



**CSFP**



**2015**

**Itinerarios formativos en  
coaching entre iguales.  
Desarrollo y desempeño  
docentes**

Material de consulta para el curso “Itinerarios formativos en coaching entre iguales. Desarrollo y desempeño docentes”.

# MARCO GENERAL PARA EL DISEÑO DE ITINERARIOS FORMATIVOS EN COACHING ENTRE IGUALES

## Presentación

El siguiente documento pretende ofrecer una síntesis de los resultados de varias investigaciones realizadas sobre experiencias prácticas así como revisiones bibliográficas sobre el uso del coaching como un medio para el desarrollo profesional docente. Tiene como finalidad ser utilizado como complemento de la fase presencial del curso de formación **“Itinerarios formativos en coaching entre iguales. Desarrollo y desempeño docentes”** y referencia en la realización de los módulos posteriores.

El contenido de este documento se ha seleccionado tomando como referencia el marco normativo de la Red de Formación de Castilla y León para asegurarnos que dicho marco permite llevar a la práctica cualquiera de las propuestas que aquí aparecen.

## Contenido

<b>0. INTRODUCCIÓN</b> .....	4
EL LUGAR DEL COACHING EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO .....	4
APORTACIONES DEL COACHING AL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE Y SU IMPACTO EN LAS AULAS .....	8
<b>1. PRINCIPIOS DEL COACHING QUE INCREMENTAN SU IMPACTO EN EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE</b> .....	12
<b>2. CONCEPTOS PRINCIPALES</b> .....	15
<b>3. HABILIDADES Y DESTREZAS QUE SE APRENDEN CON EL CO-COACHING</b> .....	17
<b>4. PLANIFICACIÓN DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE UN CENTRO A TRAVÉS DEL COACHING</b> .....	19
<b>5. CICLOS DEL COACHING COLABORATIVO</b> .....	23
<b>6. HERRAMIENTAS Y ACTIVIDADES DEL COACHING COLABORATIVO (CO-COACHING)</b> .....	28
LA OBSERVACIÓN .....	29
LA CONVERSACIÓN DE COACHING .....	32
• La pregunta .....	36
• La escucha .....	37
• La respuesta o feedback .....	39
BIBLIOGRAFÍA .....	42

# 0. INTRODUCCIÓN

## EL LUGAR DEL COACHING EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

La formación del profesorado es considerada en la normativa educativa actual, uno de los ejes de trabajo para la mejora general del sistema educativo. Sin embargo, no todos los modelos de formación continua del profesorado han demostrado efectos positivos en el rendimiento y calidad de las producciones del alumnado.

La tradicional división de paradigmas u orientaciones conceptuales de la formación (Marcelo, C. 1995) nos sirve de referencia para describir el papel del coaching en el desarrollo profesional docente:

- Orientación Crítica/social
- Orientación Personal
- Orientación Tecnológica
- Orientación Práctica
- Orientación Académica

Marcelo, C. (1995) incluye el coaching como una forma de desarrollo profesional en el paradigma u orientación práctica. Desde esta orientación la formación del profesorado consiste principalmente en el aprendizaje por la experiencia y por la observación. Sin embargo, su éxito, es decir, que repercuta positivamente en la práctica diaria de su aula, depende de la calidad de la experiencia formativa que se tenga y más aún de la reflexión sobre la práctica, dice Marcelo, C (1995) citando a Schön D. en *The Reflective*

*Practitioner*. El potencial del coaching radica en que permite al profesor asociar directamente lo aprendido durante la formación con su práctica dado que sucede simultáneamente en el tiempo (Hoekstra, Beijaard, Brekelmans y Korthagen, 2007, por esta simultaneidad, lo denominan conciencia y no reflexión) lo que le hace consciente de lo que realmente hace en el aula y por qué: valores, emociones, percepciones, necesidades etc. que subyacen en cada actuación. Esta conciencia es necesaria para sustentar los cambios profundos que se necesitan para incorporar a la práctica nuevas formas de enseñanza.

Un paso más lo ha dado el “Self-Study Teacher research” que permite que ese aprendizaje se presente con evidencias en informes de investigación y generando de este modo conocimiento para toda la comunidad educativa.

Rocío Jiménez (2012) clasifica en cinco las modalidades de coaching según: el rol y posición del coach en la institución educativa: experto externo (*Supervision models*, modelos de supervisión), entre colegas (*peer coaching*, coaching entre iguales) e interna con experiencia (*mentoring*, mentorización); atendiendo a los procesos: sobre procesos de liderazgo (*team coaching*, coaching para equipos), la capacitación del profesorado para la mejora de la instrucción (*educational coaching*, coaching educativo).

A su vez, según las distintas áreas de desarrollo profesional docente, el coaching educativo es clasificado por la misma autora en: el coaching que pretende desarrollar las herramientas y aspectos cognitivos del profesorado (*cognitive coaching*, coaching cognitivo), el coaching que atiende procesos instructivos y se centra en la intervención en el aula (*instructional coaching*, coaching instructivo) y finalmente el que atiende al desarrollo de materias y contenidos específicos por parte del profesorado (*Content-focused coaching*, coaching centrado en el contenido).

Criterios		Modalidades de Coaching Educativo	Enfoques teóricos	Estudios empíricos
Rol y posición del/la coach en la investigación	Asesor/a experto externo	Supervision Models	Apredizaje Multineivel (MLL). Modelo de Cebolla (Teoría de la programación Neurolingüística, PNL)	Hoekstra y Korthagen (2011) Bruijin y Leeman (2011)
	Colega	Peer coaching y reciprocal peer coaching	Teorías del aprendizaje colaborativo y cooperativo. Porcesos teórico-prácticos de la investigación acción.	Rodriguez-Marcos et al. (2011)
Tipos de procesos objeto de estudio	Mentor/a interno/a (profesor/a veterano/a)	Mentoring	Modelos 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 la acción y la cognición.	Crasborn et al. (2011) Hennissen et al. (2010)
	Procesos de liderazgo	Team coaching	Teorías del ámbito de la Psicología Social (Higgins, Young, Weiner & Wlodarczyk, 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. Adaptative Teaching Competency.	Batt (2010) Teemant, Wink & Tyra (2011) Vogt & Rogalla (2009)

Cuadro 1: Modalidades y enfoques teóricos del Coaching en el desarrollo profesional docente. Fuente: Jiménez Cortés, Rocío (2012a).

Criterios		Modalidades de Coaching Educativo	Concepto	Enfoques teóricos	Estudios empíricos
Coaching Educativo	Aspectos cognitivos	Coaching cognitivo	“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 (Sheltered Instruction Observation Protocol) de adquisición de una 2ª lengua	Batt (2010)
	Procesos instructivos	Coaching instructivo	“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	Coaching dirigido al contenido	“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 2. Modalidades y enfoques teóricos del Coaching en el desarrollo profesional docente. Fuente: Jiménez Cortés, Rocío (2012a).

## APORTACIONES DEL COACHING AL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE Y SU IMPACTO EN LAS AULAS

El coaching como proceso para formar al profesorado no es nuevo: Rocío Jiménez (2012b) menciona como pioneros a Showers, B. (1984), Hargreaves y Dawe (1990) en la modalidad de coaching entre iguales. Sin embargo existe gran interés en la actualidad que se manifiesta en el número de publicaciones, principalmente de investigadores y algunas de autoridades educativas (Department for Education and Skills de Reino Unido, New Zealand Education Council).

Cordingley, Bell, Isham, Evans y Firth, (2007:3) afirman que la combinación del asesoramiento de un especialista y la colaboración entre iguales produce impacto directo positivo en las aulas. Se señalan tres áreas de apoyo especialista que inician o insertan el cambio que beneficia a profesores:

- Conocimiento especializado de una asignatura o área y/o métodos pedagógicos eficaces.
- Conocimiento especializado y destrezas para circunscribir, iniciar y sostener el proceso de formación continua del profesorado.
- Comprender las dinámicas, retos y facilitadores del aprendizaje profesional de manera práctica dentro de la dinámica diaria de la escuela.

Cuando el profesor se involucra en una formación continua de carácter colaborativo y sostenida a lo largo del tiempo, se observa que su alumnado Cordingley, P. y Buckler N. (2012):

- Incremento de la motivación hacia el aprendizaje.
- Mejora en la realización de ejercicios y tareas.
- Mejora en la organización del trabajo.



- Mejora en las destrezas para cuestionamiento y la respuesta.
- Mejora en la participación en los trabajos en grupo
- Mejora de la habilidad para seleccionar y usar una variedad de estrategias de aprendizaje.

En concreto el análisis de la bibliografía que compara la formación individual y la colaborativa, concluye que en muy pocos casos de formación individual, los usuarios de la misma, profesores y alumnos, obtuvieron beneficios positivos. En estos casos positivos, los formadores especialistas actuaron en un nivel de igualdad (no jerárquico) con los profesores en formación. Había una relación sostenida de desarrollo profesional entre pares o grupos pequeños de colegas a un nivel de igualdad y estos trabajaban para desarrollar objetivos no solo a través del apoyo entre iguales, sino también con el de un especialista. Esta relación tomó forma de diálogo extendido entre profesionales que exploraban evidencias tomadas de la experimentación con nuevas prácticas en las clases. Los profesores en formación involucrados en estas prácticas incrementaban su control sobre el proceso de aprendizaje. Algunos autores (Cordingley, Bell, Rundell y Evans, 2003) se han referido a este elemento colaborativo como apoyo entre iguales, otros como coaching entre iguales y otros como cuestionamiento colaborativo. De manera similar, la contribución del especialista, ha venido a etiquetarse como coaching, tutorización, mentorización o diálogo profesional.

El estudio de Zwart, Wubbels & Bolhuis (2009), citados por Rocío Jiménez (2012a y 2012b), también se ocupa de la modalidad de Peer Coaching con profesorado en ejercicio, concretamente, con profesorado de educación secundaria. El principal resultado de esta investigación es que en el contexto de coaching entre iguales, la motivación intrínseca para tomar parte de programas de formación del profesorado, sentir una cierta presión para experimentar nuevas metodologías y la posibilidad de discutir sus experiencias en un ambiente seguro,

constructivo y de confianza, el alumnado de estos profesores manifiesta que estos (sus profesores practicando coaching) despliegan una gran cantidad de cambios de su comportamiento y ellos mismos afirman haber aprendido más.

Finalmente, el coaching demuestra desencadenar beneficios para profesores y alumnos en el estudio de Shower (1984), citado por Killion, J. (2012), quien explica que el coaching impulsó a los profesores a incorporar nuevas prácticas en sus clases en mayor medida que cuando no estaban implicados en coaching y además sus alumnos obtuvieron mejores logros que otros grupos. Este estudio añade que cuando un formador experto ofrece coaching al profesorado para aplicar lo aprendido en sus centros educativos durante la formación, sucede el cambio de prácticas anteriores.

Las escuelas, los profesores y los asesores de formación conocen la importancia y el potencial del coaching pero hay diferencias y dificultades en los modos en que este se aplica en las escuelas:

- De número: en algunos casos están involucrados todos los profesores durante un curso; en otros es una minoría la que lo desarrolla por iniciativa de los equipos directivos; lo más habitual es que un número reducido de profesores se apunta a una actividad formativa en coaching con un programa concreto porque cumplen los requisitos.
- Asociación del coaching a la rendición de cuentas; cuando el coaching se ha interpretado como un medio de alcanzar la mejora en un centro, el coaching se ha convertido en auditoría y ha dejado de tener el efecto buscado en la formación del profesorado; por ello es importante reconocer el coaching no como un simple medio de mejorar deficiencias sino como un medio de aplicar o compartir buenas prácticas.
- Falta de confidencialidad entre los co-coaches; la filtración de conversaciones y/u observaciones realizadas entre los coaches ha sido otro de los obstáculos que han dificultado la expansión del coaching dentro de un mismo centro o entre centros.



- Escasez de lenguaje durante las discusiones de coaching: hay pocos ejemplos de lenguaje eficaz durante las conversaciones de coaching.
- Ausencia de observación entre compañeros: no se realizan o no son suficientes.
- Ausencia de coaches especialistas: profesores expertos en una materia (ponentes, formadores... o asesores de formación) que realizan coaching a otros profesores.
- Falta de modelos consistes en el entorno en un grado máximo de desarrollo (práctica co-constructiva colaborativa) para el profesional docente.

# 1. PRINCIPIOS DEL COACHING QUE INCREMENTAN SU IMPACTO EN EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Para informar sobre programas de coaching en las escuelas y ayudar a incrementar el impacto del desarrollo profesional docente en los aprendizajes del alumnado, el “Centre for the Use of Research in Education” o CUREE señala que un coaching eficaz implica:

## **Una conversación dirigida al aprendizaje**

Diálogo profesional basado en evidencias de la práctica profesional diaria, la cual articula las creencias y prácticas preexistentes para que sea posible reflexionar sobre ellas.

## **Una relación reflexiva**

Desarrollando confianza, cuidando el respeto y actuando con sensibilidad ante las fuertes emociones involucradas en el cambio profesional profundo.

## **Un contrato de aprendizaje**

Crear seguridad respecto a los límites de la relación, acordando y sosteniendo reglas básicas que aborden los desequilibrios de poder y rendición de cuentas.

### **Combinar apoyo de un compañero y de un especialista**

Colaborar con colegas para mantener el compromiso de aprender y asociar nuevos enfoques a la práctica diaria, buscando especialistas expertos para extender destrezas y conocimientos y para modelar buenas prácticas.

### **Cultivar la autodirección**

Un proceso envolvente en el cual el aprendiz toma cada vez mayor responsabilidad en su desarrollo profesional: destrezas, conocimiento y una mayor consciencia de sí mismo.

### **Establecer retos exigentes y personales**

Identificar objetivos a partir de lo que los estudiantes saben y pueden hacer ahora pero que no pueden alcanzar todavía solos, atendiendo al mismo tiempo a la escuela y a las prioridades individuales.

### **Comprender por qué distintos enfoques funcionan**

Desarrollar comprensión de la teoría que subyace en nuevas prácticas para poderse interpretar y adaptar a diferentes contextos.

### **Reconocer los beneficios a los coaches**

Reconocer y hacer uso del aprendizaje profesional que los coaches adquieren de la oportunidad de hacer coaching.

### **Experimentar y observar**

Crear un ambiente de aprendizaje que apoye aceptar riesgos e innovar y anime a los aprendices profesionales a buscar evidencia directa en la práctica.

### **Usar recursos eficazmente**

Hacer y usar el tiempo y otros recursos creativamente para proteger y sostener el aprendizaje, la acción y reflexión en el día a día.

Rocío Jiménez señala (2012a) también unos “principios configuradores” del coaching en la formación del profesorado:

- Relación dialógica: diálogo (intercambio comunicativo entre personas centrado en la acción) y acción (el coach pone en contacto al profesor con su contexto de desarrollo profesional)
- Aprendizaje con apoyo sistemático: conversaciones reflexivas (las sesiones de coaching se caracterizan por estimular la reflexión y son guiadas por el coach, tratan de la práctica y de organizar las acciones inmediatas o futuras para la transferencia de la teoría a la práctica), feedback positivo e interactivo (las conductas son objeto de reflexión inmediatamente después o en el mismo momento de realización a través del feedback), proceso constructivo de aprendizaje (la colaboración comprende no solo la actuación del profesor en su aula, sino el diseño de los procesos de investigación) y apoyo emocional (las sensaciones y sentimientos son núcleos del coaching).
- Modelos de referencia: personas importantes (autoridades de referencia para dar credibilidad, respeto de ideas y coherencia entre pensamientos y actuaciones)
- Auténtico contexto de enseñanza: contexto aula (el aula es el lugar de desarrollo del profesorado).

## 2. CONCEPTOS PRINCIPALES

### **Mentorización**

Es un proceso estructurado para apoyar el aprendizaje de profesionales, en transiciones significativas en su carrera, es decir, tiene lugar en momentos significativos de la carrera profesional.

El mentor es casi siempre alguien experto en la organización. Normalmente hay una causa organizativa para el proceso (nombramiento, superación de fase de prácticas)

El mentor suele tener la obligación de redactar un informe con las evidencias del proceso de mentorización y que el mentorizado ha alcanzado las competencias prefijadas.

### **Coaching experto**

Es un proceso estructurado y sostenido, generalmente centrado en el diálogo profesional entre dos profesionales, uno de los cuales es experto en la materia objeto de coaching. Este experto facilita acceso a la investigación y evidencias que apoyan y facilitan el desarrollo de la práctica docente, proporciona información, facilita la independencia del profesional en su proceso de aprendizaje y diseña conjuntamente con el profesor, las actividades del programa de formación.

### **Coaching colaborativo o co-coaching**

Es un proceso estructurado y sostenido, generalmente centrado en el diálogo profesional entre dos o más profesionales que aprenden que les capacita para la inserción de nuevos conocimientos y destrezas de fuentes especializadas en su práctica diaria.

El co-coaching con frecuencia estimula la experimentación con nuevas estrategias en clase. El coach no se encuentra jerárquicamente por encima del “entrenado” (coachee).

Normalmente no se encuentra ligado a la promoción profesional.

El objetivo del co-coaching lo seleccionan los profesores implicados y el proceso proporciona oportunidades de reflexión y resolución de problemas a ambos participantes.

Rodríguez Marcos, entre otros autores, lo denomina coaching entre iguales. A diferencia del coaching entre iguales tipo mentoría, en este nunca hay diferencia entre profesor novato y experimentado.

### **Investigación autoetnográfica (autoestudio del profesor): “Self-study teacher research”**

Es un método de investigación que parte del estudio profundo de uno mismo y su práctica diaria para la mejora profesional que cuenta con la colaboración de un colega o especialista en dicha observación y análisis y que culmina con la redacción y publicación de un informe de investigación.



## 3. HABILIDADES Y DESTREZAS QUE SE APRENDEN CON EL CO-COACHING

### Derivadas de ejercer el co-coaching

- a. Relacionarse con sensibilidad con los aprendices y trabajar por procesos consensuados para construir confianza.
- b. Beneficiarse de la colaboración de recursos especializados para informar del aprendizaje.
- c. Beneficiarse de las evidencias de la investigación y práctica para modelar en desarrollo.
- d. Comprender los objetivos del co-coach.
- e. Observar, analizar y reflexionar sobre la práctica de los otros y hacer esto explícito e interpretarlo colaborativamente.
- f. Proporcionar información que permita aprender de los errores y de los éxitos.
- g. Aprender recíprocamente con compromiso e integridad.
- h. Usar preguntas abiertas para despertar consciencia descubrir creencias y capacitar a los profesionales que aprenden para reflexionar sobre ellos.
- i. Escucha activa:
  1. Acomodando y valorando el silencio
  2. Concentrándose en lo que se dice ahora
  3. Usando el lenguaje corporal para expresar atención

4. Parafraseando lo que se ha dicho para comprobar significados y/o valorar opiniones.

j. Dejar de lado relaciones preexistentes basadas en la experiencia, jerarquía, poder o amistad.

#### **Derivadas de ser guiado por un co-coach**

k. Buscar conocimiento experto y responder proactivamente a él para adquirir y adaptar nuevos conocimientos

l. Discutir sobre la práctica y conceptos fundamentales en un diálogo profesional con el co-coach.

m. Comprender las propias necesidades de aprendizaje y objetivos y desarrollar estrategias que respondan a ese diálogo con su co-coach.

n. Observar, analizar y reflejar sobre la propia práctica de coach y la del co-coach y hacer esto explícito.

o. Reflexionar y actuar honestamente los propios avances en destrezas y comprensión.

## 4. PLANIFICACIÓN DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE UN CENTRO A TRAVÉS DEL COACHING

Lofthouse, R., Leat, D. y Towler, C. (2010) ofrecen una serie de preguntas abiertas que pueden conducir el proceso de diseño del plan de formación a través del coaching, bien para ser tomadas como base de una revisión de los principios de la escuela, bien para abrir la discusión y estimular la acción:

Preguntas para contextualizar la implantación del coaching

1. ¿Se comprende con claridad la diferencia entre coaching y mentorización en esta escuela?
2. ¿Han recibido alguna formación en coaching? ¿Cuántos la tienen? ¿Qué modelos de coaching se conocen?
3. Si se ha experimentado ya el coaching, ¿cómo se ha dirigido y manejado? ¿qué roles hay? ¿cuál es la estructura de información? ¿qué implica todo esto?
4. ¿Se han identificado los beneficios del coaching y se conocen las razones de sus resultados?
5. ¿El coaching que se planea, se va a dirigir a la enseñanza y aprendizaje o al desarrollo del liderazgo?
6. ¿Los profesores con más experiencia en el centro o figuras clave, tratan de implicar en la actividad de coaching? ¿se percibe como una actividad de formación continua positiva y productiva?
7. ¿Hay intención en el centro de incluir el coaching como una estrategia de formación continua, actuación organizativa y/o mejora de la escuela? ¿cómo se va a hacer?



### Preguntas para permitir el desarrollo de un plan de coaching

1. ¿cómo se va a comunicar a los profesores la oportunidad de formarse a través del coaching?
2. ¿Cuál es el nivel de participación? ¿Se ha comprometido un grupo concreto? ¿por razones concretas o casuales? Si son concretas, ¿cuáles son?
3. ¿Cuáles son los acuerdos de coaching?
  - a. El coaching se va a hacer entre dos colegas que voluntariamente se adscriben a la actividad y se han escogido mutuamente.
  - b. El coaching se va a hacer entre profesores que se han adscrito voluntariamente a la actividad y se han emparejado negociando a través de un coordinador de coaching.
  - c. La actividad de coaching es obligatoria pero los emparejamientos se organizan o negocian a través de un coordinador.
  - d. El coaching es una actividad obligatoria y los emparejamientos los hacen los participantes.
4. ¿Cuáles son los propósitos del coaching?
  - a. Si se dirige a la enseñanza-aprendizaje, ¿para qué se usa?
  - b. ¿Conocen los equipos involucrados en la actividad los propósitos más deseables y los menos del coaching? ¿cuáles dominan? ¿están todos de acuerdo con esos propósitos?
    - i. Las más deseables: promover el desarrollo profesional docente, promover el desarrollo de una técnica de enseñanza concreta, compartir la práctica de clase con un colega, analizar la propia práctica y recibir o dar feedback, adquirir destrezas y habilidades de coaching.

- ii. Las menos deseables: juzgar la calidad de la práctica del otro, dar consejos, usar prioritariamente el coaching como medio para la promoción o la mejora organizativa del centro, ayudar a la mejora de la enseñanza y aprendizaje de un grupo específico de alumnos.
5. ¿Hay un acuerdo formal para organizar las actividades de coaching? ¿Seguirán todos los participantes el mismo modelo?
- i. Las actividades más deseables: seguir varias secuencias de coaching en sándwich entre los profesores emparejados (pre- y post- conversaciones y observación), uso de grabaciones de video para la conversación o discusión entre coach y observado, conversaciones completamente confidenciales entre coach y profesor observado, las conversaciones entre coach y profesor incluyen discusión de objetivos, planificación de la lección y áreas de mejora.
  - ii. Las actividades menos deseables: las conversaciones entre coach y profesor no identifican un objetivo específico en una lección concreta, solo se realiza una discusión, las grabaciones se entregan al coordinador o a algún directivo.

#### Preguntas para dar continuidad al plan de coaching

1. ¿Aparece el coaching en el Plan de Formación de Centro? ¿Cómo se va a abordar el problema de dedicación a la actividad dentro del horario lectivo para permitir la observación entre los profesores implicados?
2. ¿Cómo se van a llevar a cabo los cambios necesarios cuando haya cambios en la plantilla del centro?
3. ¿A quiénes se va a consultar para desarrollar este plan?



4. Si el objetivo del plan es identificar prácticas excelentes ¿cómo se van a difundir prácticas sin dejar de respetar la confidencialidad de las conversaciones de coaching? ¿qué mecanismos se acuerdan para compartir prácticas excelentes?

## 5. CICLOS DEL COACHING COLABORATIVO

Se ofrecen varios modelos para organizar los ciclos de un proyecto de formación a través del coaching:

1. Modelo ideal de Lofthouse, R., Leat, D. y Towler, C. (2010):
  - a. Reunión inicial entre los profesores participantes para acordar el calendario del proceso en función del objetivo deseado. La observación previa de una clase sería deseable. Se establece el calendario de reuniones y observaciones que se deben confirmar con el personal del centro para que no se pospongan por falta de disponibilidad real de los participantes.
  - b. Reunión antes de la clase a observar: ambos profesores se reúnen para discutir el objetivo del ciclo de coaching. El papel del coach consiste en explorar con el observado las decisiones tomadas en relación a la enseñanza y aprendizaje. Además debe ayudarle a explorar alguna de esas influencias de sus decisiones. También se suele planificar conjuntamente la clase.
  - c. Observación de la clase diseñada y recolección de evidencias (se puede grabar la clase, recoger trabajos de los alumnos o el diario del profesor). La observación se realiza en función de los criterios establecidos en el primer paso del ciclo (metodología, uso de herramientas, discurso del profesor, clima de clase...)
  - d. Entrevista posterior a la observación. Ambos profesores se encuentran inmediatamente después de la observación (o lo antes posible) para discutir las observaciones. Es muy útil usar en este momento el video, si se ha grabado la lección. El coach debe dirigir la atención del observado hacia la reflexión y apoyo de las acciones nuevas

desarrolladas; proporcionar feedback para la mejora y acordar nuevos objetivos sobre este feedback, para el siguiente ciclo o la repetición del ciclo, si es necesario.

2. Modelo basado en los ciclos de investigación-acción proporcionado por Rodríguez Marcos, A. (2011):
  - a. Observación mutua de pares de la enseñanza impartida en el aula, seguida de *feedback* interactivo entre ambos;
  - b. Reunión del grupo de amigos-críticos en «sesión clínica» para analizar conjuntamente problemas, dilemas, casos, situaciones pedagógicas, etc.
  
3. Modelo de Portner, H. y Portner, M. (2012):
  - a. Conversación previa: el coach hace al profesor preguntas sobre sus planes, expectativas de la lección. Esta conversación va dirigida por el coach de modo que le va a animar a dar forma a sus ideas sobre cómo enriquecer la lección (que será objeto de observación). Al mismo tiempo le va a dar oportunidades de ganar confianza como profesor reflexivo, como profesional autosuficiente. Algunas técnicas que usa el coach en esta fase: indagar en busca de detalles, presionar para que salga lo específico, ser paciente, confirmar y validar respuestas, resumir, evitar los juicios y resistirse a dar consejos.
  - b. Observación en la clase: el objetivo del coach es recoger datos, principalmente del aprendizaje de calidad, es decir, evidencias del aprendizaje del alumnado y de lo que lo obstruye. Técnicas que usan los coach: sentarse en el mejor lugar para observar, concentrarse en las áreas que se ha acordado observar, buscar evidencias del aprendizaje del alumnado, considerar lo que ayuda y dificulta el aprendizaje, tomar notas, evitar participar en la clase o hacer comentarios.



- c. Conversación posterior a la observación: el objetivo de esta fase es animar al profesor a evaluar la eficacia de la lección e identificar los factores que han contribuido al aprendizaje y los que lo han dificultado y encontrar qué estrategias alternativas cree que ha usado, por qué y en qué momentos. El coach ayuda al profesor apoyando gradualmente y promoviendo la reflexión haciendo preguntas para la autoreflexión y análisis de la lección y el aprendizaje basándose en los datos recogidos. También le ayuda a ver cómo esas reflexiones se pueden aplicar en el futuro. Este es el momento crítico de transformación que es necesario para asegurar que las decisiones sobre la instrucción impactan de forma consistente en el aprendizaje de los alumnos. Las técnicas que usa el coach en esta fase: adhesión a hechos objetivos, guardarse las opiniones para sí mismo, realizar preguntas abiertas, reconocer y validar comentarios, evitar preguntas que implican respuestas negativas, considerar cuándo conviene dar consejo, resumir y acordar actividades de seguimiento.
4. El modelo GROW es uno de los más extendidos para dar respuesta a aprendices motivados y con experiencia en su campo de trabajo. Este acrónimo inglés es una técnica mnemotécnica para recordar la estructura de la técnica:
- G: *Grow*.** Establecer el objetivo
- R: *Reality*.** Examinar la realidad
- O: *Options*.** Considerar las opciones
- W: *Will*.** Confirmar la voluntad de actuar

Respecto a dar o no consejo, estos mismos autores señalan que es un riesgo ya que si se da cuando no se quiere, menos efecto tendrá: será desoído y rechazado o incluso peor, si no funciona puede acusar al que se lo ha dado. Es posible que ese asesoramiento sea eficaz cuando se enmarca desde la propia experiencia: lo que yo haría, si fuera yo... Si el que da el consejo escucha y analiza las respuestas del asesorado con cuidado, puede modificar el consejo en función de ello.

## FASES Y PROCESOS DEL COACHING EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

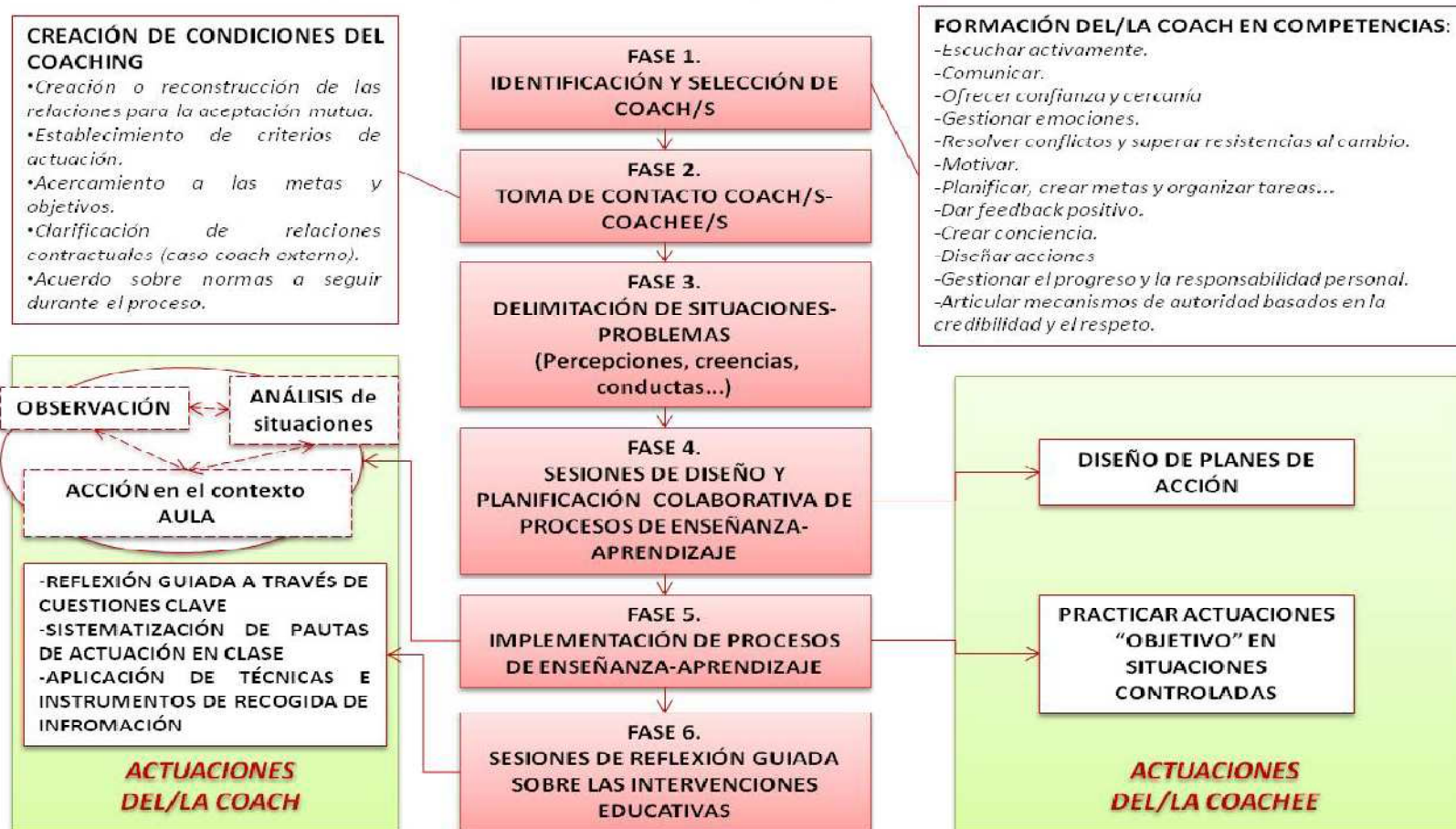


Imagen 1: Fases formativas y procesos metodológicos del Coaching. Fuente: Jiménez Cortés, Rocío (2012b). Coaching en el desarrollo profesional docente. Fases formativas y procesos metodológicos de investigación. REIFOP, 15 (4). Consultada el 21 de octubre de 2015.

## 6. HERRAMIENTAS Y ACTIVIDADES DEL COACHING COLABORATIVO (CO-COACHING)

Son las escuelas las que definen la duración de su formación, sin embargo lo deseable para que el coaching sea eficaz, es que no se limite al desarrollo de un solo ciclo (la observación de una sola clase o) sino que se repitan varios ciclos.

También es cada la escuela la que va a escoger el tipo de coaching que va a realizar (colaborativo o experto) y por tanto los profesores participantes son quienes van a elegir a sus compañeros de coaching, teniendo en cuenta intereses y experiencia.

Durante la práctica del coaching se realizan los siguientes tipos de actividades:

- a. Actividades que desarrollan entendimiento mutuo en los objetivos específicos.
- b. Actividades para que los profesores mantengan el control sobre su propio aprendizaje.
- c. Escucha activa.
- d. Actividades de observación, articulación y discusión sobre la práctica para despertar consciencia.
- e. Actividades para compartir experiencias de aprendizaje a través de la observación directa o vídeo.
- f. Actividades para compartir la planificación del aprendizaje y la enseñanza o el liderazgo apoyado en el cuestionamiento mutuo.
- g. Actividades para realizar planes de acción recíproca.

- h. Actividades para analizar conjuntamente experiencias de aprendizaje, evidencias, investigación o ejemplos de prácticas alternativas.

Estas actividades se desarrollan principalmente a través de dos herramientas: la observación y la conversación.

## LA OBSERVACIÓN

Para realizar una observación eficaz se debe tener claro que la finalidad de la observación en coaching es asociar el comportamiento de las personas observadas al objetivo de la lección.

- ¿A quién y qué se va a observar?

Portner H. y Portner, M. (2012) ofrecen un modelo en “sándwich” para la observación entre pares de profesores, es decir, se realiza la primera reunión preparatoria para el profesor 1 y a continuación la del profesor 2. Después se realiza la primera observación del profesor 1 y se continúa con la del profesor 2 y así sucesivamente hasta completar el primer ciclo.

Antes de establecer el qué se va a observar conviene que ambos profesores se hagan conscientes de sus concepciones, valores y creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje. De este análisis surgen conceptos de buena enseñanza o buen aprendizaje que van a tratar de identificarse y recogerse en las observaciones en fichas con categorías o listas de observación.

Otra forma de observar es de manera etnográfica: entrar en el aula sin criterios de observación concretos, sino que estos van a surgir durante la observación.

Algunos ejemplos de qué observar son: momentos críticos de las lecciones, no necesariamente negativos (cuándo la lección se hizo más interesante, cuándo la explicación del profesor parece superar un gran obstáculo, cuándo el trabajo del grupo ayuda al desarrollo de la lección, cuándo la reflexión individual de un alumno contribuye al desarrollo de la lección), las preguntas que hace el profesor, las que hacen los alumnos, elementos motivacionales, relación y compenetración con el profesor, actitud, método de resolución de problemas, la comunicación, conexión con conocimientos previos, curiosidad y creatividad, movimientos en el aula, ubicaciones y lenguaje corporal.

Groundwater, S. (2012:500) ofrece dos alternativas para facilitar la observación en el aula: o bien utilizar el video o bien reducir a tres el número de alumnos observados (uno que destaque por callado, otro por ruidoso y hacerse notar y otro que esté en el medio); otra opción es comparar alumnos por la percepción que el profesor tiene de su motivación o compromiso o rendimiento en la materia. En cuanto a los datos del alumnado se recogen sus movimientos, el cotilleo durante la clase, cada vez que se dan la vuelta en su silla, lenguaje corporal y al contrario, todos los signos de estar inmersos en las tareas de la lección.

- ¿Cómo se van a registrar las observaciones y a recoger datos?

La práctica del coaching ofrece tres fuentes de datos: las observaciones del coach, las del profesor (registradas en el diario del profesor) y los artefactos o tareas del alumnado. El coach que observa la lección, puede registrar datos a través de fichas de observación con categorías o listas de comprobación (observación estructurada, categorías o listado que han sido acordados en la sesión preparatoria) o con estilo narrativo (cuando la observación se hace de manera etnográfica). El profesor por su parte, registra las observaciones de lo que sucede en cada lección en su diario de clase. Finalmente se recogen algunas tareas realizadas por el alumnado. A estas tres se puede añadir la grabación en vídeo de la lección.

Tanto si se trata de una observación etnográfica como estructurada es útil registrar los datos de estos momentos de una lección: introducción, presentación y cierre.

### **El video como apoyo a la observación en coaching**

La primera consideración del uso del vídeo en el aula son los permisos. Podemos encontrar alumnos que no han dado su permiso para ser grabados en la escuela. En estos casos hay que considerar el lugar que ocupan en el aula para que no salga su imagen.

Cualquier vídeo de una clase, se considera propiedad del profesor que la imparte. Por ello, hay que tener en cuenta que solo se puede usar para la actividad del coaching entre los dos profesores participantes. Tanto desde el punto de vista del profesor y del alumno, hay que restringir el acceso a otros (incluso si se quiere editar el mismo).

La presencia de una cámara en las clases puede ser disruptiva, incluso cuando los alumnos están acostumbrados a ser grabados. Por un lado se pueden hacer varias grabaciones antes de la definitiva que se vaya a usar para la sesión de coaching, para que se reduzcan las posibles interrupciones. Por otro lado, quizás se decida priorizar la discreción durante la grabación sobre la calidad, pero de todos modos se debe asegurar un buen sonido. El uso de cámaras fijas es una buena alternativa.

El propósito de usar el vídeo como una herramienta de coaching es hacer evidente el aprendizaje de alumnos y profesores. Explorar lo conocido y lo desconocido de las prácticas del profesor proporciona posibles momentos de aprendizaje.

El video, se puede ver varias veces antes de la reunión posterior a la observación, primero para que los muchos aspectos involucrados en una lección, no interfieran del objetivo establecido y por otro para seleccionar de antemano los momentos críticos (mejor secuencias cortas que largas) que se quieran discutir durante la sesión.

### LA CONVERSACIÓN DE COACHING

Lofthouse, R., Leat, D. y Towler, C. (2010) identifica no solo las características de las conversaciones de coaching entre profesores que se realiza en las escuelas, sino también las buenas prácticas que contribuyen a mejorar la calidad de la práctica de coaching y que a continuación se representan en tres figuras que han sido adaptadas:



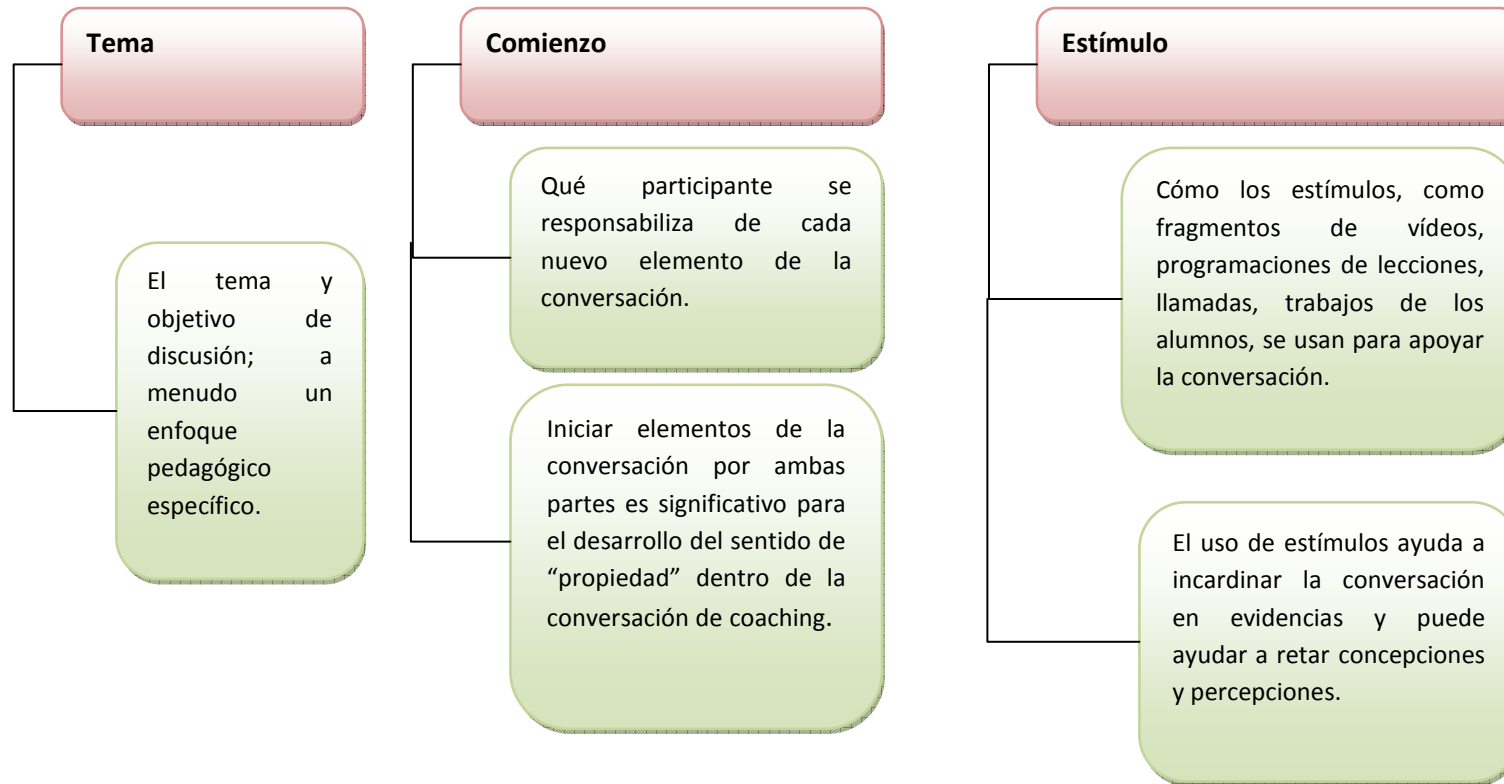


Figura 1: Dimensiones de las conversaciones de coaching. Fuente: Adaptación de Dimensions of coaching conversations. *Coaching for teaching and learning: a practical guide for schools*.

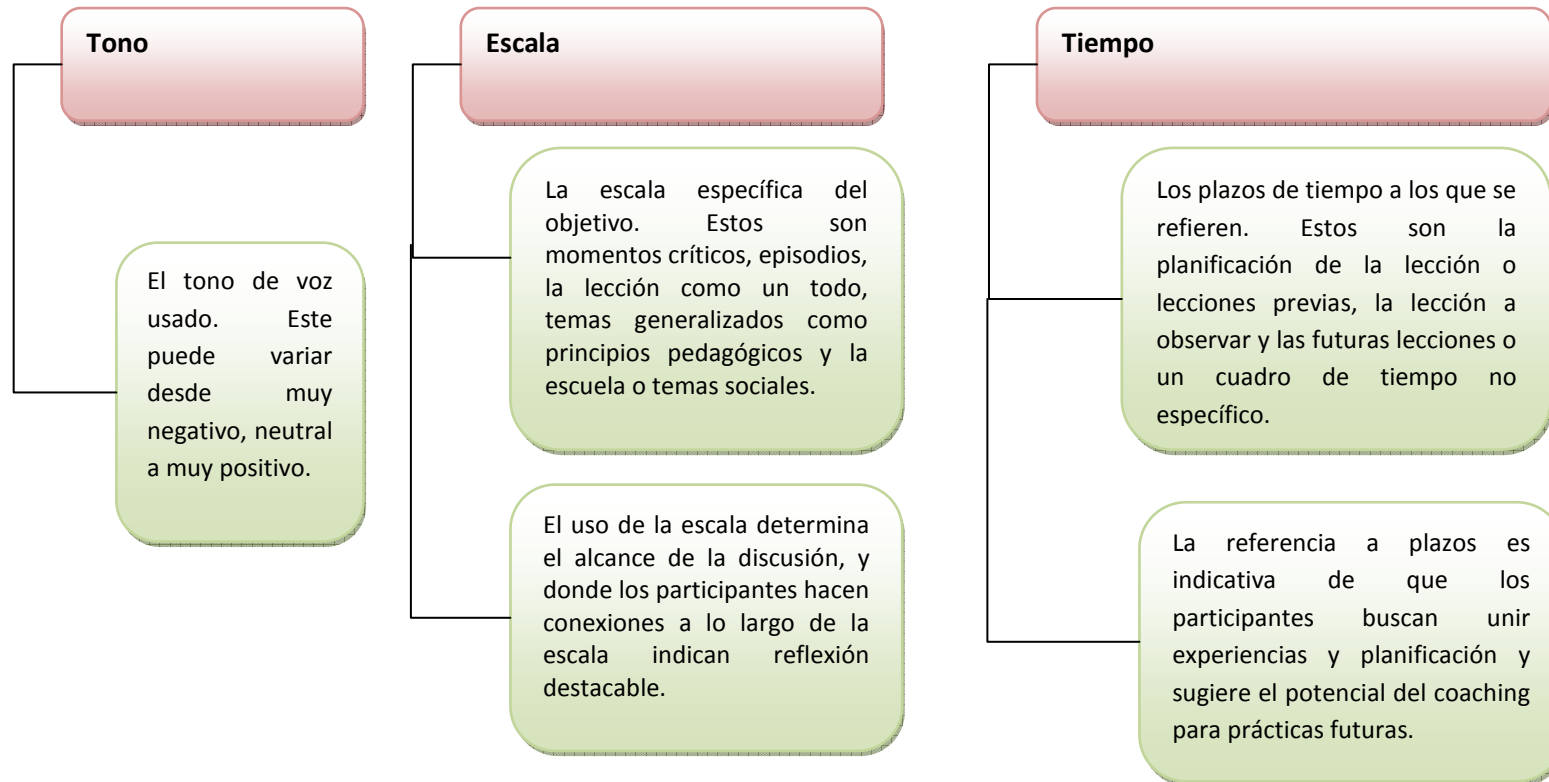


Figura 2: Dimensiones de las conversaciones de coaching. Fuente: Adaptación de Dimensions of coaching conversations. *Coaching for teaching and learning: a practical guide for schools*

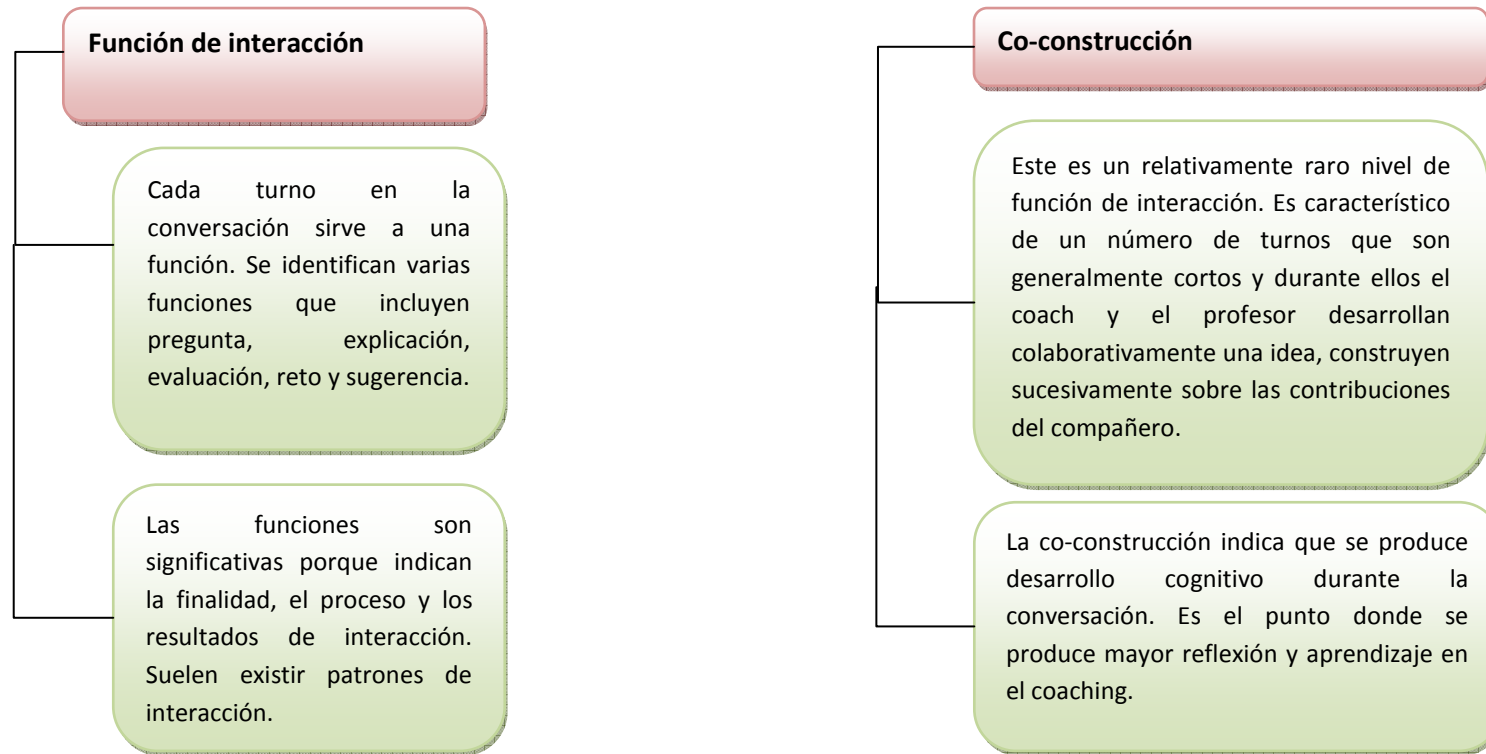


Figura 3: Dimensiones de las conversaciones de coaching. Fuente: Adaptación de Dimensions of coaching conversations. *Coaching for teaching and learning: a practical guide for schools*

Si separamos tres elementos en las conversaciones: la pregunta, la escucha y la respuesta (feed-back) podemos agrupar las recomendaciones que al respecto hacen Parsloe, E. y Leedham, M., (2000):

- La pregunta.

Saber hacer preguntas es una habilidad central en el coaching hasta el punto de que es señalada como el factor del que depende en gran medida el éxito del coaching puesto que son los que provocan la respuesta y mejoran el aprendizaje. Las preguntas cerradas (que dan respuestas de sí o no) se recomiendan cuando la respuesta de sí o no es suficiente, para verificar información o confirmar un acuerdo o alcanzar una decisión cuando solo hay dos alternativas. A parte de estos usos es mejor evitarlas. Se recomiendan preguntas abiertas del tipo qué, cómo y quién.

Se pueden distinguir varios tipos de preguntas:

- preguntas para despertar conciencia o responsabilidad de sus acciones *¿Cómo te sentiste cuando...? ¿Qué imaginas que pasaría si lo hubieras hecho de otro modo? ¿Qué puedes hacer para que salga todavía mejor?*
- Preguntas para reflexionar: para aclarar, confirmar que estás escuchando activamente: *Has dicho..., ¿podrías explicar con más detalle...? ¿lo que estás diciendo es...?*
- Preguntas para justificar: para obtener explicaciones de razones, actitudes o sentimientos: *Si no he entendido mal dices que...¿es correcto? ¿Puedes ayudarme a comprender tu explicación diciéndolo de otro modo?*

- Preguntas hipotéticas: proponen una situación o una sugerencia. *¿Qué pasaría si...? ¿Qué te parece si...?* Pero solo se pueden realizar si la otra persona tiene suficiente conocimiento o comprensión de la situación por la que le estás preguntando que especule.
  - Preguntas de sondeo: se necesitan cuando las respuestas requeridas no se han dado, bien porque las preguntas eran inapropiadas, poco claras o demasiado generales. Sin embargo puede ser que el interlocutor no las quiera responder por lo que estas preguntas pretenden descubrir el motivo y sentimientos que han conducido a esta omisión. Dos técnicas básicas son la canalización (empezar con preguntas largas, amplias para ir centrándolas gradualmente hacia información más específica) y la profundización (se deciden las áreas de cuestionamiento de antemano y se va profundizando en ellas poco a poco hasta dar con la respuesta).
  - Preguntas de comprobación: *¿Estás seguro de eso?* Este puede ser el caso pero me pregunto si es cierto en tu situación, *¿por qué interpretas esto de este modo?* Sin embargo el coach no debe dictar la ruta de discusión forzando en esta dirección, porque puede ser vista como una forma de evaluar algo inapropiado. Se tienen que tener muy presentes los objetivos y necesidades del que aprende, las preguntas no sirven para satisfacer la curiosidad del coach sino que deben servir para ayudar al que aprende a explorar las posibilidades y alcanzar sus propias decisiones, a animarle a su autodesarrollo.
- La escucha

El nivel correcto de escucha es la escucha activa, esto es, concentrarse en el mensaje intentando comprender no solo lo que se dice sino cómo y por qué. Por otro lado resulta útil resumir mentalmente lo que se escucha para asegurarse de haber entendido completamente el mensaje y averiguar si se necesita hacer más preguntas.

No se debe desconectar mientras el otro está hablando pues se corre el riesgo de perder información, lo cual es muy posible si pensamos que sabemos la respuesta o creemos que es la respuesta correcta. No se debe intentar anticiparse a las respuestas ni tratar de influir la dirección del discurso.

Escuchando la respuesta se encuentra la interpretación (hay pistas como el tono de voz, palabras que se dicen con énfasis, lenguaje emocional...); ésta te conduce a una comprensión; después viene la evaluación o sopesado de información comparándola con el conocimiento existente y la decisión de qué hacer con ella; en base a esta evaluación se planea la respuesta y finalmente se responde. El proceso es el siguiente:

- Paso 1. Selecciona un lugar tranquilo y fuera de la vista y ruidos de los demás. Elimina barreras físicas pero no un lugar que os aproxime en exceso. Colocar cualquier otro trabajo a un lado, silenciar teléfonos, cerrar la puerta y eliminar todas las distracciones.
- Paso 2. Crear la atmósfera correcta. Asegúrate de que el interlocutor sabe que le escuchas manteniendo contacto visual, préstale toda tu atención, dirígete al interlocutor por su nombre, sé paciente cuando no encuentra las palabras, mantén una postura relajada, anima a través de gestos como afirmar con la cabeza, sonreír..., empatiza cuando sea necesario si algo difícil, doloroso o diferente a tus creencias se está discutiendo, no tomes nada como algo personal e intenta no estar a la defensiva.
- Paso 3. Practica el comportamiento que fomenta la escucha. Haz ruidos como “*aha*” o usa frases de confirmación como, “*ya veo*”, “*entiendo*” .... Usa los silencios antes de responder para dar a entender que estas sopesando lo que se acaba de decir. Mantén una mente abierta, sin prejuicios, conclusiones precipitadas, interrupciones o discusiones.

Mantén lejos tus propias emociones, incluso si estás en desacuerdo. Suspende prejuicios. Concéntrate en lo que importa intentando alcanzar el corazón de la respuesta. Sé sensible a cambios de humor, expresiones faciales y movimientos corporales que completen el significado de lo dicho. Busca más información resumiendo, preguntando, repitiendo o parafraseando. Resume para comprobar que lo has comprendido todo.

Tomar notas es un buen hábito que ayuda a no divagar y sobre todo a mantener un registro de lo que se ha dicho. Además refuerza en el otro la sensación de que lo que se dice es apreciado como importante por el interlocutor.

- La respuesta o feedback

La respuesta entendida como feedback es fundamental para una comunicación efectiva y en el coaching es el combustible que conduce a la mejora. Parsloe, E. y Leedham, M., (2000) definen el feedback como comunicación con una persona que da información sobre cómo su comportamiento es percibido por otros y el efecto que tiene en ellos. Nos ayuda a aprender incrementando nuestra consciencia de lo que estamos haciendo y cómo lo estamos haciendo. El feedback es la respuesta a los objetivos de aprendizaje establecidos.

Los coach se encuentran continuamente en situaciones en las que tienen que ofrecer un feedback. Las premisas de este son:

- Animar a los aprendices a articular sus propias respuestas a las preguntas.
- Establecer la importancia o relevancia que tendrá el feedback del coach.

- Dar feedback que sea claro, conciso y constructivo (tanto positivo como negativo si es dado con suficiente habilidad) pero habiendo animado a la autoevaluación.

Pueden surgir problemas que impiden que el feedback sea efectivo como cuando:

- No están claros los objetivos de trabajo.
- Bien el coach y el profesor los perciben de diferente modo.
- El que lo recibe lo percibe como crítica o juicio inconsistente y por tanto le ofende.
- Hay un problema de credibilidad (el coach es competente para hacer esos comentarios).
- Si hay experiencias de feedback negativo, el profesor puede sentirse obligado a “defender su territorio”.
- Muchos sienten miedo a dar feedback por inseguridad en el manejo de respuestas y son conscientes de este puede dañar las relaciones.

Las conversaciones de coaching generan un gran nivel de estrés en algunas personas y esto debe ser tenido en cuenta para abordar las mismas con gran sensibilidad. A veces esto se debe a una autoimagen poco positiva. En estos casos se puede animar a la superación y provocar el aumento de actitud positiva mediante el reconocimiento de pequeños éxitos.

Un modo de abordar la entrega de feedback es analizar el estado mental en el que se encuentra la otra persona: creencias, valores y actitudes, perspectiva racional y analítica y por último estado emocional. Otro modo de comprender cómo dar el feedback apropiado a otra persona consiste en ponerse en el papel del que recibiría ese feedback ¿escuchas activamente la descripción de tu comportamiento o actuación? ¿considero seriamente lo que se dice intentando ver la situación desde su punto





de vista? ¿sopeso lo negativo y los positivo de cambiar mi comportamiento? ¿entro en discusión con mis puntos de vista sobre sus comentarios? ¿pido la ayuda que considero necesaria? ¿agradezco el feedback?

En muchas de las preguntas anteriores responderíamos que no. Por ello puede que sintamos miedo a lo que otros piensen de nosotros. Puede que dudemos si el feedback es honesto y fiable. Puede también que tengamos miedo a la pérdida de la independencia, confianza o a sentirnos inferiores.

Si el coach tiene en cuenta todo lo anterior constantemente, podrá evitar caer en feedback inapropiado o insensible. Y de nuevo, no hay que olvidar que en una situación laboral resulta muy difícil mantener una relación de igualdad, informal y relajada dentro de la cultura burocrática y organizativa de las escuelas.

## BIBLIOGRAFÍA

Cordingley, P., Bell M., Isham C., Evans D. y Firth A. (2007). What do specialists do in CPD programmes for which there is evidence of positive outcomes for pupils and teachers? Report. En: *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.

Cordingley, P., Bell, M., Rundell, B., y Evans, D. (2003). The impact of collaborative CPD on classroom teacher and learning. En *Research Evidence in Education Library*. London. EPPI-Centre. University of London En <http://eppi.ioe.ac.uk/cms/LinkClick.aspx?fileticket=zKuM1BPck20%3D&>

Cordingley, P., & Buckler, N. (2012). Mentoring and coaching for teachers' continuing professional development. En S. Fletcher, & C. Mullen (Eds.), *The SAGE Handbook of Mentoring and Coaching in Education*. (pp. 215-228). London. SAGE Publications. En <http://dx.doi.org/10.4135/9781446247549.n15> Consultado el 9 de octubre de 2015.

CUREE (2005). *National Framework for Mentoring and Coaching*. En <http://www.curee-paccts.com/files/publication/1219925968/National-framework-for-mentoring-and-coaching.pdf> Consultada en 21 de octubre de 2015

Groundwater, S. (2012) Mentoring Teacher Inquiry: Lesson Study. En Fletcher, S. y Mullen, C. (2012). *The SAGE Handbook of Mentoring and Coaching in Education*. (pp. 499-505) Los Angeles. SAGE Publications.

Hoekstra, A., Beijaard, D., Brekelmans, M. and Korthagen, F.A.J. (2007). Experienced teachers' informal learning from classroom teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13, 191-208. En

[file:///C:/Users/USUARIO/Documents/Formaci%C3%B3n/Mentoring%20y%20coaching/AERA\\_2009\\_Korthagen\\_Hoekstra.pdf](file:///C:/Users/USUARIO/Documents/Formaci%C3%B3n/Mentoring%20y%20coaching/AERA_2009_Korthagen_Hoekstra.pdf) Consultada en 19 de octubre de 2015

Jiménez, R. (2012a). La investigación sobre coaching en formación del profesorado: Una revisión de estudios que impactan en la conciencia sobre la práctica docente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Granada. En <http://hdl.handle.net/10481/23004>

Jiménez, R. (2012b). Coaching en el desarrollo profesional docente. Fases formativas y procesos metodológicos de investigación. *REIFOP*, 15 (4). En [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1364431323.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1364431323.pdf) Consultada en 21 de octubre de 2015.

Killion, J. (2012). Coaching in the K-12 context. Fletcher, S. y Mullen, C- (eds.) *SAGE Handbook of Mentoring and Coaching in Education*. California.

Lofthouse, R., Leat, D., Towler, C. (2010). *Coaching for Teaching and Learning: a practical guide for schools. Guidance report*. Reading: CfBT Education Trust. En [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/327944/coaching-for-teaching-and-learning.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/327944/coaching-for-teaching-and-learning.pdf)

Marcelo, C. (1995) *Formación del Profesorado para el cambio educativo*. Barcelona. EUB. En: [http://www.researchgate.net/publication/256194929\\_Formacin\\_del\\_Profesorado\\_para\\_el\\_Cambio\\_Educativo](http://www.researchgate.net/publication/256194929_Formacin_del_Profesorado_para_el_Cambio_Educativo)

Parsloe, E. y Leedham, M., (2000). *Coaching and Mentoring. Practical conversations*. London. Kogan Page.

Portner, H. y Portner, M. (2012). Using best practices for Teaching the Process of Coaching. En Fletcher, S. y Mullen, C. (2012). *The SAGE Handbook of Mentoring and Coaching in Education*. (pp.399-411) Los Angeles. SAGE Publications.

Rodríguez Marcos, A., Esteban, R.M., Aranda, R. y otros (2011) Coaching reflexivo entre iguales en el Practicum de la formación de maestros. *Revista de Educación*, 355 (pp. 355-379). Madrid. Ministerio de Educación. En <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/numeros-completos/re355.pdf?documentId=0901e72b811c5825> Consultado el 12 de octubre de 2015.

Samaras, A.P. (2011) *Self-Study Teacher Research*. Los Angeles. SAGE Publications.

Sánchez Mirón, B., Boronat Mundina, J. (2014) Coaching Educativo: modelo para el desarrollo de competencias intra e interpersonales. *Educación XXI*, 17 ( pp. 221-242)