



www.eumed.net/rev/turydes/

Vol 7, Nº 16 (junio/junho 2014)

EL LIDERAZGO DE LA EMPRESA TURÍSTICA MEDIANTE PROCESOS DE COACHING.

José Alberto Martínez González

Universidad de La Laguna

jmartine@ull.edu.es

RESUMEN

Aunque el sector turístico ha sufrido los efectos de la crisis menos que otros sectores, en la actualidad se ha puesto de manifiesto la necesidad de liderar y dirigir las empresas turísticas utilizando otros métodos. En este contexto las competencias del liderazgo constituyen una alternativa valiosa y para algunos autores es el coaching una de las competencias fundamentales para dirigir a los demás. Teniendo en cuenta esta realidad y que los jóvenes estudiantes del Grado en Turismo serán los que en el futuro liderarán las empresas turísticas, este artículo incluye una revisión teórica del concepto de coaching y también una investigación acerca de las actitudes de los jóvenes hacia el coaching. Utilizando una muestra de 307 estudiantes del Grado en Turismo los resultados ponen de manifiesto que los jóvenes de ambos sexos aceptan plenamente el coaching como método para dirigir las empresas del sector turístico, y que están dispuestos a participar en procesos de coaching.

PALABRAS CLAVE:

Liderazgo, Competencias del liderazgo, Coaching

Title: The leadership of the tourist company by coaching processes

ABSTRACT

The tourist sector has suffered the effects of the crisis less than other sectors, but at present there has been revealed the need to lead the tourist companies using other methods. In this context the leadership competencies constitute a valuable alternative and for some authors it is the coaching one of the fundamental competencies to lead the others. Bearing this reality and that the young students of the Degree in Tourism will be those who in the future will lead the tourist companies, this article includes a theoretical review of the concept of coaching and also an investigation brings over of the attitudes of the young people towards the coaching. Using a sample of 307 students of the Degree in Tourism the results reveal that the young people of both sexes accept fully the coaching as a method to lead the companies of the tourist sector, and that they are ready to take part in the coaching processes.

KEYWORDS

Leadership, Leadership competencias, Coaching

1.- INTRODUCCIÓN

1.1.- Liderazgo y competencias para dirigir

El liderazgo ha sido estudiado desde diferentes puntos de vista, desde disciplinas incluso divergentes y utilizando casi todas las metodologías. También ha sido notablemente abordado a nivel divulgativo. El liderazgo es un factor crítico que distingue a unas organizaciones turísticas de otras en la consecución de sus objetivos, especialmente en época de crisis (Hiep y Puijs, 2006). Un buen liderazgo, añaden los autores, genera en las entidades turísticas nuevas perspectivas y cambios de actitud y mentalidad, lo que conlleva nuevas emociones, nuevas conductas y mejores resultados. DiStefano (2001) asegura que mientras el éxito en el mercado depende de la capacidad del directivo para desarrollar liderazgo, los resultados extraordinarios dependen de su capacidad para ofrecer un liderazgo extraordinario. Todo ello parece fundamental en un contexto en el que el sector turístico está ejerciendo un papel amortiguador de los efectos de la crisis en otros sectores y está siendo un acicate para la recuperación.

En este contexto afirman Cardona y Rey (2010) y Rodríguez y Álvarez (1999) que la importancia del liderazgo no ha dejado de crecer en las últimas décadas, y que muy probablemente seguirá creciendo en las venideras. Por ejemplo, cada vez es mayor el número de empresas turísticas que realizan programas de formación para el desarrollo del liderazgo. Y cada vez se impulsa más el desarrollo del liderazgo entre los empleados en todos los ámbitos y niveles de la organización. Esta tendencia forma parte de un proceso evolutivo que está directamente relacionado con la generación de ventajas competitivas, es decir, con el éxito, el fracaso y la supervivencia de las empresas turísticas. Es posible que en el sector turístico, que muy dinámico, abierto y en el que trabajan personas jóvenes de diferentes culturas, se hayan adoptado cambios antes que en otros sectores.

¿Qué diferencia a un gerente de un líder? Podemos sintetizar que el líder se diferencia del gerente tradicional en que éste último es quien “empuja” a los colaboradores a realizar las acciones que generalmente sólo él planifica, organiza y controla, mientras que el líder arrastra a los demás involucrándolos en el proyecto. Según Cardona y García (2004) en la primera mitad del siglo XX primaban las características personales y exclusivas de los dirigentes célebres, en un intento por diferenciar a los líderes de aquellos que no lo eran (Castro y Benatuil, 2007). Estas teorías fueron denominadas teorías del gran hombre: sólo podían ser considerados líderes los sujetos con relevancia y alcance social. Entre las variables analizadas destacaban los rasgos, las aptitudes y, sobre todo, la inteligencia. Más adelante, a partir de los años ochenta, surgen los enfoques relacionales del liderazgo. Se sostenía en ellos que el liderazgo eficaz era el que se basaba en las relaciones de influencia entre directivos y colaboradores. Los enfoques del liderazgo también se han centrado en los estilos de liderazgo que despliega el directivo (democrático, autoritario, democrático), y en los roles que el directivo asume (mentor, negociador, etc.) o en los procesos que desarrolla por la naturaleza de su trabajo. Ahora las cosas han cambiado y actualmente el modelo imperante es el modelo de competencias.

Como afirman García (2006), Rodríguez (2006) y Cardona y Rey (2010) en la actualidad las competencias constituyen un sistema que integra “saber”, “saber hacer” y “saber ser-estar”. El *saber* conlleva disponer de los conocimientos técnicos necesarios para la tarea. El *saber hacer* se refiere a la capacidad de aplicar y utilizar dichos conocimientos mediante el despliegue de las habilidades y destrezas apropiadas. El *saber estar* implica adoptar las actitudes y desarrollar un comportamiento adecuado a las normas y cultura de la organización. El *querer hacer* significa mostrar el interés y la motivación precisos. Por último, el *poder hacer* está relacionado con disponer de los medios y recursos necesarios para llevar a cabo la actividad.

En la actualidad y según Cardona (1999), Cardona y García (2004) y Cardona y Rey (2010) existen dos tipos de competencias en el ámbito de la organizacional: las competencias técnicas y las competencias directivas. Las primeras se relacionan con los atributos que exige un puesto determinado, y pueden alcanzar un carácter altamente específico. Este es el caso, por ejemplo, del dominio de idiomas en un puesto de recepción en un hotel, o de la interpretación de un balance contable en la administración de empresas turísticas. Las segundas se refieren a los comportamientos observables y habituales que posibilitan el éxito de una persona en su función directiva. Éstas son más genéricas y aunque cada organización turística, según su estrategia, política, estructura organizativa y cultura pueda enfatizar más unas que otras, pueden considerarse de forma conjunta a partir del análisis de la función directiva.

Según Chinchilla y Torres (2002) una de las más divulgadas propuestas sobre competencias directivas es la del IESE, que surge del análisis empírico resultante de la aplicación del Cuestionario de Competencias Directivas a una muestra de 150 directivos (García, Cardona y Chinchilla, 2001), y que incluye las siguientes competencias. El lector podrá apreciar que el coaching se incluye entre las competencias relacionadas con la dirección de los colaboradores (competencias intratégicas).

Tipo de competencia	Competencia
Estratégicas	Visión de negocio
	Resolución de problemas
	Gestión de recursos
	Orientación al cliente
	Red de relaciones efectivas
	Negociación
Intratégicas	Orientación inter-funcional
	Comunicación
	Organización
	Empatía
	Delegación
	Coaching
	Trabajo en equipo
	Desarrollo de los empleados
	Liderazgo
	Dirección de personas
Resultados económicos	
De eficacia personal	Proactividad
	Autogobierno
	Resolución de problemas
	Gestión personal
	Integridad
Desarrollo personal	

Tabla 1: Competencias del liderazgo
(Fuente: García, Cardona y Chinchilla, 2001)

1.2.- El coaching como competencia intratégica

De la idea de “llevar a la gente de un lugar a otro” se dice que surgió el término coaching, pues se denominaba “coach” al carruaje que para tales fines se utilizaba en una parte de Europa. Posiblemente el término también tiene su origen en un proceso metodológico que se desarrolla recientemente en el ámbito deportivo anglosajón. En cualquier caso, no le falta razón a Carril (2009) cuando manifiesta que el coaching constituye una fusión de ciertos contenidos y prácticas entre la cultura de oriente y occidente para desarrollar el potencial humano.

Actualmente existen múltiples definiciones de *coaching*, seguramente tantas como escuelas y orientaciones constituyen sus fundamentos teóricos y prácticos. Algunas definiciones son excesivamente amplias, pero otras bastante precisas. Entre las acepciones más amplias se encuentran las de Zárate (2002) y Bisquerra (2008), quienes lo definen como un proceso planificado de entrenamiento y desarrollo de una persona mediante el apoyo, consejo, tutela y asesoramiento de otra.

Por su parte De la Corte (2002) concibe al coaching como un proceso de apoyo individualizado, emocional y práctico que recibe una persona o un profesional de una organización – un directivo o un colaborador, por ejemplo - con su total implicación y corresponsabilidad. El objetivo es mejorar su comportamiento, globalmente o en algunas áreas, para asumir nuevas responsabilidades dentro - o fuera - de la Organización. Y para enfrentarse a situaciones de distinta índole en su actividad diaria, bien sean de comunicación, de relación interpersonal, de trabajo en equipo, de toma de decisiones, de cambios estructurales, de gestión de conflicto, etc.

Por su parte Lozano (2008) afirma que mediante el coaching se pretenden facilitar nuevos aprendizajes y cambios estructurales en la vida y la profesión de las personas, consideradas individualmente. Y es que, según Lozano, los directivos que utilizan el coaching están especializados no sólo en el detectar errores, sino también en hacer que los individuos descubran por sí mismos sus fallos, aportando cada uno lo mejor de sí para lograr las transformaciones, descubrir el potencial y generar/aprovechar alternativas y oportunidades. Constituye, por tanto, un proceso integral de reflexión y de acción proactiva. También de intervención o corrección. En este sentido integral y desde una perspectiva sistémica señala Barrios (2004) el proceso de coaching debe contemplarse desde la perspectiva del pensamiento sistémico: también en coaching la totalidad es más que la suma de las partes.

El coaching es un método de aprendizaje sustentado por bases psicopedagógicas, filosóficas y también de gestión organizacional empresarial, sanitaria, etc. (Enento y Sánchez-Mora, 2009). Podemos afirmar que el coaching constituye un cuerpo multidisciplinar e integrador de todos aquellos principios, técnicas y procesos procedentes de diferentes disciplinas y procesos que han demostrado su utilidad y que pueden ser aplicados para favorecer lo que el propio coaching propone. Sin la existencia de todas esas aportaciones no habría coaching.

En el desarrollo de los procesos de coaching también son esenciales los contextos. Aunque el coaching posee una sólida, amplia y flexible base de principios y herramientas metodológicas, se parte de la base de que las acciones se deben adaptar plenamente al contexto en el que se aplican, pues el coaching constituye un sistema basado en la experiencia y en la vivencia. Y también a las circunstancias y situaciones de los sujetos, de los departamentos y de las organizaciones.

Casi nadie duda hoy de que, en definitiva, el coaching constituye una – acertada - revisión de los principios, valores, métodos y prácticas de las diferentes corrientes de pensamiento, para edificar una metodología integrada, flexible, completa y valiosa, acorde con las demandas y necesidades actuales de un mundo global (López, 2005). Dicha integración de lo que ha sido considerado valioso y útil en otros paradigmas aporta confianza, legitimidad y credibilidad al coaching, además de eficacia.

Disciplina	Contenido que adopta el coaching
Del psicoanálisis	Importancia del subconsciente Importancia de ganar consciencia
Del condicionamiento	Existencia de automatismos Importancia de gestionar hábitos
Del cognitivismo	El sujeto toma decisiones Habilidades o inteligencias
De la psicología social	Necesidad de relacionarnos Peso de la cultura y el grupo
De la psicología transpersonal	El ser humano es único, libre Es responsable de sí mismo
De la filosofía	Diálogo socrático y los valores Conocimiento de uno mismo
De la pedagogía	Importancia del constructivismo Aprendizaje por andamiaje

**Tabla 2: Contenidos y herramientas de diversas disciplinas
(Elaboración propia)**

1.3.- Aspectos esenciales del coaching para el liderazgo

En el proceso de coaching siempre intervienen dos personas, independientemente de que pueda tratarse de un grupo o de un colectivo en el que todos observan y participan. Como afirma Larriera (2005), el directivo coach no es un formador, estrictamente hablando, aunque guarde grandes similitudes y, finalmente, se trate de aprender o desaprender algo. Tampoco es un consultor ni un mentor, aunque también mantenga ciertas similitudes con esas figuras. Es todo eso y mucho más, desplegando el directivo un rol u otro según convenga, dadas las situaciones, los objetivos y las circunstancias, siempre respetando el marco general del coaching, que por cierto es integrado, multidisciplinar, flexible y completo.

Los roles que se asumen el **directivo** para conseguir el cambio mediante el coaching son los siguientes (Dattner, 2006; Williams, Martín y Byrne, 2002): (i) rol de filósofo, en tanto que gestiona los principios de vida y de trabajo que posee el sujeto en un marco de cultura organizacional; (ii) rol de psicólogo, pues también gestiona rasgos, formas de pensar, creencias, teorías implícitas, emociones, etc.; (iii) rol de antropólogo, porque el ser humano es ante todo un ser socio-cultural y forma parte de organizaciones sociales, por ejemplo la empresa; (iv) rol de pedagogo y maestro, por manejar estrategias y estilos de aprendizaje y des-aprendizaje; (v) rol de socio colaborador y negociador que se involucra con responsabilidad en la relación y en el proceso; (vi) rol de investigador, porque escucha atentamente, identifica áreas de desarrollo, descubre necesidades reales, hace preguntas y observa atentamente; (vii) rol de orientador y tutor, pues es un guía que orienta sugiriendo, ofreciendo opciones o desafiando para conseguir la acción y el cambio; (viii) Por último, es un mentor catalizador del cambio y un fedatario, porque certifica lo que se hace, la forma en que se hace y los logros alcanzados.

Podemos afirmar que el directivo coach asume roles que implican actuar directamente, señalando las áreas que deben mejorarse e indicando cómo hacerlo, o bien dejar absoluta libertad al sujeto para que identifique dichas áreas y/o encuentre y aplique con éxito actuaciones alternativas (preventivas o de intervención). Asumirá esos roles extremos cuando los objetivos, los recursos, la situación y las circunstancias así lo exijan. Pero generalmente se posicionará en una zona media, estando atento para facilitar que el sujeto descubra qué aspectos debe mejorar y cuáles cambiar (relativos a formas de pensar, sentir, actuar y relacionarse), cómo y cuándo hacerlo con eficiencia e ingenio, y como aplicar los cambios de manera cotidiana, autoevaluándose (O'Connor y Lages, 2005).

Para realizar el proceso formal de coaching y asumir de manera flexible los roles mencionados anteriormente el directivo coach debe desarrollar una serie de competencias cuya importancia y uso dependerá de la fase del proceso en la que se encuentre (Le Bortef, 2001). Siguiendo a Cantera (2002, 2004) proponemos las siguientes fases del proceso formal de coaching y las correspondientes competencias que debe poseer el profesional:

Fase del coaching	Contenido
Fase 1: alineamiento	Atención e identificación Compromiso Confianza Confidencialidad Estructuración Diagnóstico Planificación Organización
Fase 2: desarrollo	Empatía, confianza, sensibilidad, tacto y competencia emocional Compromiso, integridad, actitudes y valores Comunicación, escuchar, preguntar y habilidades sociales Flexibilidad, creatividad e independencia Proponer retos con optimismo, entusiasmo y motivación Análisis y síntesis

	Pensamiento global Fluir, influir y confluir Buenos hábitos de trabajo Paciencia, iniciativa Tomar decisiones y resolver problemas Conocer al ser humano Pedagogo, mentor, orientador Gestionar recursos y métodos Mantenerse en el proceso/objetivos y dirigirlo Iniciativa
Fase 3: conclusiones	Síntesis Cierre Evaluación Siguiendo pasos

Tabla 3: Fases del coaching (Elaboración propia)

Los investigadores están de acuerdo en que el **cliente**, en este caso el colaborador de la empresa turística, constituye el elemento central del proceso de coaching, no el líder que dirige el proceso, ni las técnicas utilizadas ni el propio proceso de coaching (Barrios, 2004). Sobre el cliente podemos sintetizar que su participación debe ser voluntaria y aceptada, aunque él no hubiera propuesto la realización del proceso ni fuera el iniciador del mismo.

Además, el cliente debe reconocer y aceptar que es él y no el directivo quien debe realizar la mayor parte del trabajo: no debe adoptar la expectativa de que va a recibir una sesión típicamente formativa o expositiva. El cliente colaborador realiza un trabajo en él mismo, por él mismo y para él mismo, al margen de que el proceso se lleve a cabo en un contexto determinado, en presencia de otras personas o en interacción con ellas.

Por último, el colaborador cliente debe aceptar que el proceso consiste en identificar aspectos de mejora y en cambiar formas de pensar, de sentir, de actuar y de relacionarse, y que eso en muchos casos le exige salir de su zona de confort. Salir de la zona de confort implica, en este caso, romper las propias resistencias y automatismos que le llevan a asumir y realizar lo que le apetece o lo que ha automatizado, no lo que le conviene.

En términos generales un proceso de coaching admite tantos **recursos y métodos** como disciplinas están asociadas al propio proceso y como roles pueda asumir el propio directivo coach. Cualquier recurso procedente de cualquiera de las ramas de la psicología, de la pedagogía, del periodismo o de la filosofía puede ser válido. El principio que debe guiar la selección de métodos y de herramientas - así como la adopción de roles - es el de máxima flexibilidad y creatividad, en función de los recursos, las limitaciones, los objetivos, las situaciones y las circunstancias.

Debemos tener en cuenta que no es lo mismo gestionar información o actitudes que habilidades, rasgos, emociones y relaciones. Por otra parte, se prefieren métodos basados en la experiencia y la vivencia, así como las opciones multimedia. Investigadores como Cantera (2002), Dilts (2004), Leiling y Prior, (2003) y Zeus y Skiffington (2003, 2004) han sintetizado las técnicas y métodos de coaching:

- a) "Learning by doing", mediante muestras de trabajo real o sugerido.
- b) Obtener conclusiones de situaciones reales pasadas.
- c) Dar feedback específico referido a hechos concretos, en el momento y lugar adecuados.
- d) Generar incidentes críticos para gestionar competencias de respuesta a cambios, urgencias, prioridades...
- e) Lecturas, visionado de vídeos, etc.

- f) Bandeja de entrada: el cliente recibe documentos e información secuenciada para gestionarla.
- g) Entrevista individual y grupal.
- h) Dinámicas y técnicas de grupo: panel, focus group, brainstorming, etc.
- i) Test, dibujo, fotografías, juegos, recursos motrices, simulaciones, juego de roles filmados, etc.

Por último, Lagomarsino (2005, 2006) hace hincapié en los **aspectos contextuales** del proceso de coaching. El contexto está compuesto por las necesidades de las personas y de la organización que serán objeto del proceso de coaching. También por las resistencias y las experiencias previas, por las políticas de la empresa (especialmente las relativas a los recursos humanos), por la cultura organizacional, por el momento, duración y lugar del proceso, por los recursos disponibles, por la estructura organizacional, por las circunstancias de la empresa, etc. Estos elementos contextuales serán determinantes para tomar decisiones acerca del diseño y la gestión del proceso de coaching que finalmente se implementará.

2.- INVESTIGACIÓN

La presente investigación tiene dos *objetivos* básicos: (i) identificar las actitudes y percepciones de los futuros profesionales de las empresas turísticas acerca del coaching como metodología para dirigir las organizaciones turísticas; y (ii) determinar el grado en el que dichos profesionales estarían dispuestos a participar en procesos de dirección y liderazgo asociados al coaching. En relación a dichos objetivos las hipótesis básicas del trabajo son dos: (H1) los futuros profesionales del sector turístico de Canarias SI poseen actitudes favorables hacia el coaching como metodología para liderar las empresas turísticas; y (H2) los jóvenes y futuros profesionales SI están dispuestos a trabajar, en el futuro, en empresas turísticas lideradas mediante procesos asociados al coaching.

2.1.- Diseño

Respecto al tamaño de la *muestra* y en el marco de la Teoría Clásica del Test Nunnally (1978) sugiere que al menos debe considerarse una muestra de 5 sujetos por ítem. Otros autores, como Kline (1994), estiman que el número de sujetos no debe ser inferior a 200. En nuestro caso la muestra estuvo formada inicialmente por 321 sujetos, pero fueron eliminados 14 sujetos que no respondieron a todos los ítems, o dieron la misma puntuación a todos ellos. Finalmente la muestra se redujo a trescientos siete sujetos (N=307). Luego se cumplen los requisitos establecidos en la literatura. La muestra definitiva (N=307) estuvo compuesta por estudiantes de los cuatro cursos del Grado en Turismo en la Universidad de La Laguna.

Tras la consulta con los expertos que participaron en el diseño del instrumento se concluyó que los sujetos de la muestra debían ser estudiantes matriculados en titulaciones y asignaturas relacionadas con la empresa. Una vez determinados por conveniencia las titulaciones, los cursos y las asignaturas, se eligieron al azar los días y los grupos en los que se desarrollaría la sesión de coaching, y en los que se aplicaría el instrumento. Por consiguiente, los sujetos que ese día asistieron a clase participaron en la investigación.

El instrumento utilizado es una escala tipo Likert que incluye 23 ítems (Coach-23), y también un ítem referido al género del estudiante. Cada ítem admitía 5 posibilidades de respuesta. Para la construcción de los ítems se revisó la literatura presentada en la primera parte del presente trabajo y se tuvieron en cuenta los objetivos de la investigación, además de los aspectos relativos a la muestra y al contexto de los estudiantes. Inicialmente se elaboraron 28 ítems con la participación de tres expertos. Una vez elaborados los ítems se procedió a su presentación a un grupo de 6 estudiantes con perfil similar al de la muestra final, pero este grupo no formó

parte de la muestra definitiva. Se modificaron los contenidos de los ítems 7, 11 y 23 (que sí formarían parte de la escala final), y dos ítems más serían eliminados de la escala posteriormente, por parecer redundantes. En general el contenido de los ítems tuvo que aumentarse y/o modificarse para poder ser más comprensibles por los estudiantes (los ítems se recogen en el anexo 1).

El procedimiento seguido fue similar al llevado a cabo por otros autores cuando utilizan el vídeo en sesiones de coaching (Jiménez, 2012; Wei y Yang, 2013). En nuestro caso se desarrolló una sesión por cada grupo de clase. Cada una de las cuatro sesiones abarcó 75 minutos. Previamente en las aulas se habían abordado los contenidos (en nuestro caso la motivación laboral). También se habían desarrollado, en las sesiones prácticas de clase, entrevistas de motivación en la que los estudiantes asumían el rol de un empleado desmotivado o el de directivo, a partir de un caso breve descriptivo de una hipotética situación. También se había elaborado un “protocolo” de actuación en una entrevista para gestionar la desmotivación de un colaborador en una empresa.

El proceso desarrollado en cada una de las cuatro sesiones fue el siguiente: (1) breve explicación del procedimiento a seguir al inicio de la sesión; (2) explicación de un caso breve de desmotivación en la empresa; (3) desarrollo de la entrevista (filmada) en la que un estudiante asumía el rol de directivo y otro el de colaborador desmotivado (se obtuvo la autorización por escrito del estudiante participante para realizar la entrevista filmada y reproducirla seguidamente); (4) visionado del vídeo con el correspondiente feedback por parte del profesor; y (5) administración de la escala (Coaching-23)

2.2.- Resultados

2.2.1.- Análisis de la fiabilidad e indicadores descriptivos del cuestionario

Respecto a la fiabilidad del cuestionario, en su conjunto obtuvo un nivel de alfa de 0,866, superior al nivel mínimo de 0,700 establecido en la literatura (Nunnally y Bernstein, 1994). Los coeficientes de fiabilidad complementarios (Rodríguez-Testal, Valdés y Benítez, 2003) también fueron significativos (ver parte baja de tabla 1). Además, no hubo en el cuestionario ningún ítem cuya eliminación aumentara el coeficiente alfa del conjunto del cuestionario. Las correlaciones de los ítems con el conjunto de la escala fueron superiores a 0,400, excepto en tres ítems, que en todo caso fueron superiores a 0,300. Todas las correlaciones de los ítems con la escala fueron significativas ($P \leq 0,05$).

Ítems	Alfa si se elimina el elemento	Mín.	Máx.	Suma	%	Media	DT	Corr.
1	0,853	3	5	1420	92,51%	4,63	0,54	0,669(**)
2	0,853	3	5	1384	90,16%	4,51	0,60	0,628(**)
3	0,859	3	5	1358	88,47%	4,42	0,68	0,448(**)
4	0,864	1	5	1131	73,68%	3,68	1,16	0,465(**)
5	0,861	2	5	1339	87,23%	4,36	0,74	0,389(**)
6	0,858	3	5	1362	88,73%	4,44	0,64	0,471(**)
7	0,851	2	5	1288	83,91%	4,20	0,76	0,677(**)
8	0,853	2	5	1298	84,56%	4,23	0,78	0,623(**)
9	0,853	1	5	1177	76,68%	3,83	1,03	0,634(**)
10	0,851	2	5	1229	80,07%	4,00	0,77	0,667(**)
11	0,857	1	5	1108	72,18%	3,61	0,99	0,549(**)
12	0,857	3	5	1371	89,32%	4,47	0,68	0,495(**)
13	0,860	2	5	1380	89,90%	4,50	0,72	0,432(**)

14	0,860	3	5	1447	94,27%	4,71	0,48	0,406(**)
15	0,856	3	5	1328	86,52%	4,33	0,65	0,550(**)
16	0,854	2	5	1270	82,74%	4,14	0,74	0,592(**)
17	0,861	2	5	1118	72,83%	3,64	0,85	0,426(**)
18	0,856	3	5	1311	85,41%	4,27	0,68	0,538(**)
19	0,859	3	5	1441	93,88%	4,69	0,56	0,451(**)
20	0,863	3	5	1368	89,12%	4,46	0,64	0,317(**)
21	0,860	2	5	1317	85,80%	4,29	0,77	0,426(**)
22	0,859	3	5	1408	91,73%	4,59	0,59	0,447(**)
23	0,862	1	5	1405	91,53%	4,58	0,69	0,349(**)
Alfa global= 0,866; Alfa primera mitad=0,817; Alfa segunda mitad=0,715; Dos mitades iguales de Spearman=0,798; Lambda 1 de Guttman=0,825								

Tabla 4: datos estadísticos básicos (N=307) (Elaboración propia)

En la tabla 4 se puede observar que todos los ítems obtuvieron, al menos por un sujeto de la muestra, la máxima puntuación (5), y que sólo tres ítems obtuvieron la mínima puntuación (1) por parte de algún sujeto. El resto de sujetos de la muestra otorgó a los veinte ítems restantes una puntuación mínima de 2. Además, la columna de porcentajes nos informa de que en general todos los ítems, excepto cuatro que obtuvieron una puntuación superior al 70% en cualquier caso, obtuvieron puntuaciones por encima del 80% del máximo total alcanzable por el ítem si todos los sujetos de la muestra lo hubieran valorado con 5 puntos ($5 \times 307 = 1.535$). Esto significa que, en general, todos los sujetos de la muestra valoraron positivamente la inclusión del coaching en la empresa turística. Algunos ítems obtuvieron puntuaciones por encima del 90%: ítem 2 (“El coaching es útil para enseñar y aprender en la empresa”), ítem 14 (“El coaching requiere que el colaborador se implique y participe de manera activa”), ítem 19 (“Importancia del respeto en el proceso de coaching”), ítem 22 (“El coaching requiere colaboración”) e ítem 23 (“El coaching para mi tiene un valor de...”).

2.2.2.- Análisis factorial

El análisis factorial exploratorio aplicado a los ítems de la escala COACH-23 puso de manifiesto una estructura inicial de 8 componentes (con una explicación del 47,6% de la varianza). Sin embargo, como sugería el gráfico de sedimentación y el análisis de componentes principales sin rotar, el último factor tendría un autovalor en el límite (criterio Kaiser) y estaría constituido por un único ítem. Por tales motivos se determinó hallar una estructura de 6 factores, y para maximizar las diferencias entre factores se llevó a cabo una rotación varimax (criterio Kaiser). Esta solución de 6 factores obtuvo un porcentaje global de varianza explicada del 59,69% y el autovalor del último componente fue de 1,76 (ver tabla 5). En la tabla 6 se presentan los datos de los seis factores resultantes. Hemos seguido los criterios generalmente seguidos al desarrollar un análisis factorial en el marco de la Teoría clásica del Test (TCT) son los siguientes (Kaiser, 1960; Nunnally y Bernstein, 1994; Ruiz, Navarro, Torrente y Rodríguez, 2005):

- a) Alfa de cada factor debe ser superior a 0,70
- b) Cada factor debía explicar al menos el 5% de la varianza total
- c) En los factores seleccionados, la carga factorial de los ítems debía ser de al menos de 0,30 en muestras elevadas ($N \geq 200$)
- d) La correlación de los ítems con el factor debe ser al menos de 0,500 en muestras elevadas
- e) Los ítems contenidos en cada factor debían presentar una consistencia interna adecuada ($\alpha \geq 0,70$ ó muy próximo a 0,70)

El parámetro KMO fue mayor que 0,500 y muy próximo a 1 ($KMO=0,728$), lo que demostró la adecuación muestral. La prueba de esfericidad de Bartlett fue inferior a 0,050 ($p < 0,000$), lo cual permitió afirmar que el análisis factorial fue satisfactorio. El valor del determinante ($VD= 7,41E-005$) demostró que el análisis factorial constituyó una técnica pertinente para analizar esas

variables. La matriz de correlaciones residuales incluyó un número muy reducido de valores residuales. Además, el modelo factorial elegido fue adecuado para explicar los datos, pues los elementos de la diagonal de la matriz de correlaciones anti-imagen han tenido un valor próximo a 1, siendo el resto de elementos muy pequeños.

Factor	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2,932	12,746	12,746
2	2,406	10,461	23,208
3	2,251	9,785	32,992
4	2,218	9,643	42,635
5	2,166	9,416	52,052
6	1,756	7,634	59,686

Tabla 5: Varianza explicada tras la rotación (N=307) (Elaboración propia)

En la tabla 6 se incluyen los cuatro factores resultantes, con los ítems a ellos asociados, la correlación y el coeficiente alfa de cada factor. Podemos apreciar que todos los factores cumplen los criterios establecidos anteriormente. Los factores resultantes los hemos denominado del siguiente modo:

Factor 1: el coaching es útil para conocerse a uno mismo y a los demás, así como para realizar cambios cognitivos y afectivos.

Factor 2: el coaching constituye un método valioso, interesante y útil para enseñar y aprender en una empresa turística, sustituyendo a la forma tradicional de dirigir.

Factor 3: el coaching es un método completo, útil para todos (participante y observadores) y centrado en el propio colaborador, que debe recibir feedback por parte del directivo.

Factor 4: el coaching se puede aplicar en las empresas turísticas para aprender y enseñar competencias con las que cambiar actitudes y conductas, en un contexto de confidencialidad.

Factor 5: disposición a la propia participación del sujeto y consideración de la necesidad de la participación de todos, de manera colaborativa y activa.

Factor 6: el coaching requiere los valores de respeto, confianza y colaboración

Factor	Ítems	Cargas	Correl.	Alfa
Factor 1	7	0,604	0,750(**)	0,735
	8	0,703	0,745(**)	
	16	0,447	0,688(**)	
	17	0,843	0,797(**)	
Factor 2	1	0,613	0,797(**)	0,703
	2	0,705	0,807(**)	
	12	0,441	0,682(**)	
	23	0,787	0,661(**)	
Factor 3	5	0,755	0,689(**)	0,670
	10	0,491	0,746(**)	
	11	0,540	0,758(**)	
	13	0,683	0,651(**)	
Factor 4	3	0,502	0,589(**)	0,681
	6	0,692	0,624(**)	
	15	0,511	0,702(**)	
	18	0,469	0,674(**)	
	21	0,546	0,602(**)	
Factor 5	4	0,855	0,898(**)	0,679
	9	0,630	0,842(**)	

	14	0,729	0,596(**)	
Factor 6	19	0,685	0,745(**)	0,605
	20	0,757	0,758(**)	
	22	0,516	0,729(**)	

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 6: Factores resultantes (N=307) (Elaboración propia)

2.2.3.- Diferencias por razones de sexo

El análisis discriminante nos permite diferenciar a los grupos mediante algún criterio pre-establecido. En el caso de diferencias por sexo, éstas NO han sido significativas, tal y como demuestra el reducido auto-valor y el bajo nivel de la correlación canónica, además de la proximidad a 1 del indicador Lambda de Wilks (tabla 7). Estos resultados nos indican que las respuestas de los hombres y las mujeres han sido prácticamente las mismas, tanto a nivel global de la escala utilizada como en relación a los factores.

	Autovalor	Correlación canónica	Lambda de Wilks	Sig.
Total	0,184	0,394	0,844	0,000
Factor 1	0,002	0,044	0,998	0,442
Factor 2	0,047	0,211	0,955	0,000
Factor 3	0,059	0,237	0,944	0,000
Factor 4	0,014	0,119	0,986	0,003
Factor 5	0,101	0,303	0,908	0,000
Factor 6	0,000	0,008	1,000	0,004

Tabla 7: Análisis discriminante por sexo, global y por factores (N=307) (Elaboración propia)

2.2.4.- Predicción de la disposición a participar en sesiones de coaching (ítem 4)

La tabla 8 nos ofrece información del modelo de regresión lineal resultante. Una R^2 corregida moderada (0,542) con una significatividad $P \leq 0,005$ nos da una idea aproximada de que el modelo de regresión es aceptable estadísticamente, incorporando sólo 9 ítems (se utilizó un método de introducción de variables por pasos).

R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	ANOVA (F/Sig.)
0,745	0,555	0,542	0,784	41/0,000

(Variables predictoras: constante e ítems 9, 14, 10, 15, 17, 7, 5, 2, 1)

Tabla 8: Datos básicos del modelo de regresión del ítem 4 (N=307) (Elaboración propia)

Según los resultados de la tabla 9, se puede predecir la aceptación del sujeto a participar en procesos de coaching en la medida en que se perciba que el coaching: parezca un método de enseñanza/aprendizaje en la empresa turística (ítem 1), es útil para enseñar/aprender en la empresa turística (ítem 2), es útil tanto para el sujeto que participa como para el observador (ítem 5), es útil para conocerse mejor uno mismo y conocer a los demás (ítem 7), debe ser utilizado/participado por todos los colaboradores (ítem 9), es completo (ítem 10), requiere la colaboración e implicación activa (ítem 14), es útil para cambiar actitudes ((ítem 15) y emociones (ítem 17).

Ítem	Coeficientes NO estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
	B	Error típ.	Beta		
(Cte.)	-1,097	,585	-----	-1,877	,032
9	,606	,056	,539	10,731	,000
14	,547	,102	,227	5,351	,000
10	-,337	,075	-,224	-4,489	,000
15	,395	,079	,220	5,010	,000
17	-,328	,061	-,239	-5,364	,000
7	,263	,073	,172	3,588	,000
5	-,153	,068	-,098	-2,263	,024
2	,379	,121	,197	3,126	,002
1	-,309	,136	-,145	-2,270	,024

Tabla 9: Matriz de coeficientes. Variable dependiente: ítem 4 (N=307) (Elaboración propia)

3.- CONCLUSIONES

Se han conseguido los dos objetivos del presente trabajo, pues se ha obtenido una idea clara de las actitudes y percepciones de los jóvenes respecto a la aplicación del coaching en las empresas turísticas, y también en relación a su voluntad o interés por participar y colaborar. Se confirman las dos hipótesis asociadas a los dos objetivos. En general los ítems alcanzaron puntuaciones por encima del 70% del valor máximo y la mayoría por encima del 80%.

También podemos concluir que se han obtenido un conjunto de seis factores estadísticamente bien identificados que pueden ser de utilidad para llevar a cabo programas de coaching en el contexto académico vinculado al turismo o en las entidades turísticas, pues los factores incluyen una serie de ítems que abordan los aspectos relevantes del coaching y de las actitudes que hacia el mismo poseen los jóvenes.

Se ha constatado que NO existen diferencias significativas en las respuestas en función del sexo: los hombres y las mujeres – en nuestro caso estudiantes del Grado en turismo – poseen idénticas actitudes y percepciones respecto a la utilidad, valor, aplicabilidad y participación en procesos de coaching.

Se ha podido generar un modelo de predicción de la voluntad de participación del sujeto en procesos de coaching a partir de nueve variables. En la medida en que dichas variables sean gestionadas adecuadamente en el contexto educativo y/o empresarial se podrá en gran medida garantizar que los sujetos participarán en procesos de coaching.

Por último, queremos destacar las aportaciones de autores como Menéndez (2006), que ha demostrado que los procesos de coaching han llevado consigo mejoras en la gestión y en las relaciones en las empresas, porque han permitido a los integrantes de la organización disponer de un espacio para pensar, de un espacio para hablar de las cosas que les preocupaban y de un espacio para buscar el equilibrio entre la vida profesional y la familiar. También ha hecho posible disponer de una persona para ayudarles a enfocar soluciones en lugar de sufrir con los problemas diarios que no les permitían ver alternativas.

Menéndez (2006) es más concreto cuando afirma que las investigaciones ponen de manifiesto que los procesos de coaching han permitido:

- a) Incrementar más del 50% la productividad.
- b) Mejorar más de un 40% el servicio al cliente.
- c) Disminuir la rotación del personal un 30%.

- d) Reducir los costes más de un 25%.
- e) Mejorar las relaciones laborales.
- f) Reducir los conflictos.
- g) Mejorar las habilidades directivas.

Respecto a las habilidades de dirección, Bayón (2010), Dattner (2006) y Jericó (2002) señalan que los procesos formales de coaching pueden hacer que el directivo adquiera más conciencia y asuma un rol más flexible, siendo más autoritario o, por el contrario, delegando más según las situaciones y las circunstancias, al margen de sus propios rasgos, de sus gustos y de sus preferencias. Además, independientemente de los procesos formales, el directivo de la empresa puede asumir un rol del liderazgo muy próximo al del profesional del coaching, dirigiendo a sus colaboradores bajo los principios y prácticas del coaching.

BIBLIOGRAFÍA

Barrios, A. (2004). La chispa de la vida: el coaching. *Boletín de estudios económicos*, (183), 463-475.

Bisquerra, R. (2008). Coaching, un reto para los orientadores. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, (9)2, 163-170.

Cantera, F. J. (2002). Sistemas de gestión del conocimiento a través de procesos de coaching y mentoring. *Revista de psicología del trabajo y de las organizaciones*, (18)2-3, 303-318.

Cantera, F. J. (2004). *Coaching, mitos y realidades*. Madrid: Pearson educación.

Cardona, P. (1999). El nuevo paradigma que está revolucionando la dirección de personas. En busca de las competencias directivas. *Revista de antiguos alumnos del IESE*, 25, 19-26.

Cardona, P. y García, P. (2004). *Liderazgo basado en competencias*. Nota técnica. Barcelona: IESE Publishing.

Cardona, P. y Rey, C. (2008). *El liderazgo centrado en la misión: cómo lograr el liderazgo en toda la organización*. Ocasional paper 08/04. Barcelona: IESE.

Cardona, P. y Rey, C. (2010). Ventaja competitiva empresarial. La organización del liderazgo. *Ideas, Revista de antiguos alumnos del IESE*, 118, 1-3.

Carril, J. (2009). Zen coaching, la fusión de la cultura oriental y occidental para desarrollar el máximo potencial de las personas. *Capital humano*, (22)229, 78-81.

Castro, A. (2006). Teorías implícitas del liderazgo, contexto y capacidad de conducción. *Anales de psicología* 22(1), 89-97.

Castro, A. y Benatuil, D. (2007). Estilos de liderazgo, inteligencia y conocimiento tácito. *Anales de psicología*, 23(2), 216-225.

Chinchilla, M. y Torres, M. (2002). *Liderazgo personal*. Nota técnica. Barcelona: IESE Publishing.

Dattner, B. (2006). Tres roles que los entrenadores ejecutivos deben evitar. *Capital humano*, (19)203, 90-100.

De la Corte, J. (2002). La figura del coaching en el ámbito laboral. *Derecho y conocimiento*, (2), 269-284.

Dilts, R. (2004). *Coaching: herramientas para el cambio*. Barcelona: Urano.

DiStefano, J. (2001). Liderazgo para un resultado extraordinario. *Capital humano*, 14(12), 60-64.

Enento, O. y Sánchez-Mora, M. (2009). Coaching: ¿a quién?, ¿por qué?, ¿cómo?, ¿dónde?, ¿para qué? *Revista ROL de enfermería*, (32)3, 44-48.

García, M. R. (2006). Las competencias de los alumnos universitarios. *Revista inter-universitaria de formación del profesorado*, 20(3), 253-269.

García, P. Cardona, P. Chinchilla, N. (2001). *Las competencias directivas más valoradas*. Ocasional paper. Barcelona: IESE Publishing.

Hiep, E. y Pruijs, L. (2006). Cómo demostrar un liderazgo efectivo en un ámbito intercultural. *Información Comercial Española*, 830, 125-132.

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*, 16(1), 238-252.

Kaiser, H. F. (1960). The application of electronic computers to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 141-151.

Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. London: Routledge.

Lagomarsino, R. (2005). La piedra filosofal y el coaching ejecutivo. *IEEM, Revista de antiguos alumnos*, (8)12, 53-58.

Lagomarsino, R. (2006). Diseño e implementación de un programa de coaching ejecutivo. *IEEM, Revista de antiguos alumnos*, (9)13, 28-37.

Larriera, E. (2005). Coaching mayéutico o como ser maestro: la herencia de Sócrates en las organizaciones. *Capital humano*, (18)186, 70-78.

Le Bortef, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.

Leiling, M. y Prior, R. (2003). *Coaching paso a paso: métodos que funcionan*. Barcelona: Gestión 2000.

López, E. (2005). Coaching, ¿una palabra nueva para nombrar viejas prácticas o verdaderamente algo nuevo? *Capital humano*, (18)187, 136-137.

Lozano, L. J. (2008). El coaching como estrategia para la formación de competencias profesionales. *Revista Escuela de Administración de negocios*, (63), 127-137.

Menéndez, J. L. (2006). La abuela y las evidencias del éxito del coaching en la empresa. *Anales de mecánica y electricidad*, (82)5, 39-40.

Nunnally, J. C. y Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill.

Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Theory*. New York: MacGraw-Hill.

O'Connor, J. y Lages, A. (2005). *Coaching con PNL. Guía práctica para obtener lo mejor de ti mismo y de los demás*. Barcelona: Urano.

Rodríguez M. (2006). *Evaluación, Balance y formación de competencias laborales transversales. Propuesta para mejorar la calidad en la formación profesional y en el mundo del trabajo*. Barcelona: Laertes.

Rodríguez, M. D. y Álvarez, J. L. (1999). *El trabajo directivo y sus competencias*. Nota técnica. Barcelona: IESE Publishing.

Rodríguez-Testal, J. F., Valdés, M. y Benítez, M. M. (2003). Propiedades psicométricas de la escala geriátrica de depresión (GDS): análisis procedente de cuatro investigaciones. *Revista Española de Geriátria Gerontol*, 38(3), 132-144.

Ruiz, J. A., Navarro, J. M., Torrente, G. y Rodríguez, A. (2005). Construcción de un cuestionario de creencias actitudinales sobre el comportamiento suicida: el CCCS-18. *Psicothema*, 17(4), 684-690.

Wei, X. Y.; Yang, Z. Q. (2013). Coaching the exploration and exploitation in active learning for interactive video retrieval. *IEEE Transactions on Image Processing*, 22(3), 955-968.

Williams, M., Martín, C. E. y Byrne, J. (2002). Estudio sobre los 8 comportamientos clave del coach. *Excelencia*, (35), 12-14.

Zárate, J. A. (2002). Coaching one on one. *Estudios empresariales*, (110), 36-37.

Zeus, P. y Skiffington, S. (2003). *Guía completa de coaching en el trabajo*. México: McGraw-Hill.

Zeus, P. y Skiffington, S. (2004). *Coaching práctico. Guía completa de técnicas y herramientas*. México: McGraw-Hill.

Nº	Ítem
IN1	El coaching me parece un método de enseñanza y aprendizaje interesante en una empresa turística
EM2	El coaching es útil para enseñar y aprender en una empresa turística
EM3	El coaching puede aplicarse en las empresas turísticas
PA4	Yo participaría en procesos directivos asociados al coaching
EM5	El coaching es útil tanto para el participante como para el resto de colaboradores que observan
UT6	Con el coaching se pueden enseñar y aprender competencias (comunicarse, delegar...)
UT7	El coaching es útil para conocerse mejor uno mismo y para conocer a otros
UT8	A través del coaching uno mismo puede realizar cambios en si mismo
PA9	Todos los colaboradores de la empresa debieran participar en procesos de coaching
CA10	El coaching es completo, pues constituye una experiencia global en la que participa todo el sujeto
CA11	El coaching se centra en el propio colaborador
EM12	El coaching en cierto modo sustituye la forma tradicional de dirigir para aprender haciendo
RE13	En el uso del coaching es importante que el directivo aporte feedback o retroalimentación al colaborador
RE14	El coaching requiere que el colaborador se implique de manera activa y participe
Señala el grado en el que el coaching es útil para cambiar:	
UT15	a) Actitudes
UT16	b) Percepciones y puntos de vista
UT17	c) Emociones
UT18	d) Conductas, comportamientos
Señala el grado en el que los siguientes conceptos son importantes en coaching:	
VA19	a) Respeto
VA20	b) Confianza
VA21	c) Confidencialidad

VA22	<i>d) Colaboración</i>
IN23	Para mí el coaching tiene un valor de...

Anexo 1: Relación de ítems del instrumento (Elaboración propia)