

## APRENDIZAJE SITUADO. UNA EXPERIENCIA FORMATIVA EN LAS CIENCIAS DEL DEPORTE.

Jiménez Sáiz, Sergio<sup>1</sup>, Abraham, Andrew<sup>2</sup>, Lorenzo Calvo, Alberto<sup>3</sup>

1: Fundamentos del Deporte  
Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte  
Universidad Europea de Madrid  
C/Tajo S/N 28670 Villaviciosa de Odón (Madrid)  
e-mail: sergiolorenzo.jimenez@uem.es, web: <http://www.uem.es>

2: Coach Education  
Carnegie Faculty of Sport & Education  
Leeds Metropolitan University  
LS6 Leeds  
e-mail: A.K.Abraham@leedsmet.ac.uk, web: <http://www.lmu.ac.uk/>

3: Deportes de Asociación y Combate  
Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte  
Universidad Politécnica de Madrid  
28670 Martín Fierro, S/N (Madrid)  
e-mail: alberto.lorenzo@upm.es web: <http://www.upm.es>

**Resumen.** *Este trabajo representa un modelo de concienciación para los alumnos con la única intención de responsabilizar a los estudiantes de su propia formación y de despertar y fomentar la acción y la reflexión en este proceso. Así, se realizó una metodología basada en el coaching y el aprendizaje situado, con el objetivo de concienciar cual era el trabajo que tenían que realizar para llegar a conseguir metas que ellos mismos se debían haber propuesto.*

*Coincidiendo con la presentación, se realizó una recogida de información cualitativa para verificar los objetivos. Los alumnos fueron capaces de establecer respuestas de enorme calidad en los tres años y en función del papel que les tocaba ese año.*

*Los resultados que pudimos ver entre otros son:*

*Año I: Alumno. Destacamos un gran avance en la concienciación en el primer año en todos y cada uno de ellos. Tal y como llegaron a señalar “realmente nos sentimos partícipes del programa”.*

*Año II: Entrenador. Lo más destacado es la admiración que despertaron algunos entrenadores en muchos de los alumnos, realmente les sedujeron.*

*Año III: Entrenamiento real. Nos destacaron que “se establecía una competencia leal” entre ellos para ver quien realmente lo intentaba hacer mejor.*

**Palabras clave:** Aprendizaje situado, Coaching, Regla de los 10 años, Alumnos, Responsabilidad.

## 1. INTRODUCCIÓN.

*"I never teach my pupils; I only attempt to provide the conditions in which they can learn"* (Albert Einstein).

La complejidad del aprendizaje del ser humano está todavía por dilucidar. Existen muchas teorías absolutamente probadas científicamente aprobadas y socialmente aprobadas (Piaget, 1977; Vigostky, 1978), sin embargo, no son capaces de explicar la complejidad holística en el desarrollo de las personas y las necesidades de cada uno.

Por otro lado, la literatura nos habla del "arte de enseñar", de la informalidad del aprendizaje, de la experiencia como medio fundamental del aprendizaje, de la intuición,.. Sadler - Smith (2008) establece que incluso se puede sentir la adquisición del conocimiento, sentir que sabemos, pero no se sabe como sabemos.

Un punto de vista tradicional del aprendizaje de la práctica profesional es que se trata de la aplicación de un conjunto de conocimientos especializados a las situaciones que van ocurriendo, con el fin de producir soluciones racionales a los problemas. Sin embargo, esto no tiene que ser así, no todos los conocimientos tienen "que tener un final feliz". En los profesionales de la "sociedad del conocimiento", cada vez más existe la necesidad de responder inteligentemente a situaciones desconocidas e ir más allá del conocimiento o de las competencias establecidas para crear interpretaciones y resultados de nivel (Lester, 1995). Estos resultados son producto de un intercambio dinámico entre una persona y su entorno físico y social.

Tal y como establece Lester (1995), ya no es adecuado basar el desarrollo profesional en la transmisión de los conocimientos existentes o en desarrollo de una gama predefinida de competencias, sino que los futuros profesionales deben ser capaces de construir y reconstruir los conocimientos y habilidades que necesitan y desarrollan continuamente su práctica. Un enfoque alternativo que logra esto se basa en los procesos de reflexionar, investigar y crear.

Así, sin entrar en la complejidad del conocimiento y si en la base del proceso, ¿Cuánto tiempo necesitamos para conseguir esto?. Ericsson, Krampe y Tesch-Römer (1993), entre otros, establecieron que existe una regla de 10 años para conseguir ser experto en un área determinada, de tal manera que la pregunta que se nos plantea ahora es: ¿Cómo podemos desde la universidad cumplir esta regla de los 10 años para que realmente los futuros graduados, licenciados,... sean capaces de salir con un grado de pericia bastante alto?. Sencillamente, es imposible. ¿Qué hacemos en 4-8 meses, 3-4 años con ellos?

Nuestro planteamiento es que tenemos únicamente que ayudarles a ponerles en el camino de ser lo mejor que puedan llegar a ser, de poner en la vía de la excelencia, de ayudar a los alumnos a alcanzar un grado alto de concienciación de que son los principales responsables de su formación, y que ésta, es un camino sin fin.

Pero además, no vale cualquier tipo de práctica, tiene que ser deliberada (Ericsson et al. 1993) y habitual, como Aristóteles decía *"somos lo que hacemos día a día, de modo que la excelencia no es un acto sino un hábito"*. Reza un proverbio chino que *"si siembras un pensamiento, cosecharás un hábito; y si siembras un hábito, cosecharás un carácter"*. Esto me hace actuar, y por tanto, investigar, reflexionar y crear.

### 1.1. Propuesta de actuación.

Con todo esto, nuestra propuesta formativa para el desarrollo de la responsabilidad y del protagonismo del alumno en su propia formación fue introducir un programa formativo

en la Universidad Metropolitana de Leeds, donde existe un módulo que se dedica exclusivamente al desarrollo de la responsabilidad del alumno en los tres años que dura el Grado de Ciencias del Entrenamiento (Sport Coaching).

La metodología de enseñanza utilizada en el desarrollo de las sesiones es la técnica del coaching. Su aplicación tiene innumerables perspectivas, sin embargo, el coaching está relacionado tanto con el modo de hacer las cosas como con lo que se hace. Se trata de que la persona tome conciencia de los hechos no a través del profesor-coach, sino de sí misma, estimulada por el profesor. El coaching no se centra en errores pasados, sino en posibilidades futuras (Whitmore, 2010).

Según Whitmore, realmente el potencial está dentro, y el coaching consiste en liberar el potencial de una persona para incrementar al máximo su desempeño. Consiste en ayudarlo a aprender en lugar de enseñarle. El buen coaching, puede y debe llevar al individuo más allá de las propias limitaciones del conocimiento del coach. Es decir, se piensa en el potencial, no en el desempeño.

En cuanto a las ideas de conocimiento que esperamos que sigan en su desarrollo es el recogido por Entwistle (2000; 2004; 2005), el cual señala que hay predominio de estrategias de estudio superficial, donde los estudiantes asumen el conocimiento científico como una colección de datos, o como proceso de incorporación más que de descubrimiento y elaboración. De ahí la necesidad de enseñarles a razonar y no sólo a usar un lenguaje especializado. Además, no tratamos de que aprendan contenidos o pasen la asignatura, equivaldría a una motivación extrínseca, se trata de que los alumnos interpreten el conocimiento con significación personal y social más allá de lo que el profesor enseña o intenta comunicar (Entwistle, 2005).

¿Cómo llevamos esto a la práctica?, pues mediante la transferencia más real desde nuestro punto de vista, con un aprendizaje centrado en el alumno (Rogers, 1983; Rogers & Freiberg, 1994) Concretamente aprender haciendo, con el aprendizaje situado en una comunidad (Lave y Wenger, 1991). Así, en cada uno de los años se establecen los siguientes estadios:

**a. Año I: Aprender a ser alumno:** En esta etapa, el conocimiento del alumno es absoluto, sólo retienen hechos (Entwistle, 2000). Para ellos, todo es o blanco o negro. Así, en estas experiencias establecen debates generales sobre “la utopía de lo que debería hacer un alumno ideal” dejando de lado personalizaciones. Los alumnos recogen y exponen experiencias de lo que los alumnos quieren y necesitan para su posterior salida al mundo laboral y la sociedad. La idea es “concienciar” a los alumnos de sus derechos y deberes. En esta situación de aprendizaje situado del alumno, los alumnos reflexionan inicialmente que es lo necesario para ser un alumno de alto nivel. Después de la exposición, tienen que presentar los trabajos, recibir información, búsqueda y lectura de libros y, finalmente, entrevistan a sus compañeros de último año y les preguntan sobre sus virtudes. En estos periodos, los docentes deben ser los gestores del talento de sus alumnos. Se trata de construir y reconstruir todo el conocimiento recogido para empezar a pensar de nuevo. Esto se hace mediante en una serie de reuniones entre el profesor y los cinco alumnos, en las que deben explicitarse las razones y necesidades para realizar el proceso, dejando constancia por escrito cuáles son los objetivos, tiempos y modos de actuación. En esta primera fase, resulta imprescindible apreciar si el alumno no está dispuesto a realizar un esfuerzo significativo, pues sería preferible en este caso no empezar. El éxito de este proceso implicará que aparte de su actividad diaria, llevará

a cabo otras acciones que le ayudarán a mejorar y esto supondrá un esfuerzo extra, complementario al de su agenda de trabajo.

- b. Año II:** Aprender a ser entrenador: Esta experiencia anual requiere la recogida de información sobre lo que significa ser entrenador (podría ser otra profesión). Se les pide características, personalidad, factores fundamentales, emocionales y específicos de la profesión. Aprendizaje situado de entrenador. Entwistle (2000), establece que esta etapa debe ser en la que llegan a ser conscientes de las múltiples perspectivas que hay y aplicaciones de conocimiento. Es decir, es la hora que el alumno debe conocer sus fortalezas y reconocer sus áreas de mejora. El primer paso consiste en sentarse con los alumnos y ver distintos contextos. Se analizan los resultados y se asesora sobre las áreas susceptibles de mejora en relación a los objetivos a conseguir y fijados en la fase inicial. Intentamos cambiar que sólo hay una verdad. Para ello, tienen que tener acceso a 5 entrenadores de diferentes contextos (alto rendimiento, niños, niñas, adultos y amateur) y preguntarles por sus fortalezas, habilidades, competencias. A partir de ahí, se trabajan estas competencias recogidas por ellos mismos (conocimiento específico, liderazgo, motivación, comunicación,...).
- c. Año III:** Aprender a entrenar: Esta experiencia es la propia práctica. Tienen que entrenar regularmente y debatir su propio trabajo durante todo el año. Es decir, toman decisiones. Aprendizaje situado como entrenador. Según Entwistle (2000), es el momento de probar y usar la razón, así como comprender que ha sido aprendido. Es decir, es el momento del descubrimiento personal del propio potencial. Consiste en una serie de sesiones, en las que trabajan mano a mano en situaciones reales. Una vez transmitidos los conocimientos que garantizan que el alumno sabe lo que tiene que hacer. Si no es así, incluso convendrá simular situaciones a modo de *role play* entre el profesor y el alumno. Tras esta situación real, el profesor debe dar feedback al directivo resaltando qué hizo bien y qué podría haber hecho aún mejor. También se hace con un peer coaching entre compañeros.

El objetivo de la propuesta es introducir dentro del grado en Sport Coaching, un aprendizaje situado en el alumno. Este es un aprendizaje de conocimientos y habilidades en el contexto que se aplica a situaciones cotidianas reales. Este aprendizaje situado se relaciona con lo que se ha llamado “aprender haciendo” dentro de una comunidad como es la universidad. Con ello, tratamos de fomentar la reflexión, la toma de decisión y la responsabilidad en su formación con una transferencia real a su futura profesión.

## 2. METODOLOGIA

Una vez terminado el curso para cada año, se les hacía una entrevista para comprobar los resultados y facilitarlos en nuestra investigación. La metodología empleada en nuestra investigación es una metodología cualitativa y la técnica utilizada es el estudio cualitativo de casos, con la entrevista semi-estructurada como instrumento de recogida de información (Patton, 2002). Se entrevistaron aleatoriamente mediante sorteo 15 alumnos, 5 por grupo y 1 de cada grupo distinto los cuales tenían que defender la exposición de que era ser alumno, ser entrenador, y entrenar, a la vez de responder preguntas del profesor y los compañeros.

La entrevista-exposición que tenían que realizar tenía que reflejar una evolución en las siguientes capacidades-competencias:

- ¿Qué soy? ¿Quién quiero ser? y ¿Por qué?, equivaldría a la mejora de la responsabilidad, motivaciones internas (integrar conocimientos, crear dependencia y

autonomía, trabajar en equipo, generar confianza, ganar confianza, aumentar el compromiso, desarrollar hábitos).

- ¿Hacia dónde voy? y ¿para qué? En qué has mejorado tu reflexión (comprendes el contexto, las capacidades que necesitas, la atención que necesitan tus estudios, cuánto tiempo dedicas a ello)
- ¿Qué he aprendido? ¿Cómo lo he aprendido y cuándo lo he aprendido?. ¿Cómo lo he hecho y/o cómo lo haré?, equivaldría a las tomas de decisión y al proceso que deben seguir en su formación (como has ejecutado tu proyecto y porque; que vas a hacer ahora).

El análisis de los datos se realizó siguiendo a Côté, Salmela, Baria y Russell (1993), con un total de 399 unidades de significado clasificadas en una sola categoría y tres propiedades. La fiabilidad del mismo fue establecida a través de la clasificación de una muestra aleatoria de las respuestas por los tres autores del estudio. Además se les envió los resultados a los entrevistados para que pudieran modificar, corregir o ampliar cuanto creyeran oportuno.

### 3. RESULTADOS

<b>Aprendizaje situado</b>				<b>Total</b>
	<b>Responsabilidad</b>	<b>Reflexión</b>	<b>Tomas de decisión</b>	
<b>a.1</b>	13	7	5	<b>25</b>
<b>a.2</b>	14	7	5	<b>26</b>
<b>a.3</b>	14	8	7	<b>29</b>
<b>a.4</b>	17	8	8	<b>33</b>
<b>a.5</b>	21	8	4	<b>33</b>
<b>b.6</b>	20	9	7	<b>36</b>
<b>b.7</b>	14	7	6	<b>27</b>
<b>b.8</b>	15	5	10	<b>30</b>
<b>b.9</b>	12	6	5	<b>23</b>
<b>b.10</b>	10	8	5	<b>23</b>
<b>c.11</b>	14	6	4	<b>24</b>
<b>c.12</b>	12	5	5	<b>22</b>
<b>c.13</b>	10	6	7	<b>23</b>
<b>c.14</b>	12	5	5	<b>22</b>
<b>c.15</b>	15	4	4	<b>23</b>
	<b>213</b>	<b>99</b>	<b>87</b>	<b>399</b>

Tabla 1. Cuantificación de la codificación de las propiedades.

Como se puede comprobar en la tabla 1, los alumnos destacan fundamentalmente la responsabilidad en sus comentarios, mayor hincapié en nuestra inducción, dejando algo más de lado la toma de decisiones en las situaciones reales, el día a día.

Así, por ejemplo, en los alumnos de primer año, (a.1-a.5), destacamos un gran avance en la concienciación en el primer año en casi todos ellos. Tal y como llegaron a señalar “*realmente nos sentimos partícipes del programa*” (Participante a.2). “*tiene sentido lo que estamos haciendo*” (Participante a.3). En este año, principalmente los alumnos conseguían información de que era ser estudiante por parte de los alumnos de último curso. “*Lo mejor es que te ponen en situación, no te hacen perder el tiempo, te dicen*

*según ellos que es lo más importante” (Participante a.3). “es complicado de decir, pero ellos te aconsejan que es lo principal en la forma de estudiar, cómo son los profesores, y que es lo que más les ha gustado a ellos”.(Participante a.5). “es como si quemaras etapas, vas al grano” (participante a.4).*

Algo fundamental es que sus propios compañeros, con los que se ven reflejados, les adelantan sus problemas *“las habilidades que sacas es que no puedes dejar todo para el final porque pierdes oportunidades con becas, Erasmus y ofertas de trabajo”* o les abren vías de trabajo *“a me ofreció la posibilidad de ayudarle este verano con los campus” (Participante a.1)*

Año II: Entrenador. Lo más destacado es la admiración que despertaron algunos entrenadores en muchos de los alumnos, realmente les sedujeron.

*“me acuerdo que un entrenador me dijo, con 14 años, no importa que no sepan jugar, ya lo harán, lo importante para trabajar son valores, disciplina, compromiso, respeto, esfuerzo,....; yo decía, ¿pero y esto como lo trabajo si no me lo han enseñado? (Participante b.8).*

*El entrenador me dijo que realmente lo importante era como gestionara el grupo de trabajo, por encima de mis conocimientos del deporte. (Participante b.6)*

*Realmente las preguntas que se hacen te hacen reflexionar profundamente y tú tienes que ser capaz de leer y contestarlas con la ayuda de documentos y con tu filosofía (Participante b.7)*

Los estudiantes también subrayan la importancia del grupo, del debate *“Juntarnos para hablar del entrenamiento y ser interesante. Quien lo habría pensado!” (Participante b.7). “El trabajo en grupo me ayudó a entender las perspectivas de otras personas y enfoques” (Participante b.9).*

Año III: Entrenamiento real. Se ve un alto grado de maduración en los alumnos. A la hora de entrenar, lo que más nos sorprendió fue que nos destacaron que *“se establecía una competencia leal”* entre ellos para ver quien realmente lo intentaba hacer mejor.

*“el peer coaching es lo que realmente nos daba motivación, estábamos en todo momento criticando al compañero, a ver que hacía mal...el hecho de darte cuenta, ya daba lugar a tu aprendizaje” (Participante c.11) “yo intentaba ser el mejor, que mis clases fueran buenas” (Participante c.14).*

Otro resultado importante era el enfrentamiento a la realidad *“Realmente es muy complicado. No tiene nada que ver con lo que luego pasa con 15 niños”.* (Participante c.15). *“El problema es que no me da tiempo a hacer lo que he preparado. Me tengo que organizar mejor. Dar oportunidades a los jugadores a hacer más práctica” (Participante c.13).*

Finalmente la evaluación también daba sus frutos en el aprendizaje *“dar la oportunidad a los estudiantes para obtener una buena puntuación y poder participar en la evaluación es muy positivo,...en lugar de sólo dar las marcas o grados (Participante c.14). “Estoy disfrutando mucho de este tema y estoy aprendiendo mucho... [Sin embargo] para presentar verbalmente los contenidos de mis hallazgos.... Esta ansiedad se convirtió en un problema que parece que ya voy superando. (Participante c.15).*

#### **4. DISCUSION**

Lo importante de este modelo de trabajo es que pone al futuro profesional ante un espejo, primero por parte de sus pensamientos y las preguntas, después con las explicaciones del profesor, lecturas específicas y, opiniones de sus propios compañeros de último curso. Después con los propios entrenadores y sus consejos y competencias

para gestionar un grupo, y finalmente, la prueba ante sus propios compañeros y su competencia entre ellos. Nosotros como docentes lo único que hacemos es guiar, exponer datos y preguntar, nunca le decimos lo que tiene que hacer, excepto en los protocolos a seguir, se le presenta su realidad y le dice que en su mano está cambiar lo que quiera. Seguimos un protocolo de coaching, donde en nuestra opinión, no damos talento y si podemos quitarlo, por lo que seguimos los pasos de Whitmore (2010) y Bain (2005), dos expertos profesores-coaches en el desarrollo de personas. Tal y como establece Bain, lo único que le intentamos proporcionar son las inquietudes y herramientas para mejorar su estilo de trabajo y profundizar su conocimiento, maximizar sus habilidades, ampliar la capacidad de rendimiento en situaciones de estrés. En definitiva, les enseñamos pautas para hacer cambios personales y profesionales, y llevarlos a la práctica. Encender su llama o potencial.

Evidentemente, no se puede cuantificar que nivel de mejora han tenido nuestros alumnos, lo que si podemos destacar es que les reconocemos más maduros, no bien o mal, o aprobado o suspenso. Lo que nos planteamos fueron metas en grados (no es que se alcancen o no se alcancen, se alcanzan en diferentes grados en cada alumno).

Al final, como muchos otros trabajos, los alumnos reconocen que el entrenamiento es proceso social, y lo importante es crear valores y contextos de calidad, más que dar una corrección concreta en un tema concreto, ya que esto, si realmente es responsable y reflexivo lo hará. Esto los alumnos lo han sabido interpretar, por tanto, hemos creado entornos de calidad y de aprendizaje entre los alumnos (Lave y Wenger, 1991).

Creemos que en un principio, la interacción entre estudiantes y el contexto del entrenamiento construye un aprendizaje significativo desde un constructivismo social enfatizado con la interacción entre ellos y el profesor (Jadallah, 2000; Maypole & Davies, 2001). Tal y como señalaban los alumnos, era hacer cosas que no teníamos ni idea que había que hacer y que teníamos que hacer.

La intención es que con esto les ponemos en el camino y en la autonomía. Al final, el objetivo de todo profesional es dar lo mejor de sí mismo para que la empresa prospere y también por su propio desarrollo profesional. La cuestión es, por qué muchas veces no lo conseguimos, por qué no rendimos como deberíamos y, no sabemos responder o no sabemos en qué perdemos esas fuerzas que nos ayudan a seguir, y es ahora, donde los alumnos se dan cuenta de que todo no es blanco o negro, de que hay y habrán errores, y de que toda acción tiene diferentes perspectivas que conllevan diferentes aportaciones.

Sabemos que ningún proceso de aprendizaje se acaba nunca. Siempre estamos aprendiendo, pero necesitamos tener una llama que de luz al camino que recorremos. Así, los alumnos deben comprometerse a asumir su responsabilidad (Rogers, 1983) en el aprendizaje, dar permiso de cometer errores siempre y cuando se busque ayuda y reflexión, y dar autoridad a quien te ayuda.

Como profesores debemos acompañar y crear el contexto en el que el discípulo encuentre el sentido a lo que hace, a su vida. Necesitan inspiración y tomar conciencia de que para transformarse hay que superar expectativas y desafíos que nos vamos a poner nosotros mismos. Nadie más.

## 5. CONCLUSIONES

Nuestra conclusión es que, necesitamos crear contexto, competencia leal entre los estudiantes, preguntas que fomenten la inquietud, aprendizajes significativos pero autónomos, responsabilidad y fomentar el pensamiento, que hagan juicios, ya que el

proceso es muy largo, no se acaba nunca y a nosotros no nos queda otra que dejarles en camino de que lleguen a estas 10000 horas por ellos mismos.

Esperamos que esta idea ayude a crear este escenario, de “ponerles en vía”, “hacerles activos y responsables en su formación”, no sólo es enseñarles a pescar, sino a que se hagan su propia caña de pescar.

## 6. REFERENCIAS

Bain, Ken (2005) *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. València, Publicacions de la Universitat de València.

Entwistle, N.J. (2000). Promoting deep learning through teaching and assessment: conceptual frameworks and educational contexts. *Paper to be presented at TLRP Conference, Leicester, November, 2000*, Consultado el 8 de Septiembre del 2006 en: <http://www.ed.ac.uk/ek/etl/docs/entwistle200.html>

Entwistle, N.J. (2005). Contrasting perspectives on learning. In: Marton, F., Hounsell, D. and Entwistle, N., (eds.) *The Experience of Learning: Implications for teaching and studying in higher education*. 3rd (Internet) edition. (3-21) Edinburgh: University of Edinburgh, Centre for Teaching, Learning and Assessment.

Ericsson, K.A., Krampe, R.T. & Tesch-Römer, C. (1993) The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review* 100, 363-406.

Jadallah, E. (2000) 'Constructivist Learning Experiences for Social Studies Education', *The Social Studies* 91 (5): 221 - 225. Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lester, S. (1995). Beyond knowledge and competence: towards a framework for professional education", *Capability* 1(3), 44-52.

Maypole, J. & Davies, T. G. (2001) 'Students' Perceptions of Constructivist Learning in a Community College American History II Survey Course', *Community College Review* 29 (2): 54 - 79.

Piaget, J. (1977). The Role of Action in the Development of Thinking. In W.F. Overton & J.M Gallagher (Eds.), *Advances in Research and Theory*. New York: Plenum Press.

Rogers, C. R. (1983). *Freedom to Learn for the 80's*. New York: Charles E. Merrill Publishing Company, A Bell & Howell Company.

Rogers, C. R. & Freiberg, H. J. (1994). *Freedom to Learn*, 3rd edition, Columbus: Charles E. Merrill Publishing Co.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind and society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Whitmore, J. (2010). *Coaching*. Editorial Paidós. 9ª Edición. Barcelona: España.