



VOL. 16, Nº 1 (enero-abril 2012)

ISSN 1138-414X (edición papel)

ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 31/10/2011

Fecha de aceptación 19/04/2012

LA INVESTIGACIÓN SOBRE COACHING EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO: UNA REVISIÓN DE ESTUDIOS QUE IMPACTAN EN LA CONCIENCIA SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE

Research on coaching in the teacher education: A review of studies that impact in the awareness on the teachers practice



Rocío Jiménez

Universidad de Málaga

E-mail: delrocio@uma.es

Resumen:

Este trabajo ofrece una revisión de estudios empíricos basados en el proceso de coaching como estrategia eficaz en la formación del profesorado tanto inicial como permanente. Los objetivos se concretan en: a) ofrecer la situación de la investigación actual sobre coaching en este ámbito, b) establecer diferencias y similitudes entre los procesos de coaching en experiencias reales y eficaces de formación del profesorado, c) delimitar los principios y constructos teórico-operativos del coaching como estrategia formativa e investigadora y d) identificar líneas y retos para la investigación futura sobre la conciencia del profesorado y la transferibilidad de aprendizajes a la práctica. El método de revisión bibliográfica se concreta en búsquedas automatizadas en bases de

datos digitales especializadas en educación (ERIC o ISOC), así como, en revistas especializadas, en formación del profesorado, tanto españolas como internacionales, situadas en el primer o segundo cuartil de INRECS o indexadas en JCR con un factor de impacto superior a 0.6. Se usa un sistema de citación superior como el Science Citation Index, a partir de referencias claves. La selección de artículos científicos, siguiendo criterios específicos, reúne un total de 8 estudios. La revisión, muestra como resultado, las características del coaching como estrategia formativa y de investigación y ofrece una visión sobre el estado de la investigación, así como, una base teórica y práctica para futuras investigaciones que construyan conocimiento sobre este tema.

Palabras clave: *Coaching, conciencia, pensamiento práctico, desarrollo profesional docente, formación del profesorado.*

Abstract:

This paper offers a review of empirical research based on the process of coaching. The coaching is an effective strategy in the preservice teacher education and teacher professional development. The aims of the exploration are: a) to offers a review of coaching research b) To establish differences and similarities between the processes of coaching in effective experiences of the teacher education, c) to delimit the beginning and theoretical concepts of the coaching and d) To identify lines for the further research on the teacher's awareness and the importance of this strategy for promoting the transfer of learning. Initially, we conducted a review of published research by searching the ERIC o ISOC. Digital databases using the following search terms: coaching, teacher education and teacher professional development. Using key articles, we performed a highly-cited search using the ISI citation index. We identified 8 studies in a review of published research. Using the national and international reviews with the impact factor (indexed in the INRECS's first or second cuartil or indexed in JCR with a factor of superior impact to 0.6). Findings indicated a diversity of research 's designs and a multiplicity of data collection in the studies on coaching, a complex framework of the coaching is related with three theoretical - operative basic principles: dialogic relation, learning with systematic support and modeling. Findings indicates different explanatory triggers what support such development of awareness. This review provides a theoretical and practical base for further studies to build a knowledge base on this topic.

Key words: *Coaching, practical thought, awareness, teacher professional development, teacher education*

1. Introducción: Necesidad de modelos alternativos de formación del profesorado.

La situación actual de la formación universitaria en el marco de la convergencia europea, supone un giro en las formas de entender y plantear los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los planteamientos pedagógicos, se transforman en aras de conseguir un aprendizaje práctico más significativo y una mayor implicación por parte del alumnado en el proceso (García Pérez y Rebollo, 2004). Las nuevas propuestas contrastan con los modelos academicistas y escolásticos, basados en una relación lineal y unidireccional de la teoría a la práctica, con especial incidencia en conocimientos técnicos. Concretamente, la formación inicial del profesorado, requiere fórmulas alternativas a las que se han venido priorizando tradicionalmente, amparadas en una concepción epistemológica academicista, donde la práctica es una mera y directa aplicación objetiva de la teoría. Como afirma Pérez-Gómez (2010a), si a esta se suma, una falta de significación auténtica, de reconocimiento por parte del que la aprende, la teoría declarativa se convierte, por lo general, en una mera reproducción verbal de adquisiciones memorísticas sin sentido, con escaso o nulo impacto en la práctica.

De forma paralela, la formación permanente del profesorado se convierte, de manera reiterada en la política educativa, en uno de los principales ejes de trabajo para la mejora

general del sistema educativo. La tendencia a la formación del profesorado en los centros educativos, a través del desarrollo de modalidades como los proyectos de formación en centros y los grupos de trabajo (reguladas por el artículo 102.1 de la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación), están suponiendo nuevas necesidades y retos. El contexto profesional, como ámbito de desarrollo eficaz, ha de impregnarse de nuevas fórmulas que sitúen la práctica del profesor y profesora en el centro de su desarrollo. Según Imbernón (2007: 151), “la adquisición de un conocimiento pertinente y útil no se puede separar del desarrollo de la competencia profesional concebida como un conjunto de capacidades de actuación en la práctica en situaciones sociales y educativas complejas e impredecibles”. Los modelos que se empleen han de ser sensibles a renovadas epistemologías que supongan un avance en las relaciones entre teoría y práctica (Levin y Ye, 2008).

La formación de profesores y profesoras ha de sustentarse en teorías que se ocupen de la extensión de la conciencia del ser humano como ser cultural y social (Kincheloe, 2001: 41). Por tanto, ha de transitar, necesariamente, por el reconocimiento del modo en que, las opiniones políticas, creencias religiosas, roles y representaciones de género, el concepto de uno mismo/a, los valores o las perspectivas educativas, reciben el influjo de la cultura. Así como también, percibir el carácter de las situaciones concretas, el momento actual que vive la persona, el estado emocional, las tensiones del contexto y las circunstancias que lo envuelven y, cómo esto, incide en las propias conductas.

Son escasas las perspectivas formativas que desembocan en un desarrollo profesional holístico. Es decir, que incorpore dimensiones culturales e identitarias, emocionales, cognitivas y conductuales, redundando, especialmente, en una enseñanza íntegra, sensible a la identidad, al ámbito personal, a las emociones y que no resulte sólo técnica (Korthagen, 2010). De ahí que, este trabajo, se ocupe del coaching como estrategia formativa que, si bien, no es novedosa, sus usos actuales, dadas las necesidades sociales, educativas y políticas actuales, ofrecen aportaciones que incrementan su valor para la formación del profesorado. Además se proyecta como una forma innovadora de formación (Marcelo y Vaillant, 2009) con un marcado carácter práctico.

2. Conocimiento práctico, reflexión y conciencia

La investigación sobre el conocimiento práctico del profesorado constituye una línea prolífera de indagación en educación. Las contribuciones científicas a este ámbito son de un gran interés para el desarrollo profesional docente. Desde las aportaciones de Schön (1983), sobre la epistemología de la práctica, hasta aportaciones más recientes que trazan una epistemología constructivista del pensamiento práctico (Korthagen, 2010, Pérez-Gómez, 2010a, 2010b), se han venido sucediendo estudios que, tratan de profundizar y teorizar en esta línea, como veremos a continuación.

Para Imbernón (1998), el conocimiento práctico es una parte del conocimiento pedagógico especializado, que se nutre de experiencias que derivan de la actividad profesional cotidiana. El conocimiento pedagógico especializado, del que forma parte el conocimiento práctico, está relacionado con los procedimientos de transmisión de las disciplinas y con los factores que las condicionan.

El conocimiento práctico del profesorado, como constructo teórico, resulta problemático de operativizar y sistematizar, constituyendo un hándicap para la investigación

actual. Autores como Elliott (2010) y Marcelo y Vaillant (2009) lo ponen de manifiesto, planteando que, resulta difícil de captar, medir, describir y evaluar desde la exploración empírica. Especialmente, porque, hace referencia a la intervención del profesorado en situaciones muy concretas. El hecho de que, el trabajo del profesorado, se desarrolle en unos contextos y situaciones determinadas, bajo unos procesos impredecibles, hacen muy compleja la sistematización de conocimientos, habilidades, valores, creencias, percepciones de la realidad y pautas de actuación. Esta gestalt (como lo denomina Kortaghen, 2010), es un conglomerado de necesidades, valores, creencias, percepciones, sentimientos, conocimiento tácito, interpretaciones, habilidades, hábitos y decisiones que está en la base del comportamiento del profesorado.

Marcelo y Vaillant (2009), ponen el acento en la dificultad de codificar el conocimiento práctico, primero, porque se expresa de forma eminentemente ligada a la acción, también moral y emocional, privada o interpersonal y, segundo, porque es comunicado por vía oral. Plantean los autores: “se traslada de forma metafórica, narrativa, a través de historias y que por regla general posee un bajo estatus y prestigio” (2009: 30). Por su parte, Elliott (2010: 225), plantea así, la dificultad para la sistematización: “la estructuración sistemática de un área de conocimiento profesional compartida es imposible ya que los profesores sólo pueden aprender mediante la investigación la forma de enseñar un tema a una clase en particular, en una determinada escuela. Su conocimiento será específico de esa situación y, como mucho, representado a modo de estudio de caso”.

La exploración del conocimiento práctico supone recurrir a otras nociones claves como la de reflexión. Muestra de ello, diversos trabajos tratan de discernir entre constructos teóricos con el objetivo de clarificar los procesos implicados en el pensamiento práctico del profesorado. Estudios como el de Gholami y Husu (2010), plantean diferencias entre constructos como conocimiento practicable y conocimiento praxial o aportaciones como la de Hagger y Hazel (2006), sobre el procedimiento de teorización práctica. Concretamente, la teorización práctica constituye un proceso donde investigación y formación se fusionan, donde la reflexión y la acción se interrelacionan. A partir de este proceso se valida el pensamiento práctico; que va mucho más allá, de la mera reproducción de tradiciones docentes. En ambos casos, se pone el acento, en la necesaria reflexión del docente sobre su propia práctica, la revisión de sus formas de actuar y la valoración de las experiencias educativas más relevantes. Según Imbernón (1998: 27), para que se reflexione sobre este conocimiento práctico y se elaboren propuestas prácticas de mejora, se requieren elementos teóricos que, vinculados a la experiencia, lo legitimen, lo cuestionen, lo analicen, etc. Si no, existe el riesgo de que, el conocimiento práctico, sea reproductor de las ideas de otros/as.

La noción de reflexión ha sido abordada y conceptualizada de diferentes maneras. Desde las aportaciones de Dewey (1933) sobre el pensamiento reflexivo, diversos trabajos se centran en diferenciar la reflexión sobre la acción (Schön, 1983; Smith y Hatton, 1993) de la reflexión en la acción (Schön, 1983). Hatton y Smith (1995: 45), establecen tres tipos de reflexión sobre la acción: a) la reflexión crítica (social reconstruccionista), incorpora una visión problemática, de acuerdo a criterios éticos, objetivos y prácticas de alguna profesión. Supone un pensamiento sobre los efectos de la actuación propia y de la de otros/as, considerando las fuerzas sociales, políticas y culturales; b) la reflexión dialógica (deliberativa, cognitiva, narrativa), implica discusión ardua desde enfoques y puntos de vista y posterior exploración de soluciones alternativas. Se desarrolla a través del intercambio de voces (sólo/a o con el/la otro/a) explorando alternativas para la resolución de problemas en

situaciones profesionales y c) la reflexión descriptiva (eficiencia social, desarrollo, personal), supone un análisis del desempeño profesional, justificando las acciones tomadas.

Hay trabajos que plantean la introducción del concepto de conciencia como noción diferente a la de reflexión (Hoekstra, Beijaard, Brekelmans y Korthagen, 2007), abriendo nuevos caminos interpretativos claves para la construcción epistemológica sobre el pensamiento práctico y el desarrollo profesional docente. Para estos últimos autores, la reflexión plantea una diferencia de tiempo entre la experiencia y la revisión crítica de aquella experiencia, mientras que, la conciencia, tiene que ver con la experimentación total en tiempo real, aquí y ahora. Para Brown y Ryan (2003), la reflexión, se vincula a la conciencia conceptual que se elabora a posteriori de la experiencia. Sin embargo, la conciencia que emerge de la vivencia de la experiencia, en el mismo momento en que esta tiene lugar, se arraiga en las emociones, en las percepciones, en las necesidades, en las representaciones, en los valores y difiere de la primera por su carácter perceptual y prerreflexivo. Hace referencia a los conceptos de mindfulness (Meijer, Korthagen y Vasalos, 2009, Kabat-Zinn, 1990) conciencia plena y conscious awareness, (Hoekstra et al. 2007; Hoekstra y Korthagen, 2011) o conciencia consciente.

La introducción de estos conceptos en la investigación sobre el conocimiento práctico del profesorado, resultan claves por su impacto en el diseño de procesos formativos y en el planteamiento de modelos de formación del profesorado que pretendan una repercusión efectiva y real en la práctica. En esta línea, el estudio de Hoekstra et al. (2007), pone de manifiesto que, el aprendizaje informal del profesorado, no desarrolla el nivel de conciencia necesario para sustentar los profundos cambios que se requieren cuando se trata de que profesores y profesoras incorporen en su práctica nuevas formas de enseñanza.

3. Planteamientos para promover la transferencia del aprendizaje a la práctica.

Los estudios existentes muestran una línea prolífera de investigación centrada en indagar sobre las formas de abordar la enseñanza de las materias y su impacto en la transformación del currículum. Estudios como los de Lunenberg y Samaras (2011), Pérez-Gómez, Soto y Serván (2010) o Elliott (2010), exploran el conocimiento pedagógico específico del profesorado en interacción con las formas en cómo los estudiantes perciben y elaboran los contenidos de una determinada materia.

La aportación de Elliott (2010), en relación a las lesson and learning study (estudio de lecciones), como planteamientos alternativos de formación e investigación, destinados al desarrollo colaborativo de sesiones por parte del profesorado, es una propuesta innovadora que parte de las percepciones del alumnado y las formas en cómo interpretan aspectos de las materias. La reunión científica WALs (World Association of Lesson Studies International Conference) celebrada en 2008 y la celebrada en 2011 en Japón constituyen una muestra del impacto de este tipo de propuestas de origen japonés para la formación del profesorado y la aplicación de los aprendizajes a la práctica.

Por su parte, la investigación sobre la construcción de comunidades de aprendizaje o comunidades de práctica (Escudero, 2009) supone también una línea de contribución al pensamiento práctico, otorgando, en este caso, una mayor atención a los contextos y al orden simbólico de la cultura organizacional. Las comunidades de aprendizaje se caracterizan por: a) relaciones colaborativas entre el profesorado, b) deliberación y construcción de una

cultura pedagógica compartida sobre valores, principios, prácticas sobre el currículum y funcionamiento de los centros y c) la realización de procesos de investigación sobre la práctica que conlleven análisis, revisión crítica, reflexión, etc. y que, generen conocimiento “de” la práctica y reconstruyan el conocimiento externo “para” la práctica (Escudero, 2009: 19).

Otros planteamientos como, los Grupos de Apoyo entre Profesorado (GAEP) (Parrilla, 2004), constituyen innovaciones que buscan la ayuda y el intercambio constante de conocimientos que derivan de la práctica. Concretamente, los GAEP se crean para hacer frente a las demandas que la educación inclusiva y la atención a la diversidad reclama día a día a la escuela. Los miembros del grupo no funcionan como un grupo de expertos, sino que desarrollan un tipo de apoyo basado en el conocimiento que todo tipo de profesor adquiere en la práctica docente. Y, conforman, en la actualidad, fórmulas formativas de gran calado en la práctica y como objeto de investigación.

4. Emergencia del *coaching* como proceso formativo con impacto en la práctica

En la actualidad, asistimos a un renacimiento del *coaching* como estrategia formativa. Para Saphier y West (2010), el *coaching*, es una aproximación estratégica y sistemática a la mejora del aprendizaje. Es una estrategia para el éxito de la escuela y el logro de los estudiantes, situada en el contexto profesional, orientada al profesorado, basada en la escuela, colaborativa y centrada en el aprendizaje del alumnado (Teeman, Wink y Tyra, 2011).

El coaching no es un proceso nuevo en formación del profesorado. Así, lo indican aportaciones pioneras como la de Beverly Showers (1984), donde, ya se experimentaba con el *coaching*, concretamente, con una modalidad denominada *peer coaching* (coaching entre colegas), demostrando que, incrementaba la aplicación de los nuevos conocimientos adquiridos por el profesorado a la práctica en sus clases. Aportaciones como la de Hargreaves y Dawe (1990), también, ponen de manifiesto que no es una estrategia novedosa. En este trabajo, los autores definen y analizan las diferencias entre la cultura colaborativa y la colegialidad artificial utilizando el *peer coaching* para investigar e interpretar estas diferencias.

No obstante, estudios muy recientes tanto nacionales (Rodríguez-Marcos y otros, 2011) como internacionales (Hsiu-Lien, 2010) ponen de manifiesto el interés actual que suscita este planteamiento formativo.

5. Problema y objetivos

El trabajo plantea la siguiente cuestión como problema de investigación: ¿Qué características tiene el proceso de coaching, como estrategia formativa e investigadora, para que impacte en la conciencia del profesorado sobre su práctica de enseñanza? Para dar respuesta a esta cuestión presentamos una revisión de estudios con los objetivos de: a) ofrecer una panorámica de la investigación actual sobre coaching en este ámbito, b) establecer diferencias y similitudes entre los procesos metodológicos del coaching en experiencias reales y eficaces de formación del profesorado, c) delimitar los principios y

constructos teórico-operativos del coaching y d) identificar líneas y retos para la investigación futura sobre la conciencia del profesorado y la transferibilidad de aprendizajes a la práctica.

6. Método de búsqueda bibliográfica y procedimiento de revisión

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 (como por ejemplo, Hoekstra y 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).

La tabla 1 ofrece la muestra de estudios recogida (8 estudios en total):

Ámbito	Revista científica de impacto	Estudios empíricos
Internacional	Journal of Teacher Education	Hoekstra y Korthagen (2011) Zwart, Wubbels y Bolhuis (2009)
	Teaching and Teacher Education	Bruijin y Leeman (2011) Teemant, Wink y Tyra (2011) Britton y Anderson (2010) Batt (2010) Vogt y Rogalla (2009)
Nacional	Revista de Educación	Rodríguez-Marcos y otros (2011)

Tabla 1. Estudios sobre coaching en formación del profesorado

El proceso de revisión general de los artículos científicos hallados contiene tres niveles de exploración que tratan de discernir y profundizar en las características de los procesos de coaching como estrategia formativa e investigadora, acotando los estudios recabados en función al papel que juega el coaching en la investigación (ver ilustración 1):

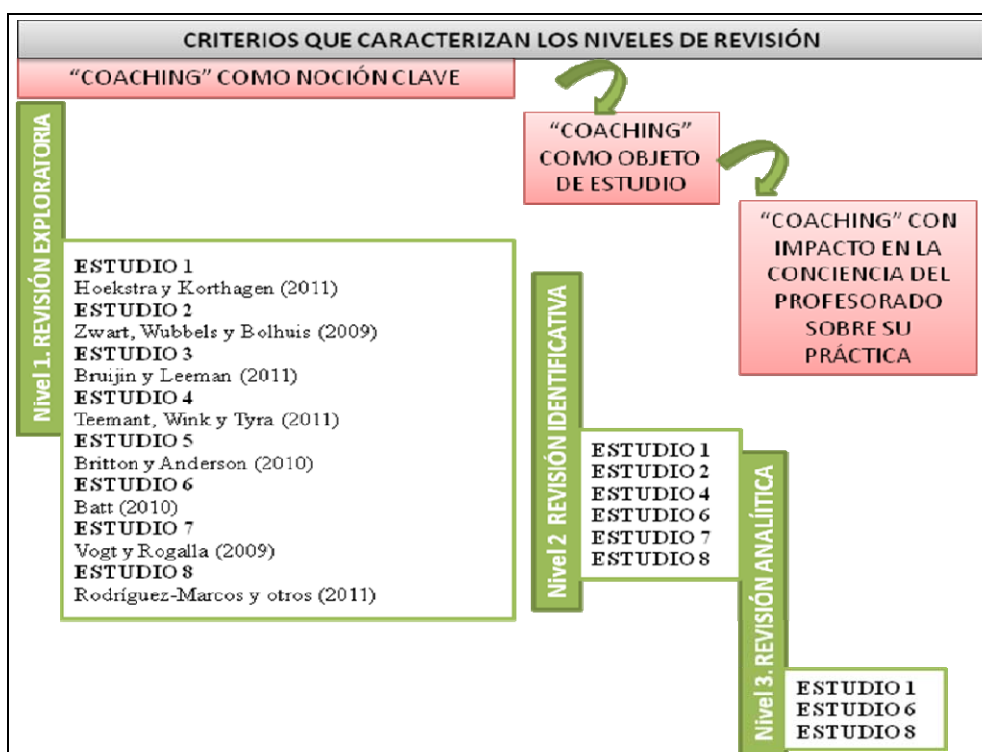


Ilustración 1. Tipos de revisión de los estudios sobre coaching y criterios de clasificación

Nivel 1. Revisión exploratoria. En esta revisión inicial se incluyen estudios donde el coaching se emplea como noción clave. Ofrece una panorámica sobre el estado de la investigación sobre coaching en formación del profesorado. En esta revisión, se incluyen un total de 8 estudios.

Nivel 2. Revisión identificativa de estudios que sitúan el coaching como objeto de estudio. Esta revisión permite establecer diferencias y similitudes en los procesos de coaching y profundizar en el estado de la investigación, indagando en diseños y procedimientos. De la exploración de estos estudios se extraen los constructos teórico-operativos del coaching como estrategia formativa. En esta revisión se incluyen un total de 6 estudios (ver Tabla 2 y Tabla 3, en Anexos).

Nivel 3. Revisión analítica de estudios que se muestran más significativos por la incidencia del proceso de coaching en el aumento de la conciencia del profesorado sobre su práctica. En esta revisión se incluyen un total de 3 estudios.

7. Coaching: Investigación y formación en auténticos contextos de enseñanza

El coaching, como propuesta formativa, basada en la reflexión guiada y en la investigación de procesos complejos que tienen lugar en las aulas, resulta diversa, en cuanto a modalidades y procedimientos. No obstante, se observan (ver tabla 2) etapas similares en los procesos de coaching.

En los estudios revisados se detectan hasta cuatro modalidades de coaching. En formación inicial, se desarrolla el peer coaching (coaching entre colegas) (Rodríguez-Marcos

y otros, 2011), donde, el propio alumnado, en un contexto de Prácticum, resuelve problemas de instrucción y reflexiona sobre situaciones pedagógicas cooperativamente, a través de la propuesta del “amigo crítico”. Se considera que, esta modalidad, se basa en el análisis colaborativo y cooperativo de situaciones de enseñanza y se desarrolla a través de técnicas de observación mutua y autoobservación de la propia práctica. En formación permanente, el estudio de Zwart, Wubbels y Bolhuis (2009) también desarrolla esta modalidad de coaching entre profesorado de educación secundaria.

La mayor parte de estudios hallados y revisados se centran en la formación permanente y el desarrollo profesional docente. En este ámbito, se observan otras modalidades de coaching. El coaching centrado en materias y contenidos específicos (content focused) (Vogt y Rogalla, 2009), el coaching instructivo, para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje y la toma de decisiones instructivas (Teemant, Wink y Tyra, 2011), el coaching cognitivo orientado al desarrollo de aspectos y herramientas cognitivas en el profesorado para la mejora del aprendizaje del alumnado (Batt, 2010).

A pesar de la diversidad de modalidades que se pueden contemplar, los procesos de coaching son muy similares. Se observa que, el coaching, se articula, siguiendo un ciclo de tres fases esenciales: prelección, observación y postlección. La fase de prelección, se caracteriza porque, el profesorado, dedica tiempo a la planificación conjunta de una clase junto con la persona que ejerce de coach (puede ser un investigador/a, un/a colega...), puede ser interna a la organización educativa o externa. La fase de observación, se desarrolla durante el desarrollo de la clase. Estudios como el de Batt (2010), apuntan a que, en coaching, una característica básica, es la posibilidad que se da a la persona que observa, de intervenir en el proceso. El acuerdo previo con el profesorado sobre este aspecto, le permite obtener feedback inmediato en un contexto auténtico de enseñanza. La fase de postlección, adopta múltiples formas, como reuniones de supervisión, sesiones clínicas, etc. que se concretan en un proceso de reflexión guiada sobre las cuestiones que se estén analizando: creencias, procesos de intervención, toma de decisiones instructivas, obstáculos y resistencias emocionales... Este ciclo (prelección, observación, postlección), se integra en procesos más amplios, como en el caso del estudio de Teemant, Wink y Tyra (2011), donde se incorpora al profesorado al desarrollo de procesos formativos de carácter conceptual y de definición de estándares orientados a la organización de la clase y la calidad de las conversaciones instructivas, en definitiva se entrena previamente al profesorado en el empleo de determinados protocolos. El profesorado aprende sistemáticamente, normas, expectativas y procedimientos para el éxito de la colaboración grupal. Asimismo, se observa la asistencia del profesorado a seminarios para el manejo de herramientas y protocolos de observación muy concretos.

En cuanto a las características de los diseños de investigación en los que, el coaching, es objeto de estudio, la tendencia metodológica combina metodologías tanto cualitativas como cuantitativas. La presencia de diseños de investigación elaborados como el caso de Hoekstra y Korthagen (2011) que combinan una fase exploratoria (cuantitativa) a través de un método descriptivo, tipo encuesta, con una fase de exploración cualitativa, en base a un estudio de casos múltiples, es muestra de ello. Se observa una amplia diversidad en las técnicas de recogida de datos, empleándose el diario de coaching (coaching-journal), video test (secuencias de clase), viñetas (actividades que se contestan por escrito y contextualizan la cuestión a explorar, por ejemplo relacionadas con el modo de explicar una clase), entre otras. La pluralidad de situaciones que caracterizan el contexto “aula” hace necesario el uso de técnicas de recogida de datos variadas, capaces de capturar la complejidad de los

procesos educativos. El empleo de métodos de corte experimental, como en el caso del estudio de Vogt y Rogalla (2009) (método cuasi experimental con un grupo control), se muestran como una opción metodológica eficaz, a contemplar en el marco de este tipo de procesos singulares, complejos y holísticos, de realidades múltiples.

8. El modelo teórico del coaching: Influencia de otras Teorías.

La revisión realizada permite observar cuatro dimensiones que engloban diferentes constructos teóricos y que caracterizamos como principios configuradores del coaching en formación del profesorado y en el desarrollo profesional docente (ver tabla 3 e ilustración 2). Entre los constructos teóricos (y operativos, en tanto que observados empíricamente) que emplean los estudios revisados, se puede apreciar el impacto de otras teorías, como la Teoría Sociocultural de Vigotsky, la Teoría Dialógica de Bajtín o el Modelo de Cebolla (The Onion Model) vinculado a la Programación Neurolingüística (PNL), entre otras.



Ilustración 2. Constructos teóricos del modelo formativo del coaching

La relación dialógica soporta todo el proceso de coaching, diferenciando y, a su vez, conectando dos constructos claves para esta dimensión: Diálogo y acción. El coaching, como modelo de formación, promueve la participación de las personas en situaciones comunicativas, donde diálogo y acción se interrelacionan. Las personas entran en contacto con las voces de los/as otros/as, y, a través de ellas, acceden a sus formas de interpretación proyectándose en su propia identidad. Así, expresan Hoekstra y Korthagen (2011: 78) el importante papel que juega el diálogo entre el coach y el/la profesor/a: “los mensajes de otros importantes tienen un fuerte impacto en el sentido de identidad de las personas”.

El diálogo que se establece entre el profesorado y las personas que ejercen de coaches se articula con la intencionalidad de promover cambios en las prácticas. En términos vygotskianos, la estructura y el contenido del diálogo se interiorizan y pasan a formar parte de las personas, hasta el punto de que, las mismas pautas de regulación de la comunicación empleadas por la persona (hablante) con respecto a la otra (oyente o receptora), pasan a

autorregular sus acciones y configuran su conciencia y su identidad. De ahí, la relevancia del coach. Batt (2010: 999), ilustra este proceso considerando desde la Teoría Sociocultural que “el coach actúa de mediador, es quien ayuda a los profesores a reflexionar y determinar el cambio de sus conductas cognitivas de instrucción”.

El diálogo se convierte en un constructo explorado e investigado en procesos basados en el coaching, siendo operativizado en investigaciones empíricas concretas como la de Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen y Bergen (2011). En este trabajo, “para investigar el contenido de los diálogos, se codifican 112 tópicos establecidos en los diálogos, usando sólo cuatro categorías de contenido: instrucción y organización, los estudiantes y la clase, la disciplina y otras” (Crasborn et al. 2011: 325).

Por su parte, la acción, está fuertemente vinculada a las creencias, a la percepción de la realidad y al estado emocional. El coaching no se emplea sólo relacionado con acciones y experiencias negativas, también los éxitos y las acciones positivas son objeto de reflexión. La acción puede incluso ser explorada e investigada a través de los contenidos de una conversación. En el estudio de Hennissen, Crasborn, Brouwer, Korthagen y Bergen (2010: 212) observamos la operativización de la acción derivada de la verbalización de contenidos. En este estudio, se establecen diferentes subcategorías de la categoría denominada estrategias del diálogo: “El primer aspecto de la acción es denominado “pregunto ...”, cuando el mentor designa lo que él hace. El segundo aspecto de la acción es titulado “quiero ...”, cuando el mentor dice lo que él quiere o le gustaría”. Esto muestra el interés de la investigación que desarrolla coaching por la operativización de este tipo de constructos teóricos que constituyen las base de otras teorías, especialmente de la Teoría Sociocultural y de la Teoría Dialógica de Bajtín.

El coaching atiende a un proceso diseñado y estructurado de aprendizaje donde hallamos cuatro constructos básicos: 1. conversaciones reflexivas, 2. feedback positivo, 3. proceso co-constructivo y 4. apoyo emocional. El aprendizaje con apoyo sistemático consiste en el diseño de procesos educativos basados en la reflexión guiada, a través de conversaciones reflexivas. Estas suelen partir de cuestiones claves que orientan las rutas del pensamiento. El coach va introduciendo tópicos y focos de discusión. Se observa en estudios como el de Hoekstra y Korthagen (2011) el impacto del Modelo de Cebolla derivado de la Teoría de la Programación Neurolingüística en el planteamiento de cuestiones en torno a seis capas (desde la más externa a la más interna): a) entorno, b) conductas, c) competencias, d) creencias, e) identidad y f) sentido de la vida. Este tipo de conversaciones sostienen los cambios de identidad profesional del profesorado. Son contempladas en la investigación y capturadas entre otros formatos, a través de las nuevas tecnologías contemplando en los procesos de indagación las conversaciones que se mantienen a través de e-mail, e-mail discussion y las registradas en digital logbooks (Lunemberg y Samarás, 2011: en prensa).

En una situación de coaching, el feedback positivo e interactivo permite reflexionar en el mismo momento de la acción sobre determinadas conductas puestas de manifiesto por el profesorado. Propicia la reflexión en el mismo momento de realización. Por su parte, el carácter co-constructivo del proceso, hace referencia a la participación activa del profesorado incluso en el diseño de la propia investigación a la que se vincula su formación (ver tabla 3, ejemplo ilustrativo). Los procesos de investigación se fusionan con la formación en el modelo del coaching. El coaching se articula en base a actividades colaborativas y cooperativas.

De forma complementaria, el apoyo emocional es característico del coaching. El coach ha de trabajar con las emociones en dos sentidos. Por un lado, canaliza las emociones del profesorado que emergen en cualquier proceso de aprendizaje y cambio de identidad y por otro, promueve la toma de conciencia sobre ellas. El coaching se basa en referentes claves, entendiendo estas como personas que propician buenas prácticas pedagógicas. Los otros/as importantes, facilitan procesos mentales claves para el aprendizaje. Es lo que Hoekstra y Korthagen (2011: 78) consideran como *dialogical self* el diálogo entre una persona y otros/as importantes. Para Costa y Garmston (1994), el/la coach no tiene por qué ser un/a técnico/a experto/a, siendo más importante su habilidad para empoderar y dirigir hacia metas.

El proceso de coaching se articula en auténticos contextos de enseñanza (Batt, 2010: 999). Las aulas son los espacios donde acontecen de forma más asidua los procesos educativos y son espacios considerados significativos para el profesorado.

9. Aumento de la conciencia del profesorado y transferibilidad de aprendizajes a la práctica

La revisión de estudios muestra tres de ellos (Hoekstra y Korthagen, 2011; Rodríguez-Marcos y otros, 2011 y Batt, 2010) especialmente relevantes por sus resultados, en tanto que, apuntan a un aumento de la conciencia del profesorado sobre su práctica (ver ilustración 1). El desarrollo profesional del docente, transita por una toma de conciencia sobre su práctica. Los aprendizajes consolidados que se convierten en hábitos y pautas de conducta inconscientes suponen el riesgo de no ser cuestionados y, por tanto, se anclan en las rutinas escolares impidiendo la mejora y el avance hacia prácticas que puedan resultar más óptimas, más satisfactorias. Para Crasborn et al. (2011), es un prerrequisito que, el profesorado, reflexione, de cara a desarrollar la conciencia sobre las conductas y tomar decisiones conscientes sobre ellas.

Los estudios revisados ponen de manifiesto el aumento de la conciencia humana. Como señala Batt (2010: 1002), el coaching incide en una “mayor conciencia sobre las necesidades de los estudiantes”. Asimismo, los estudios revisados apuntan a diferentes principios explicativos sobre los procesos de cambio del pensamiento: a) la observación plenamente consciente de las propias formas de actuación cuando se aúna con un feedback inmediato en tiempo real promueve la generación de mapas de acción (Costa and Garmston, 1994: 17-18) que estructuran las maneras de interpretar la realidad y constituyen la base para la transferibilidad de aprendizajes a la práctica y el cambio de la identidad (Hoekstra y Korthagen, 2011) y b) el desarrollo de la conciencia, está unido a cambios en los esquemas de interpretación de la realidad (Batt, 2010). Planteados como hipótesis suponen un reto para la investigación actual sobre nuevas estrategias formativas.

Diversos estudios (Colás y Jiménez, 2006, Eraut, 2004) plantean que, la conciencia posee niveles, es un continuo, tiene grados, evoluciona y se transforma; se estructura en estadios jerárquicos, su evolución hacia estadios superiores incorpora formas más complejas. De tal manera que, las conductas vinculadas a un primer estadio quedan incluidas en un segundo estadio de desarrollo aportando nuevas implicaciones para la acción del profesorado, es decir, para la transferibilidad de aprendizajes a la práctica. En este sentido, las conductas ancladas a un determinado estadio no desaparecen en la evolución de la conciencia hacia otro

estadio, sino que, se transforman. A pesar de que, las aportaciones, son escasas en esta línea, consideramos que, estos resultados, plantean retos importantes y numerosos interrogantes a la investigación futura.

10. Conclusiones

La pluralidad de modalidades de coaching no resultan un hándicap para definirlo como una estrategia formativa e investigadora basada en una relación dialógica de reflexión guiada en el marco de los contextos reales de desarrollo profesional docente. El coaching se halla inmerso en el diseño de procedimientos concretos de aprendizaje con apoyo sistemático de otros/as y que, desembocan, en una transformación de la conciencia y de las formas de percepción de la realidad, suponiendo cambios en las propias actuaciones prácticas.

El coaching, como proceso formativo e investigador, se observa eficaz, por cuanto contribuye a elevar la conciencia del profesorado con respecto a diversas dimensiones (incluidas las emocionales y motivacionales) que condicionan las formas de actuación en los contextos educativos. En este proceso de formación, el diálogo, es el precursor de los cambios en la conciencia.

El coaching, permite cambiar la percepción de la realidad y esta, se vincula a una transformación de la conciencia. La percepción de la realidad incide en las formas de relación con el entorno, con lo social. En la búsqueda de un profesorado más capacitado, la indagación sobre las fórmulas que permiten una mayor transferibilidad del conocimiento a la práctica resulta clave. Especialmente, cuando las formas propuestas contemplan y se articulan en las emociones, la identidad y los valores.

Teniendo en cuenta los resultados de este tipo de estudios sobre coaching, se plantean como líneas emergentes de investigación futura: los procesos de desarrollo de la conciencia del profesorado sobre su práctica (especialmente cuando se desarrollan estrategias que fusionan investigación y formación como el coaching) y los procedimientos de aprendizaje con apoyo sistemático como configuradores de las diferentes maneras de interpretar la realidad, teniendo en cuenta, su importancia como bases para la transferibilidad de aprendizajes a los contextos de desarrollo profesional.

Referencias bibliográficas

- Batt, E. G. (2010). Cognitive coaching: A critical phase in professional development to implement sheltered instruction. *Teaching and Teacher education*, 26, 997-1005.
- Brown R. W. y Ryan, R. M. (2003). The benefit of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 822-848.
- Britton, L. R. y Anderson, K. A. (2010). Peer coaching and pre-service teachers: Examining an underutilised concept. *Teaching and Teacher Education*, 26 (2) 306-314.
- Colás, P. y Jiménez, R. (2006). Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. *Revista de Educación*, 340, 415-444.

- Crasborn, F., Hennissen, P.; Brouwer, N.; Korthagen, F. y Bergen, T. (2011). Exploring a two-dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues. *Teaching and Teacher Education*, 27, 320-331.
- Costa, A. y Garmston, R. (1994). *Cognitive coaching: A foundation for renaissance schools*. Norwood, MA: Christopher Gordon Publishers.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston, M.A: Houghton Mifflin.
- Escudero, J. M. (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. *Ágora para la EF y el deporte*, 10, 7-31.
- Elliott, J. (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.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26, 247-273
- García Pérez, R. y Rebollo, M. A. (2004). El Modelo Pedagógico de la Formación Universitaria en el Crédito Europeo. Una Innovación en la Materia "Informática Aplicada a la Investigación Educativa". I Comunicaciones: *Revista Iberoamericana de Informática Educativa*, 3, 1, 81-100.
- Gholami, K. y Husu, J. (2010). How do teachers reason about their practice? Representing the epistemic nature of teachers' practical knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 26, (8), 1520-1529.
- Hagger H. y Hazel H. (2006). *Learning teaching from teachers: Realising the potential of school-based teacher education*. Buckingham, GBR: Open University Press.
- Hargreaves, A. y Dawe, R. (1990). Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching. *Teaching and Teacher Education*, 6, (3), 227-241
- Hatton, N. y Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11, 1, 33-49.
- Hennissen, P.; Crasborn, F., Brouwer, N.; Korthagen, F. y Bergen, T. (2010). Uncovering contents of mentor teacher's interactive cognitions during mentoring dialogues. *Teacher and Teaching Education*, 26, 207-214.
- Hoekstra, A., y Korthagen, F. (2011). Teacher Learning in a Context of Educational Change: Informal Learning Versus Systematically Supported. *Journal of Teacher Education*, 62 (1), 76-92.
- Hoekstra, A.; Beijaard, D.; Brekelmans, M. y Korthagen, F. (2007). Experienced teachers' informal learning from classroom teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13, 191-208.
- Hsiu-Lien, L. (2010). Research on peer coaching in preservice teacher education. A review of literature. *Teaching and Teacher Education*, 26, (4), 748-753.
- Imbernón, F. (2007). Asesorar o dirigir: El papel del asesor/a colaborativo en una formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5, 1, 145-152.
- Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- 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.

- Kincheloe, J. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24, 2), 83-101.
- Levin, B. y Ye, H. (2008). Investigating the content and sources of Teacher Candidates' Personal Practical Theories (PPTs). *Journal of Teacher Education*, 59 (1), 55-68.
- Lunenberg, M. y Samaras, A. P. (2011). Developing a pedagogy for teaching self study research: Lessons learned across the Atlantic. *Teaching and Teacher Education* (en prensa).
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar?*. Madrid: Narcea.
- Meijer, P. C., Korthagen, F., y 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, A. (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.
- Pérez-Gómez, A. I., Soto, E. y Serván, M. J. (2010). Participatory action research and the reconstruction of teachers' practical thinking: lesson studies and core reflection. An experience in Spain. *Educational Action Research*, 18, 1, 73-87.
- Rodríguez-Marcos, A. y otros (2011). Coaching reflexivo entre iguales en el Prácticum de la formación de maestros. *Revista de Educación*, 355, (en prensa).
- Saphier, J. y West L. (2010). How coaches can maximize student learning. *Phi Delta Kappan*, 91 (4), 46-50.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Showers, B. (1984). *Peer coaching: A strategy for facilitating transfer of training*. Oregon University: Center for Educational Policy and Management.
- Smith, D. y Hatton, N. (1993). Reflection in teacher education: A study in progress. *Education Research and Perspectives*, 20,13-23.
- Teemant, A.; Wink, J. y Tyra, S. (2010). Effects of coaching on teacher use of sociocultural instructional practices. *Teaching and Teacher Education*, 27, 683-693.
- Vogt, F. y Rogalla, M. (2009). Developing Adaptive Teaching Competency through coaching. *Teaching and Teacher Education*, 25, 1051-1060.
- Zwart, R. C., Wubbels, T. y 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.

Estudios sobre coaching	Modalidad	Características del diseño de investigación		Descripción del proceso de coaching
		Participantes	Métodos y técnicas de recogida de datos	
Rodríguez Marcos y Otros (2011)	Peer coaching (coaching entre colegas)	33 estudiantes del prácticum de la carrera de Magisterio. Universidad Autónoma de Madrid.	MÉTODO INVESTIGACIÓN-ACCIÓN Escalas de autoobservación de la propia práctica elaboradas "ad hoc" e informes.	El coaching se desarrolla a través de dos tipos de sesiones que se llevan a cabo un día a la semana: a) la observación mutua entre pares de la enseñanza impartida y b) reunión grupal de amigos críticos en "sesión clínica" para analizar problemas, situaciones pedagógicas...
Vogt y Rogalla (2009)	Coaching centrado en los contenidos	Grupo experimental: 32 profesores y 623 estudiantes. Grupo control: 18 profesores y 353 estudiantes. Participan 27 clases de primaria y 23 clases de secundaria.	MÉTODO CUASI-EXPERIMENTAL (CON UN GRUPO CONTROL) Observaciones en el aula, Set de cuestiones (guías para el coaching), Diario de coaching (coaching-journal), Video test (secuencias de clase), Viñetas (actividades que se contestan por escrito y contextualizan la cuestión a explorar, por ejemplo relacionadas con el modo de explicar una clase).	La intervención consiste en dos partes: a) Dos días de Seminario sobre Competencia Adaptativa en la Enseñanza para discutir resultados de investigación relacionados con las cuatro dimensiones: conocimiento de la materia, diagnóstico, métodos de enseñanza y gestión del aula; b) nueve sesiones de tres horas donde el coach visita al profesorado en su clase y que se pueden organizar en: 1. Reflexión antes de la clase, 2. Enseñanza en equipo y 3. Reflexión después de la clase.
Teemant, Wink y Tyra (2011)	Coaching instructivo	Profesorado que había seguido 7 ciclos de coaching. 21 profesores (2 hombres) de dos escuelas de primaria fueron seleccionados para la muestra, étnicamente diversos y entre 3-20 años de experiencia en la enseñanza.	MÉTODO DESCRIPTIVO Observación a través de un protocolo validado al efecto Standards performance continuum (SCP).	Se diferencian dos fases de actividad orientadas por coachs externos: a) Fase 1. El profesorado se centra durante cinco días (30 h) en la definición de los cinco indicadores del Modelo para una Pedagogía Eficaz propuesto por el CREDE (Center for Research on Education, Diversity and Excellence), la actividad se centra en la organización de la clase y la calidad de las conversaciones instructivas. El profesorado aprende sistemáticamente, normas, expectativas y procedimientos para el éxito de la colaboración grupal; b) Fase 2. Consiste en coaching instructivo individual (en 9 meses 15 horas de contacto). Etapas del proceso de coaching: 1) 30 minutos de planificación conjunta de una clase, 2) 45 minutos de observación de la clase en la que el coach recoge información para la discusión posterior y 3) 30 minutos para comparar la clase diseñada con la clase realizada, reflexionan sobre áreas de mejora.
Batt (2010)	Coaching cognitivo	15 profesores pertenecientes a tres tipos de escuelas: dos rurales y una urbana	MÉTODO DESCRIPTIVO (combina métodos cuantitativos y cualitativos) Instrumento SIOP (Sheltered Instruction Observation Protocol), Cuestionarios, Entrevistas	Se contempla un ciclo de tres fases: prelección, observación y postlección.
Hoekstra y Korthagen (2011)	Coaching	En primer estudio 32 profesores experimentados En segundo estudio 4 profesores (dos mujeres y dos hombres)	MÉTODO DESCRIPTIVO Y ESTUDIO DE CASOS MÚLTIPLES Cuestionario con tres subescalas: regulación del aprendizaje por parte de los estudiantes, B) construcción del conocimiento y c) colaboración de los estudiantes. Vídeos de clase, entrevistas, informes,	Se describen 7 sesiones de supervisión en las que se utilizan desde conversaciones reflexivas a técnicas de role-play para promover la transferencia de habilidades del profesorado a la práctica.

Estudios sobre coaching	Modalidad	Características del diseño de investigación		Descripción del proceso de coaching
		Participantes	Métodos y técnicas de recogida de datos	
			comunicaciones vía e-mail.	
Zwart, Wubbels y Bolhuis (2009)	Peer coaching (coaching entre colegas)	La muestra la componen 28 profesores de educación secundaria.	MÉTODO DESCRIPTIVO Combina metodologías cuantitativas y cualitativas. Cuestionarios y diarios digitales.	Se basa en el desarrollo de diadas para el proceso de coaching.
Bruijin y Leeman (2011)	Coaching instructivo	Participan 69 coordinadores de departamentos escolares. En total 200 estudiantes entre 16 y 22 años (una media de 18 años), el 97% chicos y 11 equipos de cuatro a siete profesores participan en el estudio.	MÉTODO DESCRIPTIVO Cuestionario, observaciones de clases, análisis del currículum y materiales de enseñanza entrevistas con profesores y estudiantes.	Proceso guiado de exploración, reflexión y aprendizaje cooperativo. No se precisan fases concisas, se aprecia un proceso ligado estrechamente al apoyo de habilidades de autorregulación, donde el profesorado ayuda a los estudiantes a desarrollar y mantener la autodisciplina y la motivación.

Tabla 2. Estado de la investigación sobre coaching en formación del profesorado.

Principios configuradores del coaching en la formación del profesorado	Constructos teóricos del modelo formativo del coaching	Conceptualización	Fragmentos ilustrativos extraídos de los estudios revisados
Relación dialógica	Diálogo	El diálogo caracteriza a cualquier forma de comunicación e interacción verbal. Las interrelaciones personales en el marco social se desenvuelven a través de la forma de diálogo. El diálogo caracteriza el intercambio comunicativo entre personas, convirtiéndose, en una forma de actividad humana en situaciones sociales específicas de comunicación. El diálogo permite descubrir los aspectos de la acción.	<i>“El diálogo coach-profesor debe facilitar mejoras significativas en la enseñanza” (Teemant, Wink y Tyra, 2011: 685).</i>
	Acción	La acción como principio articulador del coaching pone el acento en el contacto del profesorado con su contexto de desarrollo profesional. Parte de la idea de que el profesorado crea su ambiente y, a sí mismo, por medio de formas de actuación en las que se involucra.	<i>“El coach ayuda a Nicole para identificar obstáculos internos sobre su ideal. Aumentando la conciencia de Nicole sobre el conflicto entre su ideal y su tendencia a rendirse pronto cuando experimenta el fracaso” (Hoekstra y Korthagen, 2011: 86).</i>

Principios configuradores del coaching en la formación del profesorado	Constructos teóricos del modelo formativo del coaching	Conceptualización	Fragmentos ilustrativos extraídos de los estudios revisados
Aprendizaje con apoyo sistemático	Conversaciones reflexivas	Hace alusión al carácter que adoptan los intercambios comunicativos. Las sesiones de coaching se caracterizan por estimular la reflexión y atienden a un proceso guiado por el/la coach. Este tipo de conversaciones de aprendizaje se relacionan con la práctica y tratan de organizar las acciones inmediatas o futuras para una transferencia adecuada del conocimiento teórico y práctico a las situaciones reales de aula.	<i>“La reflexión orientada al significado, ayuda al profesorado a tomar decisiones profesionales cuando se enfrentan con dilemas” (Hoekstra y Korthagen, 2011: 78).</i>
	Feedback positivo e interactivo	A través del coaching las conductas del profesorado en una situación dada pueden ser objeto de reflexión en el mismo momento de realización a través del feedback.	<i>“El apoyo colaborativo mutuo se estructuró en dos tipos de sesiones que llevaban a cabo un día a la semana: a) la observación mutua de pares de la enseñanza impartida en el aula, seguida de feedback interactivo entre ambos”. (Rodríguez-Marcos y otros, 2011: en prensa).</i>
	Proceso co-constructivo de aprendizaje	El carácter cooperativo del coaching excede del marco del desempeño profesional, es decir, de las tareas más o menos inmediatas que ocupen al profesorado, para calar en el propio diseño de los procesos de investigación.	<i>“El coach y el profesor se reúnen antes de la clase, en un proceso de co-construcción con el objetivo de impartir la clase de forma conjunta. Durante la clase, el profesor desarrolla la lección, pero el coach también puede intervenir, dependiendo del grado de acuerdo entre el profesor y el coach” (Vogt y Rogalla, 2009: 1053)</i> <i>“Los profesores y el coach colaboran en el desarrollo de un calendario de observaciones en el cual predeterminan los componentes críticos del modelo SIOP (Sheltered Instruction Observation Protocol)” (Batt, 2010: 1000).</i>
	Apoyo emocional	El proceso de aprendizaje que desarrolla el coaching tiene un marcado carácter emocional. Las sensaciones y sentimientos suponen uno de los principales núcleos objeto del coaching.	<i>“Ayudan (las sesiones clínicas) a la observación crítica de la enseñanza impartida en el aula centro (...) y son fuente de apoyo emocional” (Rodríguez-Marcos y otros, 2011: en prensa).</i>
Modelos de referencia	Personas “importantes”	La comunicación está muy mediatizada por los referentes claves, personas a las que se reconoce autoridad (en el sentido de credibilidad, de respeto hacia las ideas, de valoración de la coherencia entre pensamientos y actuaciones).	<i>“Los mensajes de otros importantes tienen un fuerte impacto en el sentido de identidad de las personas” (Hoekstra y Korthagen, 2011: 78).</i>
Auténtico contexto de enseñanza	Contexto aula	El coaching se desarrolla en los contextos naturales propios del desempeño profesional. En el caso del profesorado, las aulas constituyen el auténtico contexto de desarrollo del profesorado.	<i>“Se usa la pre y postobservación de conversaciones instructivas entre el coach y el profesor sobre conocimiento teórico y práctico para intercambiar información en un contexto personal y socialmente significativo: el aula” (Teemant, Wink y Tyra, 2011: 687).</i>

Tabla 3. Principios y constructos teóricos del coaching en formación del profesorado

