Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/EL2
Universidade de Santiago de Compostela, 2020
ISBN 978-84-17595-48-7, pp. 229-240

Coaching educativo: método para estimular la motivación intrínseca del estudiante en la interpretación consecutiva

Sabina Deditius
Universidad de Silesia

1. Introducción

El presente artículo tiene como objetivo proponer algunos lineamientos dirigidos sobre todo a los profesores de interpretación consecutiva en el ámbito universitario para la utilización del *coaching* educativo como un metodo eficaz para estimular la motivación intrínseca del estudiante. Esta idea surge sobre todo de la experiencia de la autora del artículo, lingüísta,, psicóloga y *coach* de formación, así como de la revisión documental de los fundamentos científicamente comprobados que sustentan esta metodología de trabajo (Whintmore, 2003; Ravier, 2005; Bou, 2007; Bisquerra, 2008; Díaz *et al.,* 2009; Obiols y Giner, 2011; Saphier y West, 2010; Rodríguez Marcos *et al.,* 2011).

En las palabras de J. F. Bou (2007: 11), el *coaching* es un proceso «sistemático de aprendizaje, focalizado en la situación presente y orientado al cambio, en el que se facilitan unos recursos y unas herramientas de trabajo específicas que permiten la mejora del desempeño en aquellas áreas que las personas demandan». Desde nuestra pespectiva, el *coaching* aplicado en el campo de la educación en general y en la enseñanza de las lenguas y la interpretación en particular es una estrategia capaz de generar en los estudiantes cambios importantes no solo en el aula sino sobre todo en su actitud hacia la responsabilidad personal por el proceso de aprendizaje relacionado con el desarrollo de la autonomía, actividad reflexiva y autorregulación.

Estamos de acuerdo con los autores que advierten que el éxito en el aprendizaje está estrechamente ligado al grado de la motivación del alumno. La motivación

EXEMPLAR AUTORA
USC

y las actitudes ante el aprendizaje juegan un importante papel en la adquisición de una lengua extranjera, y no solamente afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que pueden determinar diferencias en los resultados del aprendizaje y afectar a la perseverancia. Partimos de la idea que la atención a los aspectos afectivos puede lograr una mayor eficacia en el aprendizaje de idiomas (Abascal Fernández, 1995; Aguado, 2005; Arnold y Brown, 2000, 2006; García, 2008).

Para ello, hemos considerado el potencial del uso del *coaching* educativo en el aula, y lo hemos tomado como un método didáctico en una clase de interpretación consecutiva sobre la que diseñamos nuestra propuesta que se compone de actividades que giran en torno a la exposición del discurso interpretado en público. Desde nuestra experiencia, el uso de las preguntas generadoras que constituyen herramientas básicas en este modelo de trabajo, junto con la actitud del profesor-*coach* son una fuente de contenidos de los cuales los alumnos puedan enriquecerse de muchas y diferentes formas.

2. Influencia del factor motivacional en el proceso de aprendizaje

La motivación es uno de los principales aspectos psicológicos en el proceso educativo. Como advierte M. Martínez Lirola, se trata de un factor psicológico que pone de manifiesto el éxito de los estudiantes a la hora de aprender una lengua extranjera. Según el autor, los alumnos con un alto grado de motivación aprenden antes y obtienen mejores resultados en el aprendizaje de una lengua extranjera (Martínez Lirola 2005: 26). Como añade L. E. Minera Reyna:

> La motivación y las actitudes son variables afectivas que no solamente favorecen el aprendizaje de los elementos lingüísticos de la lengua objeto, sino que influyen en la perseverancia del aprendizaje y en el deseo de interactuar con la comunidad lingüística objeto, así como también de comunicarse en dicha lengua (Minera Reyna, 2009: 4).

Entre los tipos de motivación se distinguen dos básicos: la motivación extrínseca, cuando la actividad es realizada por reglamento externo, por introyección, por identificación y por integración (Ryan y Deci, 2000: 5-9), y la intrínseca, el objetivo de nuestro estudio. Un individuo está intrínsecamente motivado cuando realiza las actividades de manera voluntaria y por el propio interés, sin esperar ninguna recompensa ni pretender evitar cualquier culpabilidad. Según M. Ryan y E. Deci, el constructo de la motivación intrínseca describe «inclinación natural hacia la asimilación, el alcanzar dominio, el interés espontáneo, y la exploración

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

que son tan esenciales para el desarrollo cognitivo y social que representan una fuente principal de disfrute y vitalidad a través de toda la vida» (Ryan y Deci 2000: 3). Los estudiantes intrínsicamente motivados no necesitan refuerzos externos, encuentran satisfacción en plantearse los objetivos de aprendizaje como un reto personal, en comprobar su dominio de las tareas o destrezas que se ha propuesto, en la misma realización de las actividades de aprendizaje y el hecho de aumentar sus conocimientos (García Legazpe, 2008: 33-34).

Los factores determinantes de la motivación intrínseca, se suelen manifestar en las siguientes formas:

- La *curiosidad* que se percibe como un estímulo novedoso que hace que el alumno esté motivado por realizar tareas y automáticamente incremente su conocimiento.
- La *autodeterminación*, que es la necesidad de tomar cualquier tema como la causa principal de un comportamiento y de poder elegir su propio comportamiento.
- El sentimiento de *competencia* que procede del tratamiento de información y que da a conocer los efectos de nuestras acciones.
- La necesidad de adoptar *estándares de conducta* acordes con la demanda de la situación, lo que lleva al sujeto al deseo de aprender y crecer.
- El *desafío* se refiere a aquellas actividades complejas que para el alumno representan un reto (Abascal-Fernández, 1995; Bruner, 2006).

Algunos autores señalan el concepto de *flujo* desarrollado por el psicólogo Mihaly Csikszentmihalyi (1990) como íntimamente relacionado con la motivación intrínseca. El flujo es un estado óptimo de concentración activa en la realización de una tarea que conduce al individuo a un estado de absorción. Encontrarse en estado de flujo constituye una experiencia intrínsecamente placentera y mantiene al sujeto en una excelente predisposición para el aprendizaje, la absorción y retención de conocimientos.

De los estudios realizados por el profesor de Psicología E. J. Sass en 1989 sobre los factores más importantes para motivar al alumnado (vid. también Navas-Valenzuela, 2011) se desprende que los alumnos apuntaban las siguientes características: el entusiasmo y dedicación del docente, la organización de la asignatura, relevancia del material, el nivel apropiado de dificultad del material, la participación activa de los estudiantes, la variedad en el uso de tecnologías docentes, la conexión entre el profesor y los estudiantes, el uso de ejemplos apropiados, concretos y entendibles. De este modo se puede llegar a la conclusión de que la atención a

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

los factores afectivos puede facilitar el aprendizaje de lenguas extranjeras mediante la estimulación de la motivación y la empatía, así como la reducción de factores emocionales negativos, como la ansiedad y la inhibición (García, 2008: 4). En este sentido, es importante también la cohesión del grupo en el aula, al favorecer el sentimiento de pertenencia a un grupo, incrementando la motivación individual de los estudiantes, que crean lazos más estrechos, colaboran y evolucionan juntos en su proceso de aprendizaje. La cohesión grupal es fundamental tanto para la creación de condiciones básicas motivadoras como para generar la motivación inicial y mantenerla a lo largo del curso. En el apartado dedicado al *coaching* educativo volveremos a la cuestión de factores que influyen en la motivación intrínseca en la clase de la interpretación consecutiva.

3. Retos de la interpretación consecutiva

Los profesionales de la interpretación, como mediadores interlingüísticos, desempeñan un papel de figuras claves en el panorama actual. No se puede olvidar que al intérprete hay que formarlo también en el aula, y ahí es donde los docentes jugamos un papel fundamental. El modo consecutivo se continúa empleando en ciertos eventos: visitas, reuniones, comités, comidas oficiales, entrega de premios, discursos de recibimiento, encuentros en pequeños negocios, ruedas de prensa, seminarios, negociaciones, encuentros políticos de alto nivel.

En general podemos hablar de las siguientes submodalidades de la interpretación consecutiva: la dialógica y la monológica. La interpretación consecutiva dialógica es habitualmente conocida como interpretación de enlace o interpretación bilateral (también llamada consecutiva corta o interpretación *ad hoc*). El rasgo diferenciador de esta modalidad es que su finalidad es la traducción de diálogos orales en tiempo real. El intérprete reformula oralmente lo enunciado por cada hablante en cuanto este cede su turno de palabra. El canal de comunicación afecta la interacción y puede ser directo, telefónico o videoconferencia. Las intervenciones suelen ser breves, de manera que no es necesaria la toma de notas. Las destrezas específicas que requiere esta modalidad son dominar el cambio rápido de código y los turnos de palabra. Los géneros habituales de esta modalidad son, entre otros: entrevista (periodística, laboral, social, terapéutica), negociación, debate, conferencia de prensa, cursos, adiestramiento, exámenes, interrogatorios y ceremonias. En cuanto a la interpretación consecutiva monológica consiste en la reformulación en lengua de llegada de un texto de partida enunciado en forma de monólogo durante las pausas que el orador realiza cada cierto tiempo con este fin. El intérprete toma

EXEMPLAR AUTORA
USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

notas y nunca se superpone su voz con la del orador. El canal puede ser directo, a través de micrófono o videoconferencia. El discurso original puede ser espontáneo, parcialmente preparado, totalmente preparado, o leído. Las destrezas específicas de esta modalidad son: planificación discursiva, síntesis, oratoria, técnica de toma de notas y memoria. La interpretación es pública y tiene lugar ante una audiencia que puede ser numerosa. La reformulación puede ser completa o sintética. Los géneros habituales son los discursos políticos, militares; las conferencias (científicas, políticas, literarias, filosóficas, etc.), charlas, presentaciones comerciales, comunicados oficiales etcétera (Jiménez Ivars, 2002).

En nuestra opinión, la docencia de la interpretación exige por parte del profesor la búsqueda de métodos heterogéneos de trabajo con los estudiantes. Por ello, queremos presentar algunas pautas metodológicas que pueden servir de herramienta eficaz para la enseñanza de esta compleja disciplina. Obviamente, el docente de Interpretación Consecutiva puede potenciar ciertas destrezas y competencias de sus alumnos mediante el desarrollo repetido y progresivo de varios ejercicios en el aula pero, en nuestra opinión, esta actitud ya no es suficiente. Compartimos la idea con E. Vázquez y del Árbol (2005) que aunque supongamos un nivel de competencia lingüística adecuado por parte del alumno, y cierta aptitud general para la interpretación, la labor del docente es indispensable, ya que debe aplicar estrategias docentes que le permitan la optimización del desarrollo en sus alumnos de destrezas relacionadas con esta modalidad de interpretación (la memoria, la toma de notas, la intuición, improvisación, presentación del discurso en público, etc.) Por esta razón, y basándonos en nuestra experiencia docente, plantearemos y abordaremos diferentes ejercicios mediante los que el docente de Interpretación Consecutiva puede darle al alumno la formación académica necesaria para ayudarle a que éste mejore las habilidades cognitivas que le servirán de herramientas interpretativas en el futuro.

Un papel importante en la instrucción es el de la autonomía del alumno, y especialmente en la carrera de interpretación. La motivación intrínseca, como ya hemos dicho, fomenta los sentimientos de autonomía. Los alumnos que experimentan un sentimiento de autonomía tienden a buscar retos, a perseverar en las tareas difíciles y a rendir más que los alumnos controlados por el profesor. Sabemos que, en parte, las respuestas a una tarea de aprendizaje y la receptividad a la instrucción dependen de las expectativas creadas por el profesor y el alumno. A medida que aumenta la eficacia, se experimenta un sentimiento mayor de control, lo que produce menos ansiedad, más perseverancia, más esfuerzo relacionado con la tarea y un mejor empleo de la retroalimentación (Vanhecke y Lobato Patricio, 2009: 669-670).

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Otro aspecto de la evaluación que influye de manera significativa en la motivación es la manera en la que el profesor trata los errores. Los estudios indican que los errores no minan forzosamente el rendimiento, siempre y cuando el profesor crea que son potencialmente útiles (Poplin, 1988). Resulta de gran utilidad emplear los errores para evaluar el «proceso» del rendimiento del alumno en vez del «producto».

Desde el punto de vista de la motivación, la evaluación personal presenta ventajas importantes; no proporciona claves de capacidad a los demás alumnos de la clase, tiende a animar a los alumnos a realizar tareas difíciles y les permite seguir su progreso de manera activa. Proporcionar a los alumnos una explicación explícita de por qué hay que llevar a cabo una actividad es una poderosa técnica de instrucción. Los profesores que sirven de modelo a los alumnos por lo gratificante de la tarea suelen tener alumnos que disfrutan más haciendo la misma tarea (Vanhecke y Lobato Patricio, 2009: 671).

Según Novak y Gowin (1984), estos motivos intrínsecos están típicamente más vinculados a un aprendizaje constructivo, es decir a través de la experiencia, la práctica, la manipulación y la investigación, a la búsqueda del significado y al sentido de lo que hacemos, que al aprendizaje asociativo, en el que unimos piezas de información que nos han sido proporcionadas sin que nos interroguemos sobre su significado.

Para que el aprendiz genere entonces un interés intrínseco por lo que aprende debe percibir una autonomía en la determinación de las metas de su aprendizaje y en los medios para alcanzarlas, además de vivir la situación como un contexto afectivamente favorable (Pozo, 1996). Así, los alumnos motivados suelen también realizar interpretaciones de mayor calidad que aquellos que no lo están, ya que ellos mismos, guiados por el profesor, autoevalúan sus intervenciones teniendo en cuenta los parámetros que regulan la calidad y se esfuerzan por corregir sus errores (Vanhecke y Lobato Patricio, 2009: 673).

4. El *coaching* educativo como método de trabajo en la interpretación consecutiva

Según señala J. Whintmore (2003), la finalidad del *coaching* es mejorar el rendimiento de las personas, para lo cual busca liberar su potencial y así incrementar sus posibilidades de éxito a través de los factores que pueden potenciarlo y del estímulo de su capacidad de aprender a aprender. J. F. Bou (2007: 13), haciendo referencia al significado del término *coaching* –que podría traducirse como «carruaje de Kocs»– (vid. Ravier, 2005) advierte que el *coaching*, actualmente, también

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

transporta a las personas de un lugar a otro, de donde están hoy, a donde les gustaría estar mañana. El *coach* le acompaña a su cliente en ese provechoso camino, pero no se convierte en el responsable de las decisiones que se van tomando (Bou, 2007: 13). El *coaching* aplicado en el ámbito universitario le ayuda al docente a liberar el potencial del estudiante para incrementar al máximo su desempeño, ayudándole a aprender en lugar de enseñarle, además, de impulsar la acción, es ayudar al estudiante a descubrir la forma en que se está limitando para así reducir el impacto negativo, convertir y descubrir valores (Sanchez Miron y Boronat Mundina, 2014). Compartimos con C. López Pérez y C. Valls Ballesteros (2013: 10) la idea de que el *coaching* genera conciencia, demuestra a los estudiantes, en este caso, que ellos también son generadores de conocimiento y que tienen diversas capacidades que deben ser aprovechadas y mejoradas para obtener de ellas cosas provechosas para sí mismos pero que, obviamente como cada herramienta, necesita un especialista que sepa aplicarla.

En todo caso, la aplicación del *coaching* como estrategia en el contexto educativo de la interpretación consecutiva requiere por parte del profesor-*coach* de las siguientes cualidades, según Whitmore (2003) Ravier (2005) y Bou-Pérez (2007): 1. Saber escuchar y atender; 2. Ayudar al estudiante a tomar consciencia de las pistas que posee para alcanzar los objetivos y metas trazados; 3. Saber hacer su trabajo; 4. Ser competente; 5. Tener buen ánimo y una actitud mental positiva; 6. Tener una metodología de trabajo precisa que le permita alcanzar una visión clara del problema planteado por el participante, así como las diversas opciones posibles que podrían constituir cursos de acción para potenciar el poder creativo, la autonomía y la toma de decisiones conscientes para el logro de las metas preestablecidas. Desde mi punto de vista, lo más importante del *coaching* educativo aplicado a la interpretación consecutiva es inculcarles a los estudiantes la responsabilidad personal por el trabajo de intérprete, aprovechar al máximo sus fortalezas y su autoestima, y apoyar el desarrollo de la autonomía, actividad reflexiva y autorregulación. Cuanta más conciencia adquieran los estudiantes, mayor es el grado de independencia, por consiguiente, habrá mayor capacidad de decisión y de resolución de problemas.

V. Kohonen (1992) muestra un modelo educativo del aprendizaje experiencial basándose en el modelo de Kolb[1] que sugiere tres áreas complementarias de desarrollo del conocimiento y sensibilización del estudiante: 1) Conocimiento y crecimiento personal (autoconcepto, autoestima, autodirección y autonomía; experiencias de aprendizaje y habilidades de colaboración), 2) Conocimiento del

1 *Vid.* KOLB, D.A. (1984): Experiential Learning: Experience the Source of Learning and Development, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

proceso de aprendizaje (estrategias de aprendizaje, conocimiento metacognitivo) y 3) Conocimiento de la tarea: lengua y comunicación (conocimiento metalingüístico). Según V. Kohonen (1992), estas áreas pueden verse como la base para la configuración de la noción de aprendizaje de la lengua como «educación del alumno», cuya meta principal es facilitar la autodirección del estudiante en el aprendizaje continuo de la segunda lengua y la cooperación entre los estudiantes, mediante el desarrollo de su conocimiento en estas tres áreas a través de tareas de sensibilización.

Pensando en las actividades de la interpretación consecutiva, siempre pretendemos potenciar la motivación, la confianza y autoestima, la creatividad individual del estudiante, la capacidad de reflexionar sobre el proceso de aprendizaje y de trabajar con autonomía, la habilidad de hablar en público, el apoyo grupal, el conocimiento de los demás y de sí mismos. Solemos trabajar con los grupos de estudiantes formados por aproximadamente 22 personas. Son estudiantes del tercer curso de Lengua Española que en la mayoría de los casos ingresan a la facultad con un conocimieto mínimo de español. Nos vemos en una clase de 90 minutos a la semana. Las actividades principales que realizan los estudiantes son las siguientes: exposición delante de los compañeros, grabarse durante de la interpretación consecutiva, interpretación de enlace, juego de roles, historias creativas, ejercicios de dicción, memoria, lenguaje adecuado, estilo, cambio de registros, etcétera.

La herramienta principal del docente-*coach* son las preguntas poderosas llamadas también «preguntas generadoras» que formulamos a los estudiantes para que descubran sus posibilidades y realicen acciones que les acerquen a sus metas. Con las siguientes preguntas, el docente-*coach*: 1) muestra el camino en el que el estudiante se halla; 2) le ayuda a descubrir las opciones posibles y a tomar una nueva dirección; 3) ayuda a persistir en el cambio.

Ejemplos de preguntas de reflexión:

1. ¿Qué ha ocurrido durante la experiencia que en su opinión exige un comentario más profundo?
2. ¿Cómo se sentía usted en la situación de la exposición social?
3. ¿Cuáles son los aspectos positivos de su interpretación?
4. ¿Qué aspectos de su interpretación necesitan revisión?
5. ¿Qué elementos de la exposición de X causaron su simpatía /antipatía … influyeron en su actitud hacia la exposición de X?
6. ¿Qué información acerca de la interpretación han conseguido gracias a esta experiencia?

EXEMPLAR AUTORA
USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

7. ¿Qué aspectos trabajará para desarrollar todavía más sus habilidades?
8. ¿De qué puede servirse para mejorar la calidad de su interpretación?
9. ¿Quién le puede ayudar?
10. ¿Cómo pueden desarrollar las competencias psicosociales dentro de su grupo de trabajo / grupo de compañeros?
11. ¿En qué otros aspectos de su vida laboral podrán aplicar estas competencias?
12. ¿Qué tomará en cuenta a la hora de hacer la interpretación la próxima vez?
13. ¿Qué más necesita aprender?

Uno de los aspectos que se deben cuidar al realizar una interpretación de cara al público es, sin duda alguna, la presencia. El intérprete debe cuidar más su postura, puesta en escena, gestos, mímica, y, por supuesto, controlar el movimiento de las manos, que debe vigilarse y sustituirse (en la medida de lo posible) por variaciones en la entonación discursiva, la cual variará para enfatizar más o menos la información del discurso (Vázquez y del Árbol 2005). Un elemento imprescindible que siempre debería aparecer al final del ejercicio es un *feedback* constructivo por parte del grupo y del profesor que debería seguir la misma estructura en caso de cada estudiante.

En resumen, como constatan B. Sánchez Mirón y J. Boronat Mundina (2014), la aplicación del *coaching* no resulta una tarea fácil. El proceso de implantación en las aulas universitarias requiere, entre otras cosas, que el profesor se apoye en los siguientes criterios: a) que el profesor cause impacto en el alumnado por ser coherente, entusiasta, respetuoso; b) que utilice preguntas poderosas y potenciadoras que lleven al alumno a la búsqueda de soluciones; c) que evite los juicios de valor y analice las situaciones siempre en positivo y orientadas al futuro; d) que mantenga una escucha activa ante todas las aportaciones del alumnado; e) y por último, y en nuestra opinión, muy importante, que asuma los errores como una poderosa herramienta de aprendizaje.

5. Conclusiones y prospectiva

En nuestra opinión, el *coaching* puede ser utilizado por el docente de Interpretación Consecutiva como estrategia complementaria, es decir, sin que sustituya la mentoría que ejerce el docente que debe tener experiencia en la labor del intérprete. Con *mentoría* nos referimos al apoyo, pistas, instrucciones, propuestas, sugerencias, explicaciones que le da el profesor al estudiante. Por otra parte, invertir en el desarrollo de las competencias emocionales y de liderazgo del

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

estudiante genera consecuencias altamente positivas en múltiples situaciones, por ejemplo: afrontar las críticas, afrontar los retos, resolver eficazmente situaciones delicadas con compañeros, contribuir a mejorar la relación con los estudiantes y mejorar el rendimiento académico.

Pensamos que el mundo universitario está viviendo un significativo cambio, y que la búsqueda de nuevos métodos y nuevas estrategias de trabajo con los estudiantes debería ser obligatoria para responder a las nuevas exigencias de la sociedad actual.

Referencias bibliográficas

ABASCAL FERNÁNDEZ, J. (1995). Motivación intrínseca y autodesarrollo, M.ª V. Trianes (ed.), *Psicología de la educación para profesores*. Madrid: Eudema, pp. 243-258.

AGUADO, L. (2005). *Emoción, afecto y motivación*. Madrid: Alianza Editorial.

ARNOLD, J. y BROWN, D. (2000). Mapa del terreno, J. Arnold (ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, pp. 19-41.

ARNOLD, J. y BROWN, H. D. (2006). El aula de ELE: un espacio afectivo y efectivo. Centro Virtual Cervantes, Universidad de Sevilla y Universidad de San Francisco. Disponible en: https://www.academia.edu/20469537/El_aula_de_ELE_un_espacio_afectivo_y_efectivo1 [consulta: 03/05/2016].

BISQUERRA, R. (2008). Coaching. Un reto para los orientadores, *Revista de Orientación Psicopedagógica,* 19(2), pp. 163-170.

CSIKSZENTMIHALYI, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Nueva York: Harper&Row.

DECI, E. L. y RYAN, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behawior*. New York: Plenum Press.

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(2), pp. 219-234. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41011837013> [consulta: 11/04/2018].

BOU-PÉREZ, J. F. (2007). *Coaching para Docentes*. Alicante: Editorial Club Universitario.

BRUNER, J. (2006). *In Search of Pedagogy,* volumes I & II. Londres y Nueva York: World Library of Educationalists.

CATURLA, E. y TAPIA J. A. (1996). *La Motivación en el aula*. Madrid: PPC.

DÍAZ, F., HERNÁNDEZ, G. y RAMÍREZ, M. (2009). *Aprender a aprender*. México: Ángeles Editores.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

GARCÍA LEGAZPE, F. (2008). *Motivar para el aprendizaje desde la actividad orientadora*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

GARCÍA, P. (2008). Los espacios afectivos en el aula de segundas lenguas, *I Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante*. Bilbao: Universidad de Deusto, pp. 35-42. http://www.segundaslenguaseinmigracion.com/Actas_Congresos/Ijornadasdeusto.pdf#page=33 [consulta: 04/07/2015].

HARRIS, B. y FERNÁNDEZ NISTAL, P. (2002). La formación en interpretación en las universidades españolas, *Nuevas perspectivas de los estudios de traducción*. J. M. Bravo (ed.). Valladolid: Universidad de Valladolid, pp. 9-34.

ILIESCU, C. (2001). *Introducción a la interpretación: la modalidad consecutiva*. Alicante: Universidad.

JIMÉNEZ IVARS, A. (2002). Variedades de interpretación: modalidades y tipos, *Hermēneus. Revista de Traducción e Interpretación*, 4, pp. 1-15 <https://recyt.fecyt.es/index.php/HS/article/view/6105>, [consulta: 11/02/2018]

KOLB, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

KOHONEN, V. (1992). Experiential Language Learning: Second Language Learning as Cooperative Learner Education, D. Nunan (ed.), *Collaborative Language Learning and Teaching*, pp. 14-39.

KURZ, I. (1991). Shadowing Exercises in Interpreter Training, C. Dollerup y A. Loddegaard (eds.), *Teaching Translation and lnterpreting: Training, Talentand Experience*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 245-250.

LEÓN, M. (2000). *Manual de interpretación y traducción*, Madrid: Luna publicaciones.

LÓPEZ PÉREZ , C. y VALLS BALLESTEROS , C. (2013). *Las emociones, al servicio del aprendizaje. Coaching Educativo*. España: Ediciones SM.

MATÍNEZ LIROLA, M. (2004). ¿Qué relación guarda la motivación con los problemas de disciplina durante la adolescencia en los programas de educación bilingüe en EEUU?, *Porta Linguarum* 3, pp. 21-34, http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero3/martinez.pdf [consulta: 27/05/2016].

MINERA REYNA, L. E. (2009). El papel de la motivación y las actitudes en el aprendizaje de ELE en un contexto de enseñanza formal para adultos alemanes, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 6, Universidad de Nebrija. https://www.nebrija.com/revista-linguistica/el-papel-de-la-motivacion-y-las-actitudes-en-el-aprendizaje-de-ele-en-un-contexto-de-enseñanza-formal-para-adultos-alemanes.html [consulta: 14/02/2016].

NAVAS-VALENZUELA, J.M. (2011). Relación docente- alumno, una estrategia de motivación para mejorar el aprendizaje. Disponible en: http://edusique.wordpress.com/2011/03/09/relacion-docente-alumno/ [consulta : 07 /05/2013].

NOVAK, J. D. y GOWIN, B. D. (1984). *Learning to learn*. Cambridge: Cambridge University Press.

EXEMPLAR AUTORA USC

OBIOLS, M. y GINER, A. (2011). El modelo educativo de Bolonia y competencias docentes. Aportaciones desde el *coaching* educativo. *Univest*. Disponible en: < http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/3726/321. pdf?sequence=1> [consulta: 03/05/2018].

POPLIN, M.S. (1988). Holistic /constructivist principles of the teaching/learning process: implications for the field of learning disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, 21, pp. 401-416. http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.917.4156&rep=rep1&type=pdf [consulta: 24/10/2018].

POZO MUNICIO, I (1996). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza Psicología y Educación.

RAVIER, L. (2005). *Arte y ciencia del coaching: su historia, filosofía y esencia*. Buenos Aires: Dunken.

RODRÍGUEZ MARCOS, A. *et al.* (2011). Coaching reflexivo entre iguales en el Prácticum de la formación de maestros, *Revista de Educación*, pp. 355, 355-379. Disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re355/re355_15.pdf [consulta: 15/07/2018].

RYAN, M. y DECI, L. (2000). La teoría de la autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social, y el bienestar, *American Psychologist*. American Psychological Association, pp. 25, 68-78. Disponible en: http://www.davidtrotzig.com/uploads/articulos/2000_ryandeci_spanishampsych.pdf [consulta:17/05/2017].

SÁNCHEZ MIRON, B. y BORONAT MUNDINA, J. (2014). Coaching educativo: modelo para el desarrollo de competencias intra e interpersonales*, Educación XXI*, 1, pp. 221-242. Disponible en: http://www.redalyc.org/pdf/706/70629509010.pdf [consulta: 05/12/2017].

SAPHIER, J. y WEST, L. (2010). How coaches can maximize student learning, *Phi Delta Kappan,* 91(4), pp. 46-50.

SASS, E. J. (1989). Motivation in the College Classroom: What Students Tell Us, *Teaching of Psychology,* 16(2), pp. 86-88.

WHITMORE, J. (2003). *Coaching: el método para mejorar el rendimiento de las personas*. Barcelona: Paidós.

WILLIAMS, M. y BURDEN, R. L. (1999). *Psicología para profesores de idiomas: Enfoque del constructivismo social*. Cambridge: Cambridge University Press.

VANHECKE, K. y LOBATO PATRICIO, J. (2009). Evaluación y autoevaluación como instrumentos de motivación y de calidad en la interpretación consecutiva, *Entreculturas*, 1, pp. 669-679.

VÁZQUEZ Y DEL ÁRBOL, E. (2005). Estrategias docentes para la interpretación consecutiva, *SENDEBAR*, 16, pp. 181-191.

EXEMPLAR AUTORA
USC