



Revista Electrónica Interuniversitaria de
Formación del Profesorado

E-ISSN: 1575-0965

emipal@unizar.es

Asociación Universitaria de Formación del
Profesorado
España

JIMÉNEZ CORTÉS, Rocío

Coaching en el desarrollo profesional docente. Fases formativas y procesos metodológicos de
investigación

Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 15, núm. 4, diciembre, 2012,
pp. 101-112

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado
Zaragoza, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217026243007>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Coaching en el desarrollo profesional docente. Fases formativas y procesos metodológicos de investigación

Rocío JIMÉNEZ CORTÉS

Correspondencia:

Rocío Jiménez Cortés

Correo electrónico:
delrocio@uma.es

Dirección postal:
Dpto. de Didáctica y Org. Escolar
Facultad de CC. de la Educación
Campus de Teatinos
Universidad de Málaga
29.071 – Málaga (España)

Recibido: 13/10/2011
Aceptado: 20/03/2012

RESUMEN

Este trabajo presenta una revisión bibliográfica y analiza diez investigaciones empíricas basadas en el proceso de *Coaching* como estrategia eficaz en el desarrollo profesional docente. El *Coaching* canaliza un nuevo enfoque basado en la investigación y en el aprendizaje con apoyo sistemático, de especial relevancia para la conciencia y el pensamiento práctico del profesorado. Los resultados de la revisión aportan: a) una clasificación de las diversas modalidades de *Coaching* para el desarrollo profesional docente y b) las etapas formativas y procesos metodológicos implicados en el *Coaching*. Este trabajo, ofrece una base conceptual, teórica y práctica para futuras investigaciones que construyan conocimiento sobre éste tema.

PALABRAS CLAVE: *Coaching, Investigación, Conciencia, Desarrollo profesional docente.*

Coaching in the Professional Development of Teachers: Training Stages and Methodological Processes of Research

ABSTRACT

This paper presents an analysis of ten empirical research based in the process of coaching as effective strategy in the professional development of teachers. The coaching is a new approach based on research and an systematically supported learning. This approach is an important theme for the teacher's awareness and the teacher's practical thought. The findings provide: a) a classification of the diverse modalities of coaching in the teacher education y b) training stages and methodological processes of coaching. This revision of scientific literature provides a conceptual, theoretical and practical base for further studies to build a knowledge base on this topic.

KEY WORDS: *Coaching, Research, Awareness, Teacher Professional Development.*

1. Introducción. Nuevas tendencias en el desarrollo profesional docente

Los tradicionales paradigmas academicistas que han venido sustentado la formación del profesorado están dando paso a nuevas formas de concebir e interpretar la realidad docente. En este sentido, Korthagen (2010) y Pérez-Gómez (2010A; 2010B), acentúan la relevancia que tiene para la investigación educativa la emergencia de epistemologías constructivistas. Este tipo de epistemologías se muestran potencialmente adecuadas para: a) sustentar las diversas formas en que el profesorado transfiere el conocimiento a la práctica, b) ahondar en los procesos reflexivos y críticos del profesorado sobre su desempeño en el lugar de trabajo y c) aunar el desarrollo personal y el desarrollo técnico en la profesión docente.

Actualmente, se suceden aportaciones que tratan de avanzar nuevas estrategias para el desarrollo profesional docente y que, están en consonancia con epistemologías constructivistas. En este sentido, el *Lesson and Learning Study* (estudio de lecciones) (ELLIOTT, 2010), es una estrategia japonesa basada en el diseño y desarrollo colaborativo de lecciones por parte del profesorado. Ésta estrategia parte de las percepciones del alumnado y de sus interpretaciones sobre aspectos de las materias. De forma complementaria, los *Grupos de Apoyo entre Profesores/as (GAEP)* (PARRILLA, 2004), es una propuesta formativa centrada en atender cuestiones relacionadas con la educación inclusiva en el marco de los contextos escolares. Otras estrategias formativas y actuales en el desarrollo profesional docente son, el *Self-study* (LUNENBERG & SAMARÁS, 2011) y el *Coaching* (HOEKSTRA & KORTHAGEN, 2011).

2. La investigación sobre *coaching* en formación del profesorado

El *Coaching*, no es un proceso nuevo en formación del profesorado, como indican aportaciones pioneras como la de Beverly Showers (1984). En éste estudio, ya se experimentaba con el proceso de *Coaching*, demostrando que, su uso, incrementaba la aplicación de los nuevos conocimientos adquiridos por el profesorado, a la práctica en sus clases. De forma complementaria, en la aportación de Hargreaves & Dawe (1990), se utilizaba el *Coaching* para investigar e interpretar las diferencias entre la cultura colaborativa del profesorado y la colegialidad artificial.

El *Coaching* como estrategia formativa, se está integrando en diversas áreas de conocimiento y ámbitos temáticos en Ciencias de la Educación. Muestra de ello, son los trabajos vinculados a la docencia (BOU, 2009; ROSELLÓ, 2011), a la orientación (BISQUERRA, 2008; GORDILLO, 2008), a la transformación del propio sistema educativo general (EMBED, 2009), al liderazgo educativo (SERAY, 2008).

El *Coaching* es una estrategia muy conocida y de gran valor estratégico en el ámbito de la empresa y los recursos humanos (WITHMORE, 2010) y en el mundo del deporte y la alta competición (GALLGWEY, 2000). No obstante, la distancia entre campos profesionales, ha generado una dispersión del proceso de *Coaching* con respecto a qué se entiende por *Coaching*, procesos y elementos que hay implicados, teorías subyacentes y modalidades de *Coaching*.

Actualmente, estamos asistiendo a una emergencia del *Coaching* como un tema de interés para la investigación sobre formación del profesorado. Concretamente, en formación inicial del profesorado, destacan estudios como el de Rodríguez-Marcos *et al.* (2011). Esta investigación, indaga en la utilidad del *Coaching* como herramienta de aprendizaje profesional y se realiza en el marco del Prácticum de Magisterio de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Otro estudio, de ámbito internacional, como el de Britton & Anderson (2010), explora los efectos del *Peer Coaching* (entre colegas) en las prácticas de aula durante la formación inicial del profesorado.

La modalidad de *Peer Coaching*, tiene cierto auge en la formación inicial del profesorado. Una revisión crítica de estudios, en éste sentido, la ofrece el trabajo de Hsiu-Lien (2010). Los resultados de su trabajo, apuntan a la existencia de semejanzas y diferencias entre los estudios sobre *Peer Coaching* en formación inicial. Entre las semejanzas, se hallan: a) la duración de la formación y b) las estrategias

empleadas. Entre las diferencias identificadas, se encuentran: a) los objetivos del *Peer Coaching*, b) la naturaleza de las experiencias de formación y c) los efectos del proceso.

En formación permanente del profesorado, el estudio de Zwart, Wubbels & Bolhuis (2009), también se ocupa de la modalidad de *Peer Coaching*, pero, su exploración, se realiza con profesorado en ejercicio, concretamente, con profesorado de educación secundaria. No obstante, son diversas las investigaciones que, impactan en el desarrollo profesional docente y que, desarrollan diferentes modalidades de *Coaching* (VOGT & ROGALLA, 2009; TEEMANT, WINK & TYRA, 2011; HOEKSTRA & KORTHAGEN, 2011). Estos estudios, son objeto de exploración en éste trabajo y resultan claves por sus aportaciones a la sistematización de los procesos de aprendizaje del *Coaching* en formación del profesorado.

3. El *coaching*: estrategia investigadora y de desarrollo profesional docente eficaz

Este trabajo, parte de una idea de formación y desarrollo profesional como procesos mutuamente dependientes, no aislados, entendiéndolo, así, la formación como desarrollo profesional (IMBERNÓN, 1998). Ambos procesos, se aúnan en una noción de formación del profesorado que, cuenta entre sus indicadores conceptuales, con: a) un alto grado de proximidad a las actividades profesionales y a la práctica profesional, b) un alto grado de dinamicidad, (un aprendizaje constante y continuado frente un aprendizaje puntual) y c) la concurrencia de multitud de factores como la cultura, los contextos, la ética, la identidad, las competencias, etc. Es por ello que, formación y desarrollo profesional del profesorado, serán empleados como sinónimos.

El desarrollo profesional docente efectivo, se proyecta como, aquel en el que, incurren procesos diseñados de aprendizaje con apoyo sistemático (HOEKSTRA & KORTHAGEN, 2009). El aprendizaje con apoyo sistemático, a diferencia de los procesos de formación informales que el profesorado realiza, permite la transformación de la conciencia y el pensamiento práctico del profesorado. Especialmente, en situaciones de cambio de los contextos educativos, en momentos de reformas e innovaciones docentes (HOEKSTRA & KORTHAGEN, 2011).

Para Hawley & Valli (1999), el desarrollo profesional docente efectivo, incluye ocho principios: a) objetivos del profesorado y éxito de los estudiantes; b) aprendizaje contextualizado en las escuelas, c) resolución colaborativa de problemas, d) apoyo suficiente durante el proceso, e) información rica, f) oportunidades para el desarrollo de la comprensión teórica y g) formación como parte de un proceso de reforma comprensiva.

El *Coaching*, se muestra como una estrategia formativa e investigadora eficaz que, reúne los principios comentados e incorpora otras características propias de una formación del profesorado efectiva. Entre ellas: a) ofrecer oportunidades de prácticas de bajo riesgo con feedback (JOYCE & SHOWERS, 1980), b) proporcionar un incremento de la conciencia (HENNISSSEN, CRASBORN, BROUWER, KORTHAGEN & BERGEN, 2010), c) facilitar la transferencia del aprendizaje (HOEKSTRA & KORTHAGEN, 2009, HOEKSTRA, BEIJAARD, BREKELMANS & KORTHAGEN, 2007) y d) dar la oportunidad para observar métodos demostrados por expertos/as (JOYCE & SHOWERS, 1980), lo que Lunemberg, Korthagen & Swennen (2007) denominan *explicit modeling*.

4. Problema y objetivos de la revisión

Este trabajo se plantea como cuestión de investigación: ¿cuáles son las características del *Coaching* como estrategia para la investigación y la formación del profesorado? La revisión de estudios persigue los siguientes objetivos: 1) identificar modalidades de *Coaching* en investigaciones que impactan en el desarrollo profesional docente y 2) sistematizar las etapas formativas y procesos metodológicos que caracterizan la formación del profesorado a través del *Coaching*. Consideramos que, los hallazgos relacionados con estos objetivos, permiten aportar una base conceptual, teórica y práctica para futuras investigaciones que construyan conocimiento sobre éste tema.

5. Método de búsqueda bibliográfica y procedimiento seguido

En este trabajo se emprende una revisión de estudios empíricos que desarrollan el *Coaching* como estrategia eficaz de formación docente. El método de búsqueda bibliográfica se concreta en diferentes rutas: a) una búsqueda automatizada en bases de datos digitales especializadas en Educación (como ERIC e ISOC), empleando términos claves para la búsqueda como *coaching*, formación del profesorado y desarrollo profesional docente (estas palabras claves se utilizan tanto en español como en inglés). De forma complementaria, b) se efectúa una búsqueda automatizada de revistas que publican artículos sobre la especialidad del tema en cuestión, es decir, sobre formación del profesorado. Para ello, se tiene en cuenta como criterio, la indexación de las revistas especializadas en listados como el Índice de Impacto de las Revistas Españolas de Ciencias Sociales (INRECS) o el *Journal Citation Reports* (JCR). Así como también, c) se usa un sistema de citación superior como el *Science Citation Index*, a través de referencias claves (HOEKSTRA & KORTHAGEN, 2011).

Los criterios de selección de los resultados que generan estas diferentes rutas de búsqueda son exhaustivos, es decir, las aportaciones incluidas definitivamente en la muestra reúnen todos y cada uno de los siguientes criterios: 1. Artículos científicos publicados en revistas de impacto (indexadas en primer o segundo cuartil de INRECS, siguiendo el orden del factor de impacto para 2010 o con un factor de impacto superior a 0.6 según JCR); 2. Artículos que versan sobre estudios de carácter empírico; 3. Artículos que contienen las palabras: *coaching* y formación del profesorado como claves, 4. Artículos de publicación reciente (se contemplan en la revisión los tres últimos años, es decir, artículos publicados desde el año 2009 hasta el año 2011).

El Cuadro 1 ofrece la muestra de estudios recogida (10 estudios en total):

Ámbito	Revista científica de impacto	Estudios empíricos
Internacional	Journal of Teacher Education	Hoekstra & Korthagen (2011) Zwart, Wubbels & Bolhuis (2009)
	Teaching and Teacher Education	Bruijin & Leeman (2011) Crasborn <i>et al.</i> (2011) Teemant, Wink & Tyra (2011) Britton & Anderson (2010) Batt (2010) Hennissen <i>et al.</i> (2010) Vogt & Rogalla (2009)
Nacional	Revista de Educación	Rodríguez-Marcos <i>et al.</i> (2011)

CUADRO 1. Selección de estudios empíricos.

El proceso de revisión se realiza en dos niveles de análisis (Figura 1):

Nivel 1. Revisión exploratoria. Esta revisión implica la exploración de los diez estudios hallados e indaga en el lugar que ocupa el *Coaching* en la investigación. Responde al objetivo de identificar las diferentes modalidades de *Coaching* desarrolladas por la diversidad de estudios localizados y delimitar sus enfoques teóricos. Los resultados de ésta revisión se pueden observar en los Cuadros 2 y 3. El proceso exploratorio comprende lectura, síntesis y categorización inductiva de información aportada por los diferentes estudios empíricos sobre el *Coaching*.

Nivel 2. Revisión analítica. Esta revisión se centra en aquellos estudios donde el *Coaching* es, en sí mismo, un proceso objeto de estudio. Responde al objetivo de, sistematizar procesos metodológicos y fases formativas del *Coaching* que son comunes a las diferentes modalidades. Los resultados de ésta revisión se pueden observar en la Figura 2. El proceso analítico comprende extracción de fragmentos de texto, relación con categorías y establecimiento de relaciones para sistematizar y articular el esquema de procesos como resultado y propuesta del análisis. Ambos niveles requieren descripción de categorías e interpretación.

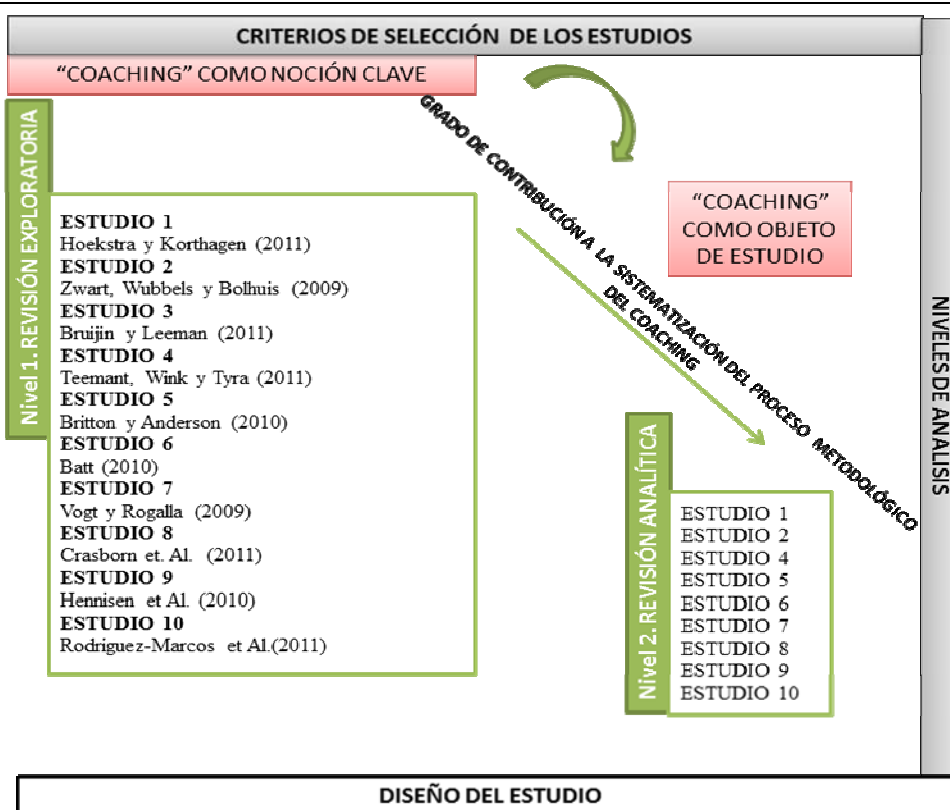


FIGURA 1. Criterios de selección de los estudios y niveles de análisis.

Criterios		Modalidades de coaching	Enfoques teóricos	Estudios empíricos
Rol y posición del/la coach en la investigación	Asesor/a experto externo	Supervision Models	Aprendizaje Multinivel (MLL). Modelo de Cebolla (Teoría de la programación Neurolingüística, PNL)	Hoekstra & Korthagen (2011) Brujin & Leeman (2011)
	Colega	Peer coaching y reciprocal peer coaching	Teorías del aprendizaje colaborativo y cooperativo. Procesos teórico-prácticos de la investigación-acción	Rodríguez-Marcos <i>et al.</i> (2011) Zwart, Wubbels & Bolhuis (2009) Briton & Anderson (2010)
	Mentor/a interno/a (profesor/a veterano/a)	Mentoring	Modelo MERID (Mentor Roles in Dialogues) Programa SMART (Supervisory Skills for Mentors to Activate Reflection in Teachers). Teoría sobre la Memoria Humana y el modelo de interacción entre acción y cognición	Crasborn <i>et al.</i> (2011) Hennissen <i>et al.</i> (2010)
Tipos de procesos objeto de estudio	Procesos de liderazgo	Team Coaching	Teorías del ámbito de la Psicología Social (Higgins, Young, Weiner & Włodarczyk, 2010)	—
	Procesos instructivos (de enseñanza-aprendizaje)	Educational Coaching	Teoría Sociocultural de Vygotsky y Teorías implicadas en el Modelo SIOP (Sheltered Instruction Observation Protocol), de adquisición de una segunda lengua. Teoría Sociocultural de Vygotsky. Adaptive Teaching Competency	Batt (2010) Teemant, Wink & Tyra (2011) Vogt & Rogalla (2009)

CUADRO 2. Modalidades y enfoques teóricos del Coaching en el desarrollo profesional docente.

6. Modalidades de *coaching* en el desarrollo profesional docente

La revisión de estudios realizada ofrece cinco modalidades de *Coaching* clasificadas según dos criterios: a) en función del rol y posición del/la coach en la organización educativa y b) en función de los tipos de procesos formativos en los que impacta el *Coaching* (Cuadro 2).

En función del rol y posición del/la coach en la organización educativa, podemos diferenciar, a su vez, entre: a) el *Coaching* como *Modelo de Supervisión*, cuando el/la coach es un/a experto/a externo/a, por ejemplo, un investigador/a o un/a asesor/a; b) el *Peer Coaching* o *Reciprocal Peer Coaching*, cuando el proceso formativo se realiza entre colegas y c) cuando el/la coach es una persona interna a la organización educativa, por ejemplo un/a profesor/a con experiencia, se plantea el proceso de *Coaching* como *Mentoring*.

Si realizamos la clasificación de las modalidades de *Coaching*, atendiendo al tipo de procesos formativos en los que impacta, podemos diferenciar entre: a) *Team Coaching*, cuando la formación se desarrolla sobre procesos de liderazgo y dirección de centros educativos y b) *Educational Coaching*, cuando la capacitación del profesorado está más orientada a la instrucción. A su vez, la revisión realizada, pone de manifiesto tres tipos de *Educational Coaching*: 1) *Cognitive Coaching*: centrado en el desarrollo de aspectos y herramientas cognitivas en el profesorado para la mejora del aprendizaje del alumnado; 2) *Instructional Coaching*: sitúa la atención en los procesos instructivos que caracterizan la intervención en las aulas y 3) *Content-Focused Coaching*: hace referencia al desarrollo de materias y contenidos específicos por parte del profesorado (Cuadro 3). La diferencia entre éstos tipos de *Educational Coaching* radica en las distintas áreas de desarrollo profesional del docente y, por tanto, en los objetos de investigación.

Criterios		Modalidades de Coaching Educativo	Concepto	Enfoques teóricos	Estudios empíricos	
Coaching Educativo	Area de exploración	Aspectos cognitivos	Cognitive Coaching	“Consiste en un ciclo de tres fases similar a la evaluación mediante supervisión clínica: preconferencia, observación y postconferencia. El cognitive coaching difiere de la supervisión clínica, sin embargo, la propuesta concreta del proceso debe ayudar al profesor a mejorar la eficacia de la instrucción a través de la reflexión” (COSTA & GARMSTON, 1994).	Tª Sociocultural de Vygotsky y Teorías implicadas en el Modelo SIOP (<i>Sheltered Instruction Observation Protocol</i>) de adquisición de una 2ª lengua	Batt (2010)
		Procesos instructivos	Instructional Coaching	“Es un tipo especial de coaching educativo, que se desarrolla en el aula y persigue objetivos de enseñanza durante la instrucción” (KNIGHT, 2004). “Es un acuerdo entre coach y el profesor, donde hay compromisos en relación a: a) la igualdad en la relación, b) opción docente en el contenido y proceso de aprendizaje c) empoderamiento, e) reflexión, f) práctica (por ejemplo reflexión y acción) y g) reciprocidad en el aprendizaje entre el coach y el profesor”. “El núcleo del coaching instructivo incluye gestión del aula, contenidos académicos, formación, y/o evaluación formativa”. (KNIGHT, 2009).	Teoría Sociocultural de Vygotsky	Teemant, Wink & Tyra, (2011)
		Desarrollo de contenidos	Content-focused Coaching	“Modelo de desarrollo profesional diseñado para promover el aprendizaje y el éxito del estudiante a través del trabajo conjunto entre el coach y el profesor realizando adaptaciones específicas guiadas por herramientas conceptuales” (STAUB, WEST & DiPRIMA, 2006).	Adaptative Teaching Competency	Vogt & Rogalla (2009)

CUADRO 3. Modalidades y conceptos del Coaching Educativo

Cabe establecer algunas consideraciones sobre las diferentes modalidades expuestas. En primer lugar, *Instructional Coaching* y *Cognitive Coaching* se diferencian en que, éste último, se centra en el cambio de conductas cognitivas implicadas en los procesos instructivos. El primero es, conceptualmente, más abarcador, en cuanto a finalidades y logros perseguidos. De acuerdo con Hoekstra & Korthagen (2011), la enseñanza no tiene por objeto sólo la cognición, sino también, las emociones, las motivaciones y los ideales. Estos aspectos, juegan un papel clave en el proceso. Según estos autores, aportaciones desde la psicología, trazan la interrelación entre la cognición y la emoción, refiriéndose incluso a la comprensión de la estructura cognitiva de las emociones. Por tanto, las denominaciones de éstas modalidades de *Coaching* no han de interpretarse como excluyentes de éstas dimensiones del desarrollo profesional. En segundo lugar, *Team Coaching*, es una modalidad vinculada al desarrollo de procesos de liderazgo de centros educativos (SAPHIER & WEST, 2010), no obstante, no se han hallado estudios recientes en esta línea y en el marco de la formación del profesorado que avalen los procesos que se pretende sistematizar.

7. Fases formativas y procesos metodológicos del *coaching* en el desarrollo profesional docente

La revisión analítica de los estudios contribuye a organizar y sistematizar las fases y procesos metodológicos del *Coaching* para el desarrollo profesional docente (Figura 2):



FIGURA 2. Fases formativas y procesos metodológicos del *Coaching*

Fase 1. Identificación, selección y formación de coach/s (personas que asumen el rol básico de dinamizadoras y coordinadoras del proceso de investigación y requieren formación previa). La figura del/la coach puede ser asumida por los propios docentes, orientadores/as, miembros del equipo directivo o investigadores/as externos a la institución educativa. En el estudio de Teemant, Wink & Tyra (2011: 685), se plantea el carácter flexible de este rol: “Un coach instructivo puede ser un colega, un profesor veterano o un consultor externo al sistema”.

La formación del/la coach, a su vez, resulta clave para el proceso requiriéndose, en ocasiones, una formación previa específica, especialmente, en competencias profesionales. El *Coaching* como relación dialógica, exige al coach sistemas competenciales complejos que incluyen: escuchar activamente, comunicar, ofrecer confianza y cercanía, gestionar emociones propias y del *coachee*, resolver conflictos y superar resistencias al cambio, motivar, dar *feed-back* positivo, crear conciencia, diseñar acciones, diseñar el progreso personal del/la *coachee* y articular mecanismos de autoridad basados en la credibilidad y el respeto como base de la relación dialógica. En el estudio de Batt (2010: 999) se destaca la importancia de la habilidad del coach para empoderar y dirigir hacia el éxito. No obstante, resulta llamativo que, para Hoekstra & Korthagen (2011: 80) esta fase de preparación no requiera más que un par de días o tres.

Fase 2. Toma de contacto y creación de condiciones. El *Coaching* como relación personal se basa en la aceptación mutua, es una condición sine qua non que haya cierto *feeling* entre el/la coach y el/la *coachee*. Las condiciones del proceso se asientan sobre ésta base. El *feeling* se plantea como reminiscencia de emociones y recuerdos que se retrotraen al momento actual y se asocian a las personas con las que interactuamos. Muchas de estas asociaciones derivan de las emociones suscitadas en relaciones previas con otras personas en contextos sociales y de interacción humana determinados. Aunque no es inamovible, su aparición, supone la base de una relación dialéctica óptima, aunque también se asumen riesgos. Hoekstra & Korthagen (2011: 78) plantean: “*en el caso de sentimientos fuertes, es importante que los supervisores sean conscientes del riesgo de generar dependencia en los profesores que supervisen*”.

La relación dialéctica que se establece entre *coach* y *coachee* es bidireccional. El/la *coach* ofrece apoyo sistemático al aprendizaje desde una posición igualitaria, a través de relaciones horizontales que mantiene abierta la reciprocidad en el aprendizaje. De ahí, la concreción de este proceso en lo que, el estudio de Rodríguez-Marcos y otros (2011, en prensa), denomina *amigos críticos*. Otros estudios actuales (LUNENBERG & SAMARÁS, 2011) recogen procesos de desarrollo profesional docente como el *Self-Study*, y muestran conexiones con el proceso de *Coaching* apuntando al desarrollo de actividades de aprendizaje integradas bajo el formato de uso de los *amigos críticos*.

Fase 3. Delimitación de situaciones-problema que van a ser objeto de investigación. En el proceso de investigación que requiere el *Coaching*, es preciso delimitar situaciones-problema que van a ser objeto de investigación y que comprenden desde creencias y expectativas hasta conductas y actuaciones desarrolladas en clase. En este sentido, este proceso contribuye a mejorar aspectos personales y profesionales del profesorado como las habilidades de autorregulación del aprendizaje. Bruijijn & Leeman (2011) comentan este impacto:

“*(el Coaching) apoyaba habilidades de autorregulación en las cuales los profesores ayudan a estudiantes a desarrollar y mantener la disciplina y la motivación*” (BRUIJIJN & LEEMAN, 2011: 699).

No obstante, el principal efecto del *coaching* en profesores y profesoras es la transformación de la conciencia.

Fase 4. Sesiones de diseño y planificación colaborativa de procesos de enseñanza-aprendizaje. En el marco del *Educational Coaching* se identifican estudios que desarrollan tres fases características del proceso: a) reflexión antes de la lección, b) desarrollo de la lección, c) reflexión después de la lección, llegando incluso a estudiar el tiempo dedicado a cada una de ellas, como en el caso de Vogt & Rogalla (2009: 1054): “*el análisis de los diarios ponen de manifiesto que el tiempo actual total invertido en sesiones de Coaching se aproxima a tres horas (M=164 min)*”. Sin embargo, hay diferencias en el tiempo de reflexión antes de la lección (M=33 min) y la reflexión después de la lección (46 min). El tiempo que, el profesorado dedica en el desarrollo de la clase aplicando modelos y conceptos centrales, tiene una media temporal de 85 minutos.

Fase 5. Implementación de procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta fase supone observación, análisis y acción en el contexto aula por parte del/la coach. También supone, por parte del/la *coachee*, practicar actuaciones planificadas en situaciones controladas.

Fase 6. Sesiones de reflexión guiada sobre las intervenciones educativas. Algunas sesiones de *Coaching* tienen lugar en contextos naturales (puede ser el aula, una reunión de claustro,

una sesión de equipo..., *Coaching “en el auténtico contexto de enseñanza”* (BATT, 2011: 999). También se diferencian otros tipos de sesiones como las denominadas *clínicas* o *de supervisión*. Veamos un fragmento de uno de los estudios empíricos analizados:

“El apoyo colaborativo mutuo se estructuró en dos tipos de sesiones que llevaban a cabo un día a la semana: a) observación mutua de pares de la enseñanza impartida en el aula, (...); y b) reunión del grupo de amigos críticos en “sesión clínica” para analizar conjuntamente problemas, dilemas casos, situaciones pedagógicas, etc.” (RODRÍGUEZ–MARCOS ET AL., 2011, en prensa).

La denominación de este tipo de sesiones suscita algunas controversias que redundan en el carácter de las mismas, según Rodríguez–Marcos y otros (2011, en prensa) *“la denominación de sesiones clínicas es una metáfora tomada del mundo de las Ciencias de la Salud, que gozan de gran prestigio entre nuestros estudiantes”*. Por su parte, Hoekstra & Korthagen (2011), alertan del riesgo de que los/as *coach* sean considerados y formados como terapeutas, afirmando que el/la *coach* en el marco de la formación del profesorado no requiere un entrenamiento intensivo, ni incluso cuando las sesiones clínicas contemplan el uso de modelos teórico–prácticos como el Aprendizaje Multinivel (o Multi Level Learning).

En estas sesiones, se expone al profesorado a procesos diferenciados de reflexión. En las sesiones de *Coaching* en contextos naturales, se promueve el desarrollo de la *conciencia plena* o *mindfulness* (KABAT–ZINN, 1990; MEIJER, KORTHAGEN & VASALOS, 2009), en cambio en las sesiones de reflexión guiada se estimula la reflexión, en términos de conciencia conceptual (lo que no implica que no se aborden aspectos cognitivos, emocionales, procedimentales y motivacionales) sobre pautas de acción y conductas. Este tipo de encuentros individuales con el profesorado se engarzan en conversaciones reflexivas que tratan de investigar y analizar el desarrollo del profesorado.

El *Coaching* adopta un proceso cíclico. El número de sesiones de reflexión guiada es muy variable, aunque no se han observado, en los estudios revisados, más de siete dentro de un ciclo de *Coaching*. El desarrollo de las sesiones se desarrolla sobre la base de múltiples técnicas, incluye la aplicación de diversos instrumentos y pruebas específicas con el objeto de profundizar en el pensamiento del profesorado. Se han identificado desde el uso de role playing (HOEKSTRA & KORTHAGEN, 2011: 86) hasta el video–test, como alternativa a la observación basada en el video y el estudio de casos o *viñetas*, como lo denominan Vogt & Rogalla (2009: 1055). Este tipo de sesiones, reúnen unas características generales: a) se efectúan de forma muy sistemática y b) están basadas en una reflexión guiada.

8. Conclusiones

El *Coaching* se convierte en una estrategia formativa y de investigación de especial calado en la actualidad porque aúna la formación profesional y la personal, la dimensión técnica y la identitaria, el conocimiento teórico–práctico explícito y el conocimiento tácito del profesorado. El *Coaching* como proceso formativo basado en una relación de diálogo requiere unas condiciones concretas y específicas de desarrollo, pero también, unas capacidades personales y aptitudes concretas por parte de quien lo dinamiza y promueve la investigación, donde lo emocional tiene un valor sustancial.

Como estrategia de investigación sobre el desarrollo profesional resulta de especial interés desvelar sus fases y procesos metodológicos esenciales, ya que, en ellos, radican las pautas de transformación de la conciencia y el pensamiento práctico del profesorado.

9. Prospectiva

El *Coaching* podría resultar clave para el desarrollo profesional docente en el marco de una educación inclusiva. De hecho, la capacitación docente para ejercer en contextos heterogéneos y de atención a la diversidad se convierte en el principal motor de este tipo de estrategias formativas. Esta fórmula de trabajo, forma parte de ésta filosofía de la educación, en primer lugar, porque trabaja sobre potencialidades y no sobre déficits y, en segundo lugar, porque incide en las concepciones, en las percepciones sobre la realidad, influye en las creencias e impacta sobre la conciencia. Precisamente, la educación inclusiva, es una actitud, un sistema de valores y creencias. Por ello, el *Coaching* y la formación del profesorado para la educación inclusiva abre, como línea de trabajo, interesantes vías de exploración.

Complementariamente, se observa en los estudios revisados que, el *Coaching*, mantiene importantes relaciones con el género. En varios sentidos, el primero, al considerar que se muestra como una potente herramienta para indagar en los estereotipos de género que resultan coartadores de actuaciones en el ámbito educativo. Las creencias y barreras autoimpuestas por el género pueden resultar un foco de atención y estudio contribuyendo e indagando en los cambios y transformaciones de la conciencia de género. El segundo, parte de algunas aportaciones derivadas del mundo empresarial, que apuntan al *Coaching* como estrategia muy vinculada a las capacidades *naturales de las mujeres*. Plantea Whitmore (2010: 18):

“Son los hombres los que tienen que prestar una mayor atención a su mensaje (el del Coaching) (...) las mujeres han demostrado reiteradamente una mayor capacidad natural para adoptar su filosofía. Está más en consonancia con su estilo. Tal vez el acceso de más y más mujeres a las funciones de alta dirección contribuya a establecer la práctica del Coaching como la norma de comunicación”.

Aunque podemos establecer determinadas críticas a éste planteamiento, por considerar la procedencia natural y no cultural de dichas competencias en las mujeres, se puede valorar el hecho de que el aprendizaje de determinadas formas de relación genéricamente determinadas por la sociedad y la cultura hacen que, el *Coaching* como proceso, se relacione con estilos de relación puestos de manifiesto, prioritariamente, por mujeres.

Por último, procesos novedosos como las lesson and learning studys (ELLIOTT, 2010) o el *Self Study* (LUNEMBERG & SAMARÁS, 2010) parecen compartir elementos con el proceso de *Coaching*. De hecho, Robbins (1991) presenta un esquema con diversas actividades que puede adoptar el *Coaching* entre iguales destacando la actividad de programar y enseñar lecciones en colaboración (esencia principal del *Lesson and Learning Study*) como parte del proceso por lo que, pueden suponer ámbitos potenciales de indagación para la exploración de posibles estructuras formativas y procesos metodológicos compartidos.

Referencias bibliográficas

- BATT, ELLEN G. (2010). “Cognitive coaching: A critical phase in professional development to implement sheltered instruction”. *Teaching and Teacher Education*, 26, 997–1005.
- BISQUERRA, RAFAEL (2008). “Coaching: Un reto para los orientadores”. *REOP*, 19 (2), 163–170.
- BOU, JUAN F. (2009). *Coaching para docentes. El desarrollo de habilidades en el aula*. Alicante: ECU.
- BRITTON, LINDA R. & ANDERSON, KENNETH A. (2010). “Peer coaching and pre-service teachers: Examining an underutilised concept”. *Teaching and Teacher Education*, 26 (2), 306–314.
- BRUIJIN, ELLY & LEEMAN, YVONNE (2011). “Authentic and self-directed learning in vocational education: Challenges to vocational educators”. *Teaching and Teacher Education*, 27, 694–702.
- COSTA, A. & GRAMSTON, R. (1994). *Cognitive coaching: A foundation for renaissance schools*. Norwood, M.A.: Christopher Gordon Publishers.
- CRASBORN, FRANK ET AL. (2011). “Exploring a two-dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues”. *Teaching and Teacher Education*, 27, 320–331.
- ELLIOTT, JOHN (2010). “El “estudio de la enseñanza y del aprendizaje” una forma globalizadora de investigación del profesorado”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24, 2), 223–242.
- EMBID, ANA (2009). “Coaching para la transformación del sistema educativo”. *Capital humano, suplemento Formación y Desarrollo*, 232, 96–98.
- GALLGWEY, TIMOTHY (2000). *The inner game of work*. Texere.
- GORDILLO, M^a VICTORIA (2008). *Nuevas perspectivas en orientación. Del counseling al coaching*. Madrid: Síntesis.
- HARGREAVES, ANDY & DAWE, RUTH (1990). “Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching”. *Teaching and Teacher Education*, 6, (3), 227–241.

- HAWLEY W.D. & VALLI, L. (1999). "The essentials of effective professional development". En L. DARLING-HAMMOND & G. SYKES (eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice*. San Francisco: Jossey Bass, 127-150.
- HENNISSSEN, PAUL; CRASBORN, FRANK; BROUWER, NIELS; KORTHAGEN, FRED & BERGEN, THEO (2010). "Uncovering contents of mentor teacher's interactive cognitions during mentoring dialogues", *Teacher and Teaching Education*, 26, 207-214.
- HIGGINS, MONICA; YOUNG, LISSA; WEINER, JENNIE & WLODARCZYK, STEVEN (2010). "Leading teams of leaders: What helps team member learning?" *Phi Delta Kappan*, 91 (4), 41-45.
- HOEKSTRA, ANNEMARIEKE & KORTHAGEN, FRED (2009). *To change or not to change: The merits of formal versus informal teacher learning in the workplace*. Paper presented at AERA, San Diego.
- HOEKSTRA, ANNEMARIEKE & KORTHAGEN, FRED (2011). "Teacher Learning in a Context of Educational Change: Informal Learning Versus Systematically Supported". *Journal of Teacher Education*, 62 (1) 76-92.
- HOEKSTRA, ANNEMARIEKE; BEIJAARD, DOUWE; BREKELMANS, MIEKE & KORTHAGEN, FRED (2007). "Experienced teachers' informal learning from classroom teaching". *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13, 191-208.
- HSIU-LIEN, LU (2010). "Research on peer coaching in preservice teacher education. A review of literature review article". *Teaching and Teacher Education*, 26, (4), 748-753.
- IMBERNÓN, FRANCESC (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- JOYCE, B. & SHOWERS, B. (1980). "Improving in-service training: The messages of research". *Educational Leadership*, 37 (5), 379-385.
- KABAT-ZINN, J. (1990). "Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness". New York, NY: Delacourt.
- KNIGHT, J. (2004). "Instructional coaches make progress through partnership". *Journal of Staff Development*, 25 (2), 32-37.
- KNIGHT, J. (2009). "Instructional coaching". En J. KNIGHT (ed.), *Coaching approaches and perspectives*. Thousand Oakes, CA: Corwin Press, 1-6.
- KORTHAGEN, FRED (2010). "La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24, 2), 83-101.
- LUNEMBERG, MIEKE; KORTHAGEN, FRED & SWENNEN, A. (2007). "The teacher educator as a role mode", *Teaching and Teacher Education*, 23 (5), 586-601.
- LUNENBERG, MIEKE & SAMARAS, ANASTASIA P. (2011). "Developing a pedagogy for teaching self study research: Lessons learned across the Atlantic". *Teaching and Teacher Education* (en prensa).
- MEIJER, P.C., KORTHAGEN, F.A.J. & VASALOS, A. (2009). "Supporting presence in teacher education: The connection between the personal and professional aspects of teaching". *Teaching and Teacher Education*, 25, 297-308.
- PARRILLA, ÁNGELES (2004). "Grupos de apoyo entre docentes". *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 66-69.
- PÉREZ-GÓMEZ, ÁNGEL I. (2010A). "Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24, 2), 37-60.
- PÉREZ-GÓMEZ, ÁNGEL I. (2010B). "Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24, 2), 17-36.
- ROBBINS, PAM (1991). *How to Plan and Implement a Peer Coaching Program*. Association for Supervision & Curriculum Deve.
- RODRÍGUEZ-MARCOS, ANA ET AL. (2011). "Coaching reflexivo entre iguales en el Prácticum de la formación de maestros". *Revista de Educación*, 355, (en prensa).
- ROSELLÓ, HELENA (2011). "Liderar el cambio del modelo educativo: el "coaching" ha llegado a las aulas". Artículo publicado en *educaweb.com*. Consultado el día 15 de abril de 2011.

- SAPHIER, JON & WEST, LUCY (2010). "How Coaches Can Maximize Student Learning". *Phi Delta Kappan*, 91 (4): 46–50.
- SERAY, D. (2008). "Las nuevas herramientas didácticas para el liderazgo educativo. El coaching aplicado a la educación". *Perspectivas educativas*, 8, 43–54.
- SHOWERS, BEVERLY (1984). *Peer coaching: A strategy for facilitating transfer of training*. Oregon University: Center for Educational Policy and Management.
- STAUB, FRITZ C., WEST LUCY & DIPRIMA, DONNA (2006). *What is content focused Coaching?* Disponible en <http://precisionmi.com/Materials/CoachingMat/ContentFocusedCoaching.pdf>. Consultado el 11 de mayo de 2011.
- TEEMANT, ANNELA; WINK, JOAN & TYRA, SERENA (2010). "Effects of coaching on teacher use of sociocultural instructional practices". *Teaching and Teacher Education*, 27, 683–693.
- VOGT, FRANZISCA & ROGALLA, MARION (2009). "Developing Adaptive Teaching Competency through coaching". *Teaching and Teacher Education*, 25, 1051–1060.
- WITHMORE, JOHN (2010). *Coaching: El método para mejorar el rendimiento de las personas*. Madrid: Paidós.
- ZWART, R.C., WUBBELS, T. & BOLHUIS, S. (2009). "Which characteristics of a reciprocal peer coaching context affect teacher learning as perceived by teachers and their students?" *Journal of Teacher Education*, 60, 243–256.