAPaS). *Engineering Education*, 4(2), 76–83. <https://doi.org/10.11120/ened.2009.04020076>
- Máñez, C., Navarro, B., & Bou, J. (2007). *Coaching para Docentes, el desarrollo de habilidades en el aula*. Central Sindical Independientes y Funcionarios.
- Mateo, I. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. ICE-Horsori.
- Mateo, J., Escofet, A., Martínez-Olmo, F., Ventura, J., & Vlachopoulos, D. (2012). Evaluation Tools in the European Higher Education Area (EHEA): an assessment for evaluating the competences of the Final Year Project in the social sciences. *European Journal of Education*, 47(3), 435–447. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2012.01536.x>
- Merino, E. (2016). El tutor del trabajo fin de grado: nuevos desafíos para el profesor de universidad. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología*, 4(1), 239. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v4.608>
- O'Connor, J., & Lages, A. (2005). *Coaching con PNL*. Urano.
- Pérez, J. M., & Martínez, S. (2017). Ideas alternativas sobre el Trabajo Fin de Grado en estudiantes de Magisterio. *ReiDoCrea*, 6, 246–259.

- Ponce de León, A., Sanz, E., & Valdemoros, M. A. (2013). El Trabajo Fin de Grado, marco para el desarrollo del emprendimiento entre los jóvenes. In J. V. P. y C. M. F. (Coords. . S. Torío, O. García (Ed.), *La crisis social y el estado del bienestar: las respuestas de la Pedagogía Social* (pp. 324–328). Universidad de Oviedo.
- Porlán, R., & Martín, J. (1991). *El diario del profesor: un recurso para la investigación en el aula*. Díada.
- Ramos, E., Sierra, B., & Roces, C. (2019). Ámbitos de aplicación del Coaching educativo: una revisión bibliográfica del periodo 2013-17. *Educatio Siglo XXI*, 37(2 Jul-Oct), 223–244. <https://doi.org/10.6018/educatio.387091>
- Ravier, L. (2005). *Arte y Ciencia del Coaching: Su Historia, Filosofía y Esencia*. Dunken.
- Reguant, M., Martínez-Olmo, F., & Contreras-Higuera, W. (2018). Supervisors' perceptions of research competencies in the final-year project. *Educational Research*, 60(1), 113–129. <https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1423891>
- Rekalde, I. (2011). ¿Cómo afrontar el trabajo fin de grado? Un problema o una oportunidad para culminar con el desarrollo de las competencias. *Revista Complutense de Educación*, 22(2). https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2011.v22.n2.38488
- Robinson, C. E. (2015). *Academic/Success Coaching: A Description of an Emerging Field in Higher Education*. University of South Carolina.
- Rodríguez, A., Esteban, R. M., Aranda, R., Blanchard, M., Domínguez, C., González, P., Romero, P., Sanz, E., Mampaso, A., Vitón, M. J., & Messina, C. (2011). Coaching reflexivo entre iguales en el Prácticum de la formación de maestros. *Revista de Educación*, 355, 355–379.
- Ruiz, J. (2012). *Teoría y práctica de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Ruiz, M. I., Boada-Grau, J., Merino, E., & Ficapal-Cusí, P. (2016). Una experiencia de coaching en estudiantes universitarios. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 4(1), 515. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v4.638>
- Rullán, M., Fernández, M., Estapè, G., & Márquez, M. D. (2011). La evaluación de competencias transversales en la materia trabajos fin de grado. Un estudio preliminar sobre la necesidad y oportunidad de establecer medios e instrumentos por ramas de conocimiento. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 74. <https://doi.org/10.4995/redu.2010.6218>
- Sáenz de Jubera, F., Alonso, R. A., Valdemoros, M. A., Sanz, E., & Ponce de León, A. (2016). El trabajo fin de grado (TFG) en la formación del maestro. La acción tutorial como pieza clave del proceso. *Lúdica Pedagogía*, 24, 47–55.
- Sánchez, B., & Boronat, J. (2013). Coaching educativo: modelo para el desarrollo de competencias intra e interpersonales. *Educación XX1*, 17(1). <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.10712>
- Sánchez, F. M., Soria, Y. F., Herschell, G. M., & Uribe, Y. C. (2020). Coaching educativo y autorregulación en estudiantes de básica regular. *Revista Gestión I+ D*, 5(1), 9–39.
- Sandoval, C., & López, O. (2017). Educación, psicología y coaching: un entramado positivo. *Educatio Siglo XXI*, 35(1 Marzo), 145. <https://doi.org/10.6018/j/286261>
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudios de caso*. Morata.
- Valero, A. (2019). Coaching educativo: ¿Qué identidad docente nos revela esta nueva corriente? *Foro de Educación*, 17(27), 271–287. <https://doi.org/10.14516/fde.657>
- Van Nieuwerburgh, C., & Barr, M. (2016). Coaching in Education. In G. S. and D. D. Tatiana Bachkirova (Ed.), *The SAGE Handbook of Coaching*. Sage Publications.
- Villa, A. (2008). La excelencia docente. *Revista de Educación*, 177–212.
- Villamañe, M., Ferrero, B., Alvarez, A., Larranaga, M., Arruarte, A., & Elorriaga, J. A. (2014). Dealing with common problems in engineering degrees' Final Year Projects. *2014 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE) Proceedings*, 1–8. <https://doi.org/10.1109/FIE.2014.7044431>
- Whitmore, J. (1992). *Coaching for Performance. GROWing human potential and purpose. The principles and practice of coaching and leadership*. Nicholas Brealey Publishing.
- Whitmore, J. (2003). *Coaching: El método para mejorar el rendimiento de las personas*. Paidós.
- Zacarés, J. J., Iborra, A., Tomás, J. M., & Serra, E. (2009). El desarrollo de la identidad en la adolescencia y adultez emergente: Una comparación de la identidad global frente a la identidad en dominios específicos. *Anales de Psicología*, 25(2), 316–329.