



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
FACULTAD DE EDUCACIÓN

COACHING EDUCACIONAL: UNA ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO
PROFESIONAL DOCENTE EN CENTROS ESCOLARES

POR

JUAN PABLO BARAONA REYES

Proyecto de Magíster presentada a la Facultad de
Educación de la Pontificia
Universidad Católica de Chile,
para optar al grado académico de Magister en Dirección y Liderazgo Educativo.

Profesor Guía:
OSCAR MAUREIRA CABRERA

Enero, 2013

Santiago, Chile.
©2013, Juan Pablo Baraona Reyes

© 2013, Juan Pablo Baraona Reyes

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica que acredita al trabajo y a su autor.

INDICE

1	INTRODUCCIÓN	1
	1.1 Problema	3
	1.2 Objetivos	4
	1.3 Metodología	4
2	JUSTIFICACIÓN	5
	2.1 Perspectivas de Análisis	7
	2.1.1 Formación Directivos Escolares	7
	2.1.2 Formación Inicial Docente y Resultado Prueba INICIA	11
	2.1.3 El profesor como observador de la realidad	12
	2.1.4 Enseñar a estudiantes con alto nivel cultural	14
	2.1.5 Modalidad teórica del perfeccionamiento	15
	2.1.6 Desarrollo Profesional Docente	19
3	COACHING	22
	3.1 Orígenes del Coaching	23
	3.2 Definición de Coaching	25
	3.3 Beneficios del Coaching	26
	3.4 Tipos de Coaching	27
4	COACHING EDUCACIONAL	29
	4.1 Antecedentes del Coaching Educativo	29
	4.2 Definición de Coaching Educativo	31
5	ASPECTOS A INTERVENIR	34

6	ROL DIRECTIVOS	36
6.1	El Coach	38
6.2	Habilidades del Coach	41
7	IMPLEMENTACION	43
7.1	Tipos de Coaching Educativo	43
7.2	Fases del Coaching Educativo	48
7.2.1	Descripción de las Fases	50
7.2.2	Características de las Fases	54
8	IMPACTO DEL COACHING: RESULTADOS Y BENEFICIOS	55
8.1	Beneficios esperados	56
9	CONCLUSIONES	59
10	BIBLIOGRAFIA	64

RESUMEN

Se ha intensificado el debate y la discusión acerca de cómo mejorar la calidad de la educación y los resultados de aprendizaje de los estudiantes en nuestro país, teniendo especial relevancia la calidad de desempeño de los docentes al interior de la sala de clases. Por ello, considerando los magros resultados de la prueba INICIA, las escasas habilidades de acompañamiento pedagógico de los directivos, la dificultad del docente de interpretar su realidad cotidiana, el desafío de educar estudiantes de alto nivel cultural y el predominio de la modalidad teórica en la oferta actual de formación continua, hace que sea fundamental dar a conocer esta estrategia, que profesionaliza a los docentes desde la práctica para que cuenten con nuevas herramientas en su desempeño, siendo éste el propósito del trabajo. Este estado del arte describe el Coaching Educativo como una estrategia de perfeccionamiento desde la práctica, cambiando el paradigma imperante, puesto que desde el ejercicio el docente puede incorporar nuevas conductas y modificar sus creencias. A partir de la revisión de diversos artículos, libros e informes, se exponen antecedentes vinculados al coaching como disciplina, aspectos de intervención en el Coaching Educativo, el rol del directivo, la implementación de un programa de Coaching Educativo considerando los tipos, las fases y los principales hallazgos y resultados de esta estrategia. Si bien, aún no existe consenso y una certeza clara y precisa del impacto de su implementación en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, la literatura señala y destaca el efecto positivo sobre el desempeño del docente, puesto que es observable. A pesar de ello, esta herramienta en desarrollo en el ámbito escolar, no puede ser desestimada por ser una gran oportunidad para la adquisición de habilidades docentes.

1 INTRODUCCIÓN

El presente estado del arte “Coaching Educacional: una estrategia para el desarrollo profesional docente en centros escolares”, tiene como propósito principal describir esta estrategia, poco explorada en el país, y presentarla como una alternativa de desarrollo de habilidades y competencias en los profesores. Este trabajo se encuentra dirigido a coaches, docentes, directivos, líderes educacionales y encargados de formular políticas públicas que puedan beneficiarse de la comprensión, beneficios y aspectos prácticos del Coaching Educacional.

Esta propuesta surge a partir de la necesidad de ofrecer una alternativa de desarrollo profesional focalizado en el contexto, necesidades y problemáticas de los docentes en la sala de clases del propio centro, contexto ideal para el 65% de los docentes que se desempeñan en el sistema educativo por más de 31 horas de clases. Esto permitirá potenciar sus habilidades y competencias individuales de manera asistida y sostenida en el tiempo, lo que asegurará cambios conductuales y aumentará las oportunidades de enseñanza del profesor.

La implementación de un programa de Coaching Educacional no significa renunciar completamente a otros enfoques de desarrollo profesional de los docentes, sino que puede complementarse con otras instancias formativas.

Por ello, este trabajo pretende realizar una revisión narrativa a modo exploratorio-descriptivo de esta estrategia. La metodología utilizada fue entrevistar a coaches ontológicos, quienes orientaron la búsqueda de información, la vinculación con la educación y facilitaron referencias bibliográficas sobre lo que se realiza actualmente. Además se realizó una revisión y análisis de libros y diversas publicaciones, artículos de investigación, revistas, entre otros escritos, tomados principalmente de las Bases de Datos. Los textos y autores fueron escogidos bajo el criterio de haber tenido mayores

referencias bibliográficas, haber sido publicado en los últimos 15 años y que actualmente se encuentren contextualizados en el centro escolar. Todo esto permitió construir una discusión entre los distintos autores y sistematizar la información.

Entre las potencialidades de este trabajo, existen tres aspectos:

- **Revisión de la Literatura.** Tras la recolección de la información, existen escasas experiencias en Chile donde se haya implementado en contextos educacionales esta estrategia para el desarrollo profesional de los docentes.
- **Generación de Conocimientos:** La exploración y descripción de este tema, permite generar nuevos campos de problematización en la investigación del desarrollo docente en las escuelas, teniendo una relevancia en la modificación de las prácticas directivas, el fortalecimiento del liderazgo pedagógico escolar y el logro de las metas instruccionales del centro.
- **Política Pública:** Actualmente en Chile, el Coaching Educativo no forma parte de una política pública a diferencia de otros países, pues no está presente en el Plan de Formación de Directores ni en el Marco para la Buena Dirección. Esta indagación permitirá entregar información para la discusión del tipo de desarrollo profesional que beneficiaría al 88% de los docentes que se desempeñan en el sector público del sistema educativo, convirtiéndose en el centro de gestión en los centros escolares. Los aspectos a desarrollar de Coaching Educativo vinculados a una política pública en Chile, podrían contemplar: formación de directivos – coaches, asignación de recursos para establecimientos que quisieran implementar esta estrategia, desarrollo de planes de perfeccionamiento basados en el entrenamiento¹ a docentes con bajo desempeño profesional, entre otros.

¹ Para efectos de este estado del arte, entrenamiento y coaching serán utilizados como sinónimos.

Entre las principales limitaciones que presenta el Coaching Educativo se encuentra: el alto costo en su financiamiento al destinar tiempo adicional y perfeccionamiento de los directores y la falta de resultados concretos sobre el impacto de la implementación de esta estrategia, debido a la escasez de investigaciones ya que muchas maneras de coaching se encuentran desarrollando y afinando sus enfoques, teorías y prácticas a través de la experimentación, implementación, reflexión y revisión.

El desarrollo de este trabajo se ha dividido en ocho puntos. El primero, la justificación del trabajo, que señala seis perspectivas de análisis que permitirán comprender la importancia de describir esta estrategia. El segundo, expone los antecedentes y definiciones de coaching como disciplina, desde la cual se vincula posteriormente con educación. El tercer punto, presenta concretamente el Coaching Educativo, su definición y objetivos, dando una mirada a esta promesa de desarrollo de aprendizaje que aumenta la capacidad docente. El cuarto tema, señala los aspectos de intervención en Coaching Educativo, que corresponde a aquellos ejes temáticos o materias que el coach puede trabajar con los docentes para mejorar su desempeño. El quinto vincula esta estrategia con el liderazgo educativo y el rol de los directivos en su implementación. El sexto punto profundiza en la implementación de un programa de Coaching Educativo: tipos de Coaching Educativo y las fases de implementación. El séptimo tema describe algunos resultados y beneficios de esta estrategia. Finalmente, el octavo punto son las conclusiones de este trabajo.

1.1 Problema

El Coaching Educativo no es una estrategia de desarrollo profesional docente conocida ni instalada en el sistema educativo de nuestro país, puesto que se encuentra ausente como política pública, en el currículo de formación de los directivos en instituciones de educación superior y como modalidad de perfeccionamiento de los profesores.

Por ello, este trabajo solo presenta esta estrategia de manera exploratoria y descriptiva, reuniendo aquellos enfoques de mayor preponderancia y una revisión de la teoría producida al respecto, buscando responder en qué consiste el Coaching Educativo. De esta manera, no se realiza una comparación con otras estrategias similares o de formación continua ni se profundiza en los actores involucrados en ella.

1.2 Objetivos

El principal propósito de este trabajo es describir el Coaching Educativo como una estrategia para el perfeccionamiento docente en centros escolares, siendo una alternativa de desarrollo de habilidades y competencias en los profesores.

Como objetivos secundarios, se pretende i) identificar aquellos antecedentes de esta estrategia y la vinculación del coaching con la educación ii) describir su implementación, los distintos tipos de Coaching Educativo, fases y el rol de los directivos y iii) señalar los hallazgos relevantes que se han podido obtener en la implementación de esta estrategia.

1.3 Metodología

Este trabajo pretende presentar una revisión narrativa a modo exploratorio-descriptivo de esta estrategia, por lo que la información de los distintos materiales bibliográficos utilizados fue seleccionada a partir de aquella que da cuenta de la descripción, caracterización, fundamentación y resultados de los distintos temas abordados.

La metodología empleada para seleccionar el material bibliográfico comenzó con entrevistas a coaches ontológicos, cuya conversación permitió orientar la búsqueda de

información, definir criterios, establecer la vinculación con la educación, señalar referencias temáticas y autores actuales, entre otros aspectos.

Teniendo definido dichos aspectos, se realizó una búsqueda bibliográfica de diversas publicaciones, artículos de investigación, revistas, informes, entre otros escritos, tomados principalmente de las Bases de Datos: EBSCO, ERIC, ProQuest, Google Scholar y Education JSTOR, utilizando los siguientes descriptores en inglés y/o español: Coaching - educación, desarrollo profesional, coaching, coaching instruccional, coaching educacional, Literacy Coaching, Peer Coaching.

A partir del material bibliográfico encontrado, se realizó una selección principalmente de aquellos textos que respondían a los siguientes criterios: autores mayormente referidos, publicados en los últimos 15 años y cuyo contexto de análisis se encontrara situado en el centro escolar.

En el caso de la indagación de la experiencia en Latinoamérica, las publicaciones son más bien escasas, por lo que se recurrió a diversas páginas web, en la cual se podía descargar información referida al tema.

2 JUSTIFICACIÓN

El debate y la discusión acerca de cómo mejorar la calidad de la educación se ha intensificado estos últimos años en nuestro país. No solo es fundamental el desempeño del profesor (Sanders & Rivers, 1996; Marzano, 2003; Ortúzar, Flores, Milesi & Cox, 2010), sino también el liderazgo directivo (Leithwood, 2009; Muñoz, 2010) que sin lugar a dudas, influye en el desarrollo de habilidades y en los resultados de los aprendizajes de los estudiantes en los centros escolares.

Por ello, la relevancia que han adquirido los docentes, en este debate por alcanzar una educación de calidad, plantea el desafío de mejorar su desempeño al interior de las salas de clases, puesto que “la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes” (McKinsey & Company, 2007 p. 17). Tal es la importancia del desempeño docente que se convierte en un predictor del rendimiento de sus estudiantes y en una alternativa para mejorar los resultados de aprendizaje (Ortúzar, et al. 2010; Hunt, 2009).

La asociación señalada anteriormente es estadísticamente significativa al comparar el rendimiento de estudiantes con profesores que tienen distintos resultados en su desempeño. Según estudios recopilados en distintos países por Barber & Mourshed, se descubre una gran brecha entre estudiantes que aprenden de un profesor efectivo de otro que no lo es, llegando a diferencias de un 50% en su rendimiento. Los estudiantes asignados a docentes con alto desempeño logran avances tres veces más rápido, que los alumnos con docentes con bajo desempeño. “El impacto negativo de los docentes con bajo desempeño es severo, particularmente en los primeros años de escolaridad” (2008, pp. 12-13).

En Chile, la situación no es distinta. Según información de Ortúzar, et al. (2010), los alumnos cuyos profesores tienen un desempeño docente insatisfactorio tienen en promedio 17.4 puntos menos en la prueba estandarizada del Sistema de Medición de Calidad de la Educación (SIMCE) que los alumnos cuyos profesores tienen un rendimiento competente. Sin embargo, la diferencia entre los alumnos con profesores de desempeño básico versus desempeño competente va en la dirección esperada -menos rendimiento entre los alumnos cuyos profesores tienen un desempeño básico-, pero no es estadísticamente significativa. En este mismo sentido, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, OCDE, (2003) en un estudio comparativo entre 25 países, sugiere que se debe contar con mecanismos eficaces para formar y desarrollar profesionalmente a los docentes en ejercicio, tanto en sus conocimientos como en sus habilidades, y retener en el sistema escolar a los docentes efectivos.

La necesidad del desarrollo profesional de los docentes no se encuentra en discusión, puesto que la mayoría de los profesores no están preparados para el desafío de educar a todos los estudiantes. Sin embargo, los líderes educacionales saben que los talleres, conferencias y cursos tradicionales no proveen el apoyo permanente en el tiempo y acorde al contexto que los profesores necesitan para mejorar la enseñanza y aprendizaje sustantivamente (Neufeld & Roper, 2003), debido a eso es importante indagar en otras estrategias de mejora que se sustenten desde un paradigma distinto al ya probado y tradicional, como es el Coaching Educativo.

2.1 Perspectivas de Análisis

A partir de la asociación desempeño del docente – resultado de aprendizajes, es fundamental que los profesores participen en instancias de formación continua de manera sistemática, sostenida y con variadas oportunidades de práctica. Si bien son diversos los factores que influyen en el desempeño de los docentes en la sala de clases, en este trabajo se abordarán seis perspectivas que justifican la indagación y descripción de esta estrategia, éstas son: i) Formación de Directivos Escolares ii) Formación Inicial Docente y Resultado Prueba Inicia iii) El docente como observador iv) Enseñar a estudiantes con alto nivel cultural v) Modalidad teórica del perfeccionamiento y vi) Desarrollo profesional docente.

2.1.1 Formación Directivos Escolares

Existe una extensa bibliografía que ha demostrado el efecto positivo e indirecto del liderazgo directivo en los aprendizajes de los estudiantes a través de los docentes. En nuestro país, el rol del directivo ha crecido en los últimos años. El Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) ha impulsado distintas políticas de concursabilidad, selección y evaluación del desempeño de directores de centros escolares, (Volante, Díaz,

& Tapia, 2003) como uno de los mecanismos para avanzar en los procesos de mejoramiento escolar.

La nueva visión del director se consagró definitivamente con la Ley General de Educación (LGE, Ley N° 20.370, 2009), la cual plantea que “tienen derecho a conducir la realización del proyecto educativo del establecimiento que dirigen”. Es un deber de los equipos docentes directivos liderar los centros escolares a su cargo, sobre la base de sus responsabilidades, propender a elevar la calidad de éstos, desarrollarse profesionalmente y promover en los docentes el desarrollo profesional necesario para el cumplimiento de las metas educativas, respetando las normas de la institución que conducen. Sin duda, la formación de los directivos es un tema complejo que tiene diferentes factores influyentes. La dificultad es que este tema en especial, no ha sido desarrollado ampliamente en nuestro país y la evidencia disponible es escasa (Muñoz, 2010; Aravena, 2010).

Aravena, en la revisión de un estudio de la Fundación Chile, describe que existen cerca de 78 programas que apuntan a directivos escolares en el país; 20 de ellos aparecen dictados por 13 universidades con distintos años de acreditación. Incluso existen algunas que ni siquiera han podido acreditar sus pedagogías básicas por un número razonable de años, por lo que “en Chile no existe capacidad instalada para formar los directivos que el país necesita” (2010 p. 10).

Por otra parte, el programa Formación Directores de Excelencia desarrollado por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) del MINEDUC, según la información presentada en su portal en junio de 2012, ofrecía 29 programas en 15 instituciones en el país, predominando los Diplomados (45%) y Magister (31%). (Ver gráfico n° 1).



Figura 2-1: Tipos de programas de Formación de Directores de Excelencia del Ministerio de Educación de Chile.

Estos programas, según declara el mismo portal, fueron seleccionados tras un riguroso proceso de evaluación, que consideraba la calidad de la institución, el cuerpo docente y la propuesta. Todos ellos tienen un claro enfoque práctico, centrado en preparar profesionales capaces de liderar un proyecto educativo, generar una cultura de altas expectativas y el logro de una gestión efectiva con foco en los aprendizajes. La modalidad de estudios y contenidos específicos de los programas varía entre uno y otro.

Sin embargo, se pone en duda la calidad y pertinencia de la formación de líderes escolares. La mayoría de los directores en ejercicio ha realizado cursos de especialización e incluso el propio Ministerio de Educación ha considerado que la formación tiende a ser frontal y academicista, desarrollando escasamente las competencias que pudieran repercutir en un mejor desempeño práctico y específicamente en apoyar y guiar la labor de los docentes (Weinstein, 2008; Muñoz, 2010).

El enfoque de estos cursos de especialización tiene un énfasis administrativo, que no contribuye a construir las prácticas directivas que necesitan los centros escolares para mejorar su eficacia, a diferencia de lo sugerido por la investigación internacional, en cuanto a la importancia de una formación en terreno enfocada hacia la función pedagógica o gestión de la enseñanza (McKinsey, 2007; Muñoz, 2010), lo cual repercute en desmedro en su posterior capacidad para prestar apoyo a los docentes.

Los mismos postulantes a puestos directivos que han cursado numerosos estudios, reconocen que si bien existe una gran oferta de programas formativos y la demanda permanece en constante aumento, “más allá de algunas herramientas de gestión, estos cursos no les han entregado los conocimientos ni las habilidades que necesitan” (Aravena, 2010 p.9).

En la formación directiva existe una falta de calidad, pertinencia y oportunidad, que subyace en una falta de gestión de las prácticas directivas mismas, derivando en una ineficiente inversión de recursos en lo referente a esta área. Es necesario mejorar la información existente sobre los programas de formación, sus contenidos y orientaciones pedagógicas, con el fin de conocer en qué medida se ajustan a lo que la evidencia sobre prácticas efectivas de liderazgo y competencias directivas señalan que va en la dirección del mejoramiento escolar (Muñoz, 2010).

Ante lo expuesto, existe una tendencia de formar directivos desde una perspectiva administrativa y no formadora de otros, que pueda ser un completo líder instruccional. Por ello, la estrategia del Coaching Educativo es de vital importancia, ya que fortalece la formación de los directivos en competencias y habilidades directivas que permitan sacar el máximo provecho a los potenciales existentes en las escuelas, es decir, alumnos, profesores y apoderados (Aravena, 2010) y permita desarrollar el rol del director como formador de otros por medio de estas herramientas.

Sin embargo, tras una revisión de los programas de Formación de Directores de Excelencia del CPEIP que se imparten en instituciones chilenas, ninguno explicita entre sus contenidos y objetivos elementos del Coaching Educativo. Solo tres programas plantean algunos elementos vinculados con el mismo: un taller de Coaching Pedagógico y dos que incluyen contenidos de desarrollo de habilidades comunicacionales,

conversacionales, emocionales y de escucha, centrados en el directivo y no en la influencia hacia los docentes como formador de habilidades.

2.1.2 Formación Inicial Docente y Resultado Prueba INICIA

La Formación Inicial Docente en Chile ha tenido un “notable crecimiento en la cantidad de programas y del número de matrículas en carreras de pedagogía, sin un control de calidad adecuado del currículo y de la formación impartida en estos nuevos programas” (Ortúzar, et al. 2010 p. 157), lo que cuestiona la calidad de nuevos docentes que ingresan a trabajar al sistema escolar.

En Chile existen 195 instituciones de Educación Superior, de las cuales 67 imparten algún tipo de Pedagogía. En estas últimas instituciones se registraron durante 2008, un total de 847 programas, donde solo el 21% (178) correspondió a Pedagogía Básica y solo un 13,8% (117) se encontraban acreditados. Estos 117 programas acreditados corresponden al 28% de la matrícula total de alumnos y 63 de ellos (54%) tienen tres o menos años de acreditación sobre un máximo de siete, según la Comisión Nacional de Acreditación de Chile (Ortúzar, et al. 2010).

Junto a lo anterior, las instituciones de Educación Superior no entregan un valor agregado a sus estudiantes para compensar las competencias y conocimientos iniciales. Al egresar los nuevos profesores, no logran un conocimiento disciplinario y pedagógico suficiente para enseñar en el nivel de Educación Básica. Según los resultados de la prueba INICIA 2011 impartida por el MINEDUC, un promedio del 50% de los egresados de esta carrera tiene conocimientos pedagógicos aceptables, un 42% insuficientes y solo el 8% sobresaliente. En cuanto a los conocimientos disciplinarios de Lenguaje, Matemática, Ciencias y Ciencias Sociales, el 69% tiene conocimientos insuficientes, el 29% aceptables y solo un 2% sobresalientes (www.mineduc.cl).

Desde otra perspectiva, una encuesta aplicada a 890 docentes de 23 universidades realizada por el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) de la Universidad Alberto Hurtado, en el marco de un trabajo del Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE), señaló que los recién egresados de Pedagogía Básica, admiten tener carencias en el manejo disciplinario de los alumnos. Esta encuesta surgió a partir de la distancia planteada por distintas investigaciones entre lo que ocurre en los procesos formativos, lo que enseñan a los profesores y las demandas reales de la docencia. Entre sus conclusiones, esta encuesta reveló que el 35% de los docentes consideraba que eran malas las herramientas entregadas para el manejo disciplinario, existiendo una sobrevaloración de la teoría sobre la práctica (Pozo, 2012).

Al considerar estos aspectos, se puede inferir que los nuevos docentes que ingresan al sistema educativo, menores de 35 años, que corresponde al 31% de la fuerza laboral o tienen menos de 9 años de ejercicio, el 41% de la fuerza laboral en Chile (MINEDUC, 2009), no tienen la calidad esperada para un óptimo desempeño, haciéndose necesaria una sólida formación en la práctica de los futuros docentes (Barber & Mourshed, 2008). Es de vital importancia explorar nuevas estrategias de desarrollo profesional basadas en un mayor conocimiento pedagógico y en mayores oportunidades de práctica para una mejor preparación del docente y así ofrecer una enseñanza de alta calidad.

2.1.3 El profesor como observador de la realidad

Desde una perspectiva filosófica, el Coaching Educativo permite acompañar las creencias e interpretaciones del docente acerca de su desempeño y la realidad que observa en su contexto laboral, con el fin de optimizar la gestión de la enseñanza.

El docente enfrenta cotidianamente una realidad de trabajo compleja, que es interpretada constantemente. Esta realidad comprende lo que realiza en clases, la interacción con los estudiantes, la aplicación de procesos de normalización, la lectura de datos recogidos de

las evaluaciones, la facilitación del aprendizaje, entre otros aspectos. La descripción que realiza el docente de su propio desempeño y sus implicancias, son únicas de quien los formula y no necesariamente corresponden a una realidad determinada, sino al modo de interpretar esa realidad que vive como profesional, convirtiéndose así un observador de la realidad.

Considerando lo anterior, los autores chilenos Humberto Maturana y Francisco Varela han planteado el aforismo “todo lo dicho, es dicho por alguien y ese alguien [en este caso el profesor] es un observador que observa y habla desde su propia ‘clausura operacional’ (...) la realidad no es la realidad; sino una (realidad) entre paréntesis, provista por observadores” (Rojas, 2010 p. 3). En este sentido, Echeverría agrega: “en lo posible, no esconder al orador tras la forma en que son dichas las cosas. Esta es una trampa que permanentemente nos tiende el lenguaje, permitiéndole a la persona que habla esconderse detrás de lo que está diciendo” (1996 p. 25).

Es importante considerar este aspecto en el desarrollo profesional docente, pues aquellas creencias y lecturas de la realidad que realiza el docente, dificultan su óptimo desempeño, puesto que, tal como Echeverría señala en su primer principio de la Ontología del Lenguaje, “no sabemos cómo las cosas son. Solo sabemos cómo las observamos o cómo las interpretamos. Vivimos en un mundo de interpretaciones” (1996, p. 25).

En este contexto, los eventuales problemas o necesidades que tiene el profesor en su desempeño no necesariamente constituyen un problema real, sino que dependen de la manera que el docente los observe y logre captar la realidad. Echeverría sintetiza: “la interpretación que aquí llamamos la ontología del lenguaje puede abrir posibilidades de acción y de intervención que otras interpretaciones no pueden ofrecer” (1996, p. 28).

De esta manera, el Coaching Educativo permite abrir posibilidades de interpretación de la realidad en la que se encuentra inmerso el profesor. El coach, en particular, presenta otras posibilidades y alternativas de solución y reflexión para que el profesor de manera independiente y autónoma pueda movilizarse y alcanzar sus propósitos y un nivel de desempeño más alto.

2.1.4 Enseñar a estudiantes con alto nivel cultural

Uno de los factores que influyen en la calidad de los resultados de aprendizaje de los estudiantes es el efecto familia. Aquellos estudiantes que nacen y se desarrollan en una familia con mayor “mundo de vida” (Brunner & Elacqua, 2004). En Chile, la gran mayoría de ellos asisten a establecimientos de dependencia particular pagada y se asocian mayoritariamente a un nivel socioeconómico alto, obteniendo, según lo señalado, altos puntajes en pruebas estandarizadas.

Si bien los estudiantes pertenecientes a este grupo tienen un alto rendimiento académico, distintos académicos de las Universidades de Chile, Católica y Alberto Hurtado, han planteado la siguiente interrogante: ¿Por qué los estudiantes de establecimientos particulares pagados, que obtienen un nivel avanzado según el SIMCE 2011 en Lenguaje (65%) y Matemática (75%), no suben a un 90% su rendimiento, alcanzando la excelencia académica?

Según Aravena, Elgueta & Figueroa (2012), los académicos que han indagado en este tema y han analizado los resultados de este sistema de medición, señalan que a pesar de que estos establecimientos tienen un sistema de selección al ingreso, poseen una mayor cantidad de recursos que otros de distinta dependencia, pueden pagar más y mejores profesores y las familias de los estudiantes poseen un alto capital cultural; igualmente los resultados de estos centros escolares no son de excelencia, llevando, la mayoría de ellos, años sin subir significativamente sus puntajes.

Ante esta situación, podría inferirse que la calidad del desempeño de los profesores en el sistema privado podría ser un factor de estancamiento dentro del sistema educativo de esta dependencia. Por esta razón, es necesario que a este grupo de profesores se le puedan aplicar nuevas estrategias de perfeccionamiento como el Coaching Educativo, que les permita obtener herramientas para trabajar con estudiantes con mayor capital cultural que aquellos estudiantes de otra dependencia.

2.1.5 Modalidad teórica del perfeccionamiento

Diversas investigaciones señalan que las instancias de formación continua tienden a basarse en acciones academicistas o desde la teoría, mediante talleres, cursos o seminarios, dejando de lado el entrenamiento de habilidades y competencias directas de los docentes y obteniendo resultados poco auspiciosos para el desarrollo profesional (Russo, 2004; Cox, 2009), en el que ni el mejor director puede esperar un 10% de implementación de los contenidos entregados (Knight, 2009; Showers & Joyce, 1996).

En los últimos quince años la mayoría de las publicaciones sobre cómo mejorar la enseñanza, recomendaba cambiar la tradicional organización y contenido del desarrollo profesional para abordar de mejor manera las necesidades de aprendizaje de los docentes, a la luz de los mismos hallazgos de la psicología cognitiva que subyacen a las nuevas ideas sobre las necesidades de aprendizaje de los estudiantes (Neufeld & Roper, 2003).

La modalidad de las estrategias de perfeccionamiento constituye uno de los problemas en la mejora del aprendizaje de los estudiantes, puesto que se centra mayoritariamente en un desarrollo teórico y pasivo y no en uno práctico y activo, enfocado en el docente. Son muy escasas las instancias de la capacitación docente que tienen lugar en las aulas, donde ésta sería lo suficientemente precisa y relevante para lograr mayor efectividad

(Barber & Mourshed, 2008), dado que, para aprender de la experiencia, es necesario estar consciente de las conductas mientras se están realizando (Elmore, 2004 citado en Cortés, et al. 2011). En este sentido, la estrategia de desarrollo profesional del Coaching Educativo como se describe en este trabajo, está en la línea de lo que sugieren las diversas investigaciones.

En nuestro país, existe una diversidad de mecanismos institucionales, incentivos, programas e iniciativas, desarrollados principalmente por el MINEDUC, que configuran un ámbito de condiciones y dinámicas de exigencia y apoyo para el desarrollo profesional docente, entre los cuales se encuentran: Asignación de Perfeccionamiento, Sistema de Evaluación Docente, cursos y talleres de perfeccionamiento del CPEIP, Plan de Superación Profesional (PSP), Red Maestros de Maestros, EducarChile, becas de especialización para docentes de Educación Básica, entre otros.

El Plan de Superación Profesional (PSP), en particular, se encuentra destinado al desarrollo profesional de docentes de nivel de desempeño básico o insatisfactorio en centros escolares de dependencia municipal. Su fin último es que los docentes cuenten crecientemente con más y mejores herramientas profesionales, y así contribuyan eficazmente a elevar la calidad de los aprendizajes de sus alumnos (Cortés, et al. 2011).

Este Plan se realiza por medio de un perfeccionamiento de los docentes en un período de 4 años, tiempo en que se aplica una nueva evaluación. Sin embargo no considera las necesidades del docente en este programa, éste no participa de su propio aprendizaje ni cubre los aspectos débiles obtenidos en la Evaluación Docente. Su modalidad pasiva es totalmente opuesta a la que se solicita que aplique con los estudiantes, que se basa en el aprendizaje activo y constructivista.

La metodología de implementación del PSP es totalmente contraria a la sugerida por distintas investigaciones. Por ejemplo, el PSP del año 2008 presentó las siguientes

características: el aprendizaje fue pasivo, predominando el curso, taller o seminario con un 76,3% de las actividades planificadas, seguido por las tutorías o asesorías (16,5%), lecturas recomendadas (3,8%) y observaciones de clase (3,3%), como lo presenta el gráfico n°2. Por otra parte, la modalidad de estas actividades, representado en el gráfico n°3, predominó la presencial (81,7%), seguida por la semi presencial (13,6%) y la enseñanza e-learning (4,7%). Por último, la duración de estos programas mostró una gran variabilidad, existían planes que no duraban más allá de una jornada de trabajo (4 horas) y otros sobre las 350 horas. Cabe señalar que el 50% de las actividades planificadas en el PSP poseía una duración igual o menor a 8 horas (Cortés, et al. 2011).

En un reporte de la OCDE del año 2005 (Cortés, et al. 2011) sobre profesores, Chile se destacó debido a la hipótesis que los profesores se sentían poco empoderados ya que no podía decidir a qué tipo de perfeccionamiento asistir. Esto era respaldado por dos razones: i) la autoridad educacional local es quien toma las decisiones sobre las actividades de desarrollo de los docentes, en comparación con otros países cuya decisión considera a diversos actores educativos y ii) los profesores no realizan ninguna contribución o pago para el financiamiento de las actividades.

Estas estrategias poco efectivas, no han sido sometidas a un seguimiento ni evaluación comparada en forma rigurosa, por lo tanto, no se cuenta con evidencia de investigación suficiente para identificar y expandir las mejores estrategias, mecanismos y prácticas de formación continua (Cox, 2009; Knight, 2009). La bibliografía internacional hace una fuerte crítica a las modalidades pasivas de perfeccionamiento como única o mayoritaria estrategia, dado que se trata de experiencias breves y acotadas que no se relacionan con las necesidades de los profesores, puesto que el aprendizaje en la formación continua ocurre en un ámbito tradicionalmente expositivo, alejándose de la participación colectiva, las comunidades de aprendizaje y la retroalimentación (Cortés, et al. 2011).

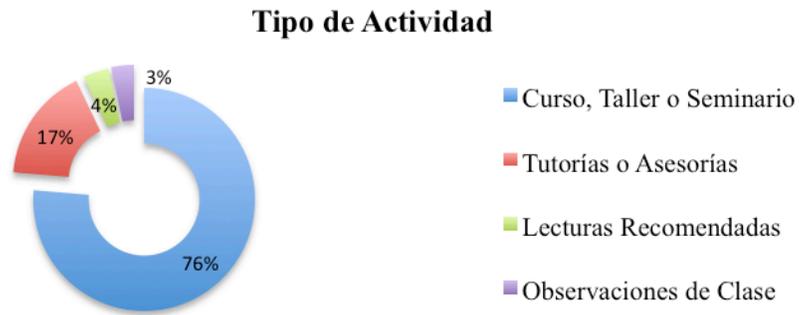


Figura 2-2: Tipos de actividad del Programa de Superación Profesional, PSP.



Figura 2-3: Modalidad de actividad del Programa de Superación Profesional, PSP.

Aquellas modalidades de perfeccionamiento por medio de talleres o materiales escritos, parecieran no ser precisos para que los docentes comprendan cómo aplicarlos en sus propias clases. Tampoco se alude que tengan éxito, pues “la noción que las ideas externas por sí mismas derivarán en cambios en las clases y en las escuelas tiene graves defectos como teoría de acción” (McKinsey, 2007, p. 44). Estas formas tradicionales de desarrollo profesional son poco populares entre los profesores, ya que son conducidas con frecuencia por expertos externos quienes dicen qué hacer (Russo, 2004; Cortés, et al. 2011). Leu, sobre el bajo impacto de esta modalidad, señala que “la literatura muestra cómo el enfoque ‘tipo robot’ del desarrollo profesional docente no produce ni las habilidades ni las actitudes requeridas para mejorar el trabajo en el aula y el aprendizaje del estudiante (...) si los docentes desean ser practicantes reflexivos y emplear métodos

activos de enseñanza y aprendizaje, deben participar en programas de desarrollo profesional que aboguen por estos mismos modelos” (2005 p. iii).

2.1.6 Desarrollo Profesional Docente

En el desempeño docente, no se discute la necesidad de la formación continua para mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes, sin embargo, lo que está en discusión es la modalidad de la estrategia. Por ello, se propone el Coaching Educativo como una estrategia que puede utilizar el líder educativo y que cada vez está siendo más usada para mejorar las prácticas de enseñanza (Kowal & Steiner, 2007) permitiendo abandonar métodos tradicionales, basados en la teoría y academicismo, que explicaban el fracaso estudiantil (Hunt, 2009).

El desarrollo profesional docente es necesario, entre otros aspectos, porque muchos profesores no están preparados para el desafío de educar a la diversidad de estudiantes del aula para que alcancen altos niveles de aprendizaje (Neufeld & Roper, 2003). La American Federation of Teachers define el desarrollo profesional docente como “un proceso continuo de examen individual y colectivo y la mejora de la práctica diseñada para capacitar a los educadores en lo que realizan, en la toma de decisiones, la identificación y resolución de problemas y conectar la teoría, la práctica y los resultados de los estudiantes” (2002 citado en Denton & Hasbrouck, 2009 p. 151). Este desarrollo es fundamental, pues el proceso de enseñanza – aprendizaje es una actividad profesional exigente que requiere de experticia, la que sólo se logra en la medida que haya formación y entrenamiento específico permanente (Zorrilla, 2002).

La mejora del desempeño se caracteriza principalmente por adaptarse a las necesidades del docente, focalizándose en el contenido, el aprendizaje activo, la coherencia, la duración y la participación colectiva. Desimone (2009, citado en Cortés, et al., 2011) propone un marco conceptual de propuestas efectivas que considera que las

características centrales de un desarrollo profesional efectivo, está basado en conocimientos y habilidades docentes aumentadas, así como en cambios en sus actitudes y creencias.

Distintos autores que han caracterizado el desarrollo profesional docente desde la práctica y la experiencia, aspectos que coinciden el Coaching Educativo. Por un lado, la *American Educational Research Association*, AERA, (2005 citado en Cortés, et al. 2011), señala que lleva a mejorar el aprendizaje de los estudiantes cuando se focaliza en: i) la manera en que los alumnos aprenden un determinado contenido ii) las prácticas específicas de enseñanza de un contenido iii) el aumento del conocimiento del profesor sobre el contenido específico y iv) el lineamiento del desarrollo profesional que considera las condiciones actuales del aula, los materiales curriculares, los estándares académicos y las medidas de evaluación y rendición de cuentas.

Por otra parte, Barber & Mourshed (2008) utilizan cuatro enfoques para ayudar a los docentes a mejorar su instrucción, éstos son: i) Generación de habilidades prácticas durante la capacitación inicial ii) Incorporación de entrenadores en las escuelas para dar apoyo a los docentes iii) Selección y desarrollo de líderes de instrucción efectivos y iv) Facilitación del aprendizaje mutuo.

Por último, Neufeld & Roper (2003) manifiestan que las características esenciales para el desarrollo profesional, son: i) debe basarse en la investigación, la reflexión y la experimentación, éstas impulsadas por participante ii) debe ser colaborativa, lo que implica un intercambio de conocimientos entre los educadores y un enfoque en las comunidades docentes de la práctica y no en el profesor individual iii) debe ser sostenida, continua e intensiva en el apoyo del modelado, entrenamiento, y la resolución de problemas específicos del colectivo de la práctica iv) debe ser conectado y derivado del trabajo de los profesores con sus alumnos v) debe involucrar a los docentes en las tareas concretas de la enseñanza, evaluación, observación y reflexión puesto que

iluminan los procesos de aprendizaje y desarrollo y vi) debe estar conectada con otros aspectos del cambio escolar.

De esta manera, Little (1993 citado en Boatright, Hallucci, van Lare, Yoon, 2008) plantea un cambio de paradigma en la concepción del desarrollo profesional docente. Cuando los profesores son considerados desde un comienzo como algo más que consumidores de conocimientos; como personas activamente comprometidas en la investigación, con sus experiencias, su contexto de trabajo y cuando la gestión educativa apunta a un crecimiento profesional y de compañerismo, está demostrado que los docentes son más propensos a participar de manera intelectual, social y emocional con ideas y materiales con sus compañeros de trabajo en esta forma de desarrollo profesional.

Los sistemas educativos exitosos encontraron la manera de cambiar de raíz lo que sucedía en las aulas a nivel del profesor, esto implicaba lograr que cada docente: i) Fuera consciente de sus propias limitaciones, creando una conciencia de por qué hace lo que hace ii) Se informara acerca de mejores prácticas específicas, lo que se lograba por medio de la demostración de tales prácticas en un contexto real y iii) Se motivara para realizar las mejoras necesarias, que no se obtenían por medio de incentivos materiales, sino cuando se tenían altas expectativas, un objetivo común y, sobre todo, confianza en la capacidad colectiva de lograr un cambio en la educación de sus alumnos (Barber & Mourshed, 2008).

Para las numerosas formas de perfeccionamiento y de desarrollo personal que existen actualmente, es fundamental que el directivo considere diversos factores y características que han sido demostradas como más efectivas que otras para enriquecer los efectos que esta formación continua puede entregar, pues “no existe una fórmula para lograr efectividad en los perfeccionamientos, sino que se trata de considerar los principios a la base de las variables que han demostrado ser más efectivas, e integrarlas en una

propuesta con sentido y coherente con las variables mediadoras y externas que acompañan el desarrollo de dicho perfeccionamiento” (Cortés, et al. 2011, p. 10).

Las distintas y variadas necesidades existentes complican la elección del enfoque de las actividades de desarrollo profesional. En unos casos, se priorizan las necesidades del sistema y en otros, las de las personas. En general la tendencia es cubrir las necesidades del sistema, dejando descubiertas aquellas centradas en las personas (Campo, 2010). Ya en 1998, la OCDE (Cortés, et al. 2011) planteó que la responsabilidad de identificar las necesidades de perfeccionamiento docente no debía estar sólo en manos de quienes desarrollan políticas educativas, sino que tenía que incluir a los profesores y a otros actores involucrados en la educación. De este modo existiría una mayor apropiación del proceso, dado que se buscan cambios actitudinales y culturales en los profesores.

Un buen perfeccionamiento logra que parte importante del aprendizaje se traspase mediante la experiencia de los profesores. Además, al lograr aprendizajes a través de la experiencia, los profesores pueden observar avances, demostrándose las buenas prácticas e impactando con mayor fuerza en sus conductas (Cortés, et al. 2011). Sin duda, un cambio en el paradigma del desempeño docente es fundamental, ya que según Fullan “se produce una mejora en la escuela cuando el profesorado, de modo colectivo y coordinado, se preocupa de los aprendizajes del alumnado y cambia los modos de enseñar” (2003, citado en Campo, 2010 p. 147).

3 COACHING

El desarrollo profesional representa uno de los desafíos más importantes para cualquier organización, ya que es uno de los mecanismos más fértiles para alcanzar objetivos determinados y/o implementar cambios institucionales. Una de las técnicas que permite el desarrollo de las personas y cuenta con mayor impacto en la actualidad es el Coaching. Este término ha sido objeto de una multitud de debates sobre sus aplicaciones,

existiendo, pese a su notoriedad, gran confusión sobre sus diferencias y posibles aplicaciones, puesto que existen diversas referencias y variedades según la necesidad o el sujeto focalizado.

3.1 Orígenes del Coaching

El Coaching como estrategia lleva siglos implementándose. En su época, Alejandro Magno tenía como coach a Aristóteles. Tomás Moro incluso fue coach de muchos reyes ingleses. Diversos autores (Payeras, 2004; Bou Pérez, 2007; Montes, 2009; Abarca, 2010; Villa & Caperán, 2010; Medina & Perichon, 2011; Valderrama, 2009; Wolk, 2009; Echeverría, 1996) han explorado los distintos contextos de implementación del coaching, coincidiendo en tres orígenes principalmente.

El primero es uno de los orígenes más puros. Corresponde al arte de la Mayéutica, antiguo método promovido por Sócrates en la antigua Grecia. Consistía básicamente en el empleo del diálogo como una forma de llegar al conocimiento y así alcanzar la verdad por medio de distintas preguntas, dando como resultado que sus discípulos sacaran a relucir los conocimientos que tenían en su interior y que aún no habían desarrollado (Bou Pérez, 2007; Abarca, 2010; Medina & Perichon, 2011).

El segundo antecedente proviene de la etimología del vocablo. En el siglo XV, en un poblado de Hungría, existía un carruaje particular llamado '*kocsi*' que posteriormente se tradujo al alemán '*kutshe*' y al español 'coche'. De esta manera, el término *coach* deriva etimológicamente de un medio de transporte, relacionado con la actividad que realiza el coach al transportar, mover o trasladar una persona desde el lugar donde se encuentra, hacia el lugar donde desea llegar. El conductor de este carro o coche, facilita el desplazamiento sin decidir el camino a seguir (Abarca, 2010; Bou Pérez, 2007; Medina & Perichon, 2011).

La tercera fuente esencial es el verdadero alcance del concepto que proviene del deporte, que lo concibe como un proceso interactivo mediante el cual, el entrenador conduce a la persona o grupo implicado en dicho proceso a alcanzar su máximo rendimiento (Medina & Perichon, 2011; Wolk, 2009). Para Payeras (2004), el entrenador es el responsable de los resultados que obtienen sus jugadores o deportistas (independiente de la disciplina), por lo que éste debe considerar no solo la técnica o la habilidad, sino también la personalidad que cada uno tiene para lograr la fusión de diversas individualidades en un solo equipo.

La figura del entrenador se asemeja al trabajo de un director de orquesta. El director debe coordinar decenas de músicos, una gran diversidad de instrumentos y hacer que cada uno emita un sonido específico para que en su conjunto, produzca un resultado armonioso. Una frase famosa del director de orquesta y pianista argentino, Daniel Barenboim, grafica lo expresado: “la función de un director de orquesta es animar a los músicos, enseñarles, llevarlos e inspirarlos para que ellos puedan sacar lo mejor de sí mismos”.

A partir de esta experiencia -el Coaching Deportivo- Timothy Gallwey realizó un trabajo sobre una metodología de entrenamiento llamada *The Inner Game* (El Juego Interior). Gallwey planteó que el peor enemigo de un deportista es su propia mente y para ello propuso distintos métodos de entrenamiento para ayudar a los deportistas a superar los bloqueos y obtener un mejor rendimiento (Abarca, 2010).

Finalmente John Whitmore (Abarca, 2010; Medina & Perichon, 2011), hace más de dos décadas, trasladó y aplicó el coaching al mundo empresarial, comenzando en Inglaterra, luego en Japón y otros países europeos como Francia, Suiza y España, originando lo que hoy se conoce como Coaching Organizacional. “De aquí que el coaching y liderazgo caminan de la mano, y vayan unidos el uno al otro” (Payeras, 2004 p. 2). Sin embargo, el modelo actual se le atribuye a Thomas J. Leonard, a quien se le reconoce mundialmente como el padre del Coaching Moderno (Abarca, 2010).

3.2 Definición de Coaching

La *International Coach Federation* (ICF - Federación Internacional de Coaching), el recurso más importante del mundo para coaches profesionales y la fuente de referencia para quienes buscan un coach, con más de veinte mil socios y presencia en más de cien países, lo define de manera general como: una relación profesional continua que ayuda a obtener resultados extraordinarios en la vida, profesión, empresa o negocios de las personas. Mediante el proceso de coaching, el cliente profundiza en su conocimiento, aumenta su rendimiento y mejora su calidad de vida.

Payeras (2004), Lazzati (2008), Angel & Amar (2005), Bou Pérez (2007), Wolff (2008), Abarca (2010), Campo (2010), Medina & Perichon (2011) coinciden en las siguientes ideas generales como la definición de coaching: Desarrollo, optimización o liberación del potencial oculto de una persona de nuevas estrategias de pensamiento y de acción o de un valor agregado en las personas, que entrega oportunidades de aprendizaje por sobre las de enseñanza, promoviendo la toma de conciencia del propio potencial. Está orientado al cambio, alcanzando la superación, incrementando al máximo el desempeño y consolidando los objetivos previamente establecidos.

El coaching se desarrolla en un contexto dialógico, que involucra a dos personas, donde una (el coach) ayuda a otra (coachee) en la resolución de problemas específicos, la mejora del desempeño o el desarrollo personal (Payeras, 2004; Lazzati, 2008; Campo, 2010). El entrenamiento se basa en un vínculo que impulsa talentos, crea competencias y estimula potencialidades. En esta relación, “el entrenador lidera, orienta, guía, aconseja, desenvuelve, estimula e impulsa al aprendiz, mientras que éste aprovecha el impulso y la dirección para aumentar sus conocimientos, perfeccionar lo que sabe, aprender cosas nuevas y mejorar su desempeño” (Chiavenato, 2007, p. 402). El rol activo de la persona que participa es fundamental ya que “el coaching no es algo que ‘le ocurre’ a una

persona, sino que sucede ‘a través’ de ella. Es decir, es necesario ser un receptor activo del juego” (Abarca, 2010 p. 20).

3.3 Beneficios del Coaching

Muchas organizaciones utilizan el coaching como sustituto de formación para sus empleados, gerentes, líderes y profesionales dado que el coaching es más centrado, contextualizado y personalizado, convirtiéndose en una alternativa más atractiva que otros métodos de formación académica. Además de producir auténticos cambios de comportamiento. Según Wolff (2008) y Medina & Perichon (2011) el coaching ayuda a las personas o equipos de trabajo en:

- i) Un rendimiento al máximo de sus capacidades y en la adaptación de los nuevos requerimientos de la organización, el desarrollo de competencias, cambio o supresión de conductas que la organización considera importantes.
- ii) Promover la reflexión, la observación e interpretación de las propias percepciones para comprender claramente lo que la persona experimenta y siente, quebrando barreras mentales.
- iii) Facilitar el autoconocimiento, provocando el enfrentamiento con sus propias creencias y permitiendo reconocer el momento y el modo en que las emociones distorsionan las percepciones, liberándose de ellas.
- iv) Redefinir la interacción entre los equipos y niveles de ejecución, recuperar la motivación y el desafío en la realización de las actividades.

Lo que la persona descubre por sí misma en este proceso, tiene un efecto acumulativo que impulsa al crecimiento y al cambio. El docente aprende a ver las cosas de forma diferente.

3.4 Tipos de Coaching

Los diversos tipos de coaching normalmente hacen referencia al sujeto, objetivo y contexto de aplicación de esta disciplina. Con el fin de contextualizar el Coaching Educativo, se presentan a grandes rasgos las variedades y las escuelas o líneas existentes del coaching, sin profundizar mayormente en ellas.

Ravier (2005) describe tres escuelas, destacando su fortaleza metodológica, basada en una visión de mundo que se traduce en una particular manera de aplicar esta disciplina (tipo de coaching). Uno de ellas es el Coaching Práctico basado en la efectividad y la utilidad. Algunos de sus exponentes son Leonard y Goldsmith. La segunda es el Coaching Filosófico o Coaching Ontológico, basado en la ontología del lenguaje que trabaja las relaciones entre el lenguaje, cuerpo y emociones. Sus principales exponentes son Echeverría y Olalla y la tercera es el Coaching Humanista, influenciado por la fenomenología y la psicología humanista, desarrollado por Gallwey y Whitmore.

En cuanto a los distintos tipos de coaching, existen diversas maneras de organizar las variedades de esta disciplina, puesto que no todos los autores realizan una sistematización o categorización de los tipos existentes y si la hacen, tampoco coinciden en la forma de hacerlo. Sin embargo, para este trabajo, se ha trabajado en base a la ordenación realizada por los autores Ravier (2005) y Colomo & Casado (2006), quienes presentan una descripción y categorización similar, levantando tres tipos genéricos de coaching, con el fin de facilitar su comprensión. Cabe señalar que estas categorías suelen estar entrelazadas y cada una está en permanente evolución según el contexto, sujeto o necesidad de implementación. Cualquier variedad de coaching que pudiera surgir será fácil de comprender, si se consideran estas cuatro categorías, detalladas en la tabla nº1:

NOMBRE	ORIENTADO A:	CONTEXTO RELACIONAL	SUBCATEGORÍAS
COACHING PERSONAL	Un individuo.	Se aplica en una relación 'uno a uno'. Busca establecer nuevos objetivos y acciones en el individuo para la satisfacción personal.	Coaching para un tipo de público o funciones concretas como: adolescentes, salud, deportivo, artistas, políticos, espiritual, etc.
COACHING ORGANIZACIONAL / EMPRESARIAL	Individuos de altos cargos. Equipos de trabajo Sistemas complejos de relaciones interpersonales.	Enfocado en individuos o grupos del sistema en su conjunto, con un objetivo corporativo y centrado en aspectos profesionales, abarcando relaciones interpersonales directas e indirectas.	Coaching estratégico, cambio de cultura organizacional, reestructuraciones, gestión del conflicto, incremento de productividad, etc.
COACHING EJECUTIVO	Un individuo	Enfocado en el individuo en aspectos profesionales, también trabaja en las relaciones interpersonales que se producen en el ámbito privado.	Coaching para emprendedores, liderazgo, aspectos de la vida profesional, desarrollo de un cargo, técnicas laborales, habilidades interpersonales, incremento de rendimiento profesional, etc.

Tabla 3-1: Tipos de Coaching basado en Ravier (2005) y Colomo & Casado (2006).

4 COACHING EDUCACIONAL

4.1 Antecedentes del Coaching Educativo

La vinculación del coaching al ámbito educativo, recibe principalmente influencias del coaching ejecutivo, de la escuela práctica y ontológica. Sin embargo, se pueden observar elementos de distintos tipos de coaching y escuelas en distintos matices, ya que se encuentra enfocado hacia la solución de problemas y la obtención de resultados, potenciando la autonomía y la creatividad de las personas. El entrenamiento que se realiza en las organizaciones en general hace hincapié en el conocimiento como un medio para cambiar la conducta y que parte de las limitaciones se encuentran en la persona misma, en sus pensamientos acerca de lo que sucede y de la manera como percibe la realidad.

El Coaching Educativo como estrategia de desarrollo profesional lleva más de 30 años desarrollándose en Estados Unidos. Los líderes en introducir el coaching en contextos educativos fueron Bruce Joyce y Beverly Showers a fines de los años '70 y comienzos de los '80 (Denton & Hasbrouck, 2009). Los investigadores exploraron el potencial del coaching, un vehículo para transferir conocimientos y habilidades aprendidas por los profesores en el desarrollo profesional en la práctica en la sala de clases, pues “los profesores están más abiertos a integrar nuevas estrategias de enseñanza en su repertorio regular de enseñanza, si son entregadas por medio del coaching” (Showers, Joyce & Bennet, 1987 citado en Denton & Hasbrouck, 2009 p. 152).

En Estados Unidos, ha tenido gran éxito la implementación del Coaching Educativo en numerosos centros escolares de diversos estados. A partir de los años '90, hubo un renovado énfasis en el coaching para el apoyo de la enseñanza de la lectura o la matemática. La creación de estrategias de enseñanza en contextos de diversidad cultural

para alcanzar estándares educativos, entre otros objetivos, generado en gran medida por iniciativas legislativas federales. En este contexto, surge el programa *Elementary and Secondary Education Act of 2000*, el cual alcanzó gran importancia en la necesidad de calificar a los profesores por medio del coaching en la enseñanza y en la implementación de materiales de lectura, apoyando su efectividad con evidencia desde la investigación científica. Fue tal el impacto de este programa basado en coaching, que posteriormente se transformó en una política pública apoyada económicamente por el estado (Denton & Hasbrouck, 2009; Teemant, Wink, & Tyra, 2010). Tras esta experiencia, surgieron distintos programas de implementación de Coaching Educacional como *Reading Excellence Act* (REA), programa del departamento de educación de EEUU; *No Child Left Behind*, acto del congreso de EEUU orientado a escuelas vulnerables de Estados Unidos, donde implementaron nuevas y diversas estrategias, entre ellas, el Coaching Educacional.

Por medio de estos programas, el Coaching Educacional se incorporó en el sistema educativo americano, como una estrategia central para el desarrollo profesional y la asimilación de nuevas metodologías de enseñanza. Así ha sido el caso de los sistemas con fuerte trayectoria de mejora como Atlanta, Chicago y Ohio (Barber & Mourshed, 2008), en las escuelas públicas de Boston, Dallas, New York y Philadelphia (Kowal & Steiner 2007) y en 203 establecimientos de Reading First (RF) en los estados de Alaska, Arizona, Montana, Washington y Wyoming (Denton & Hasbrouck, 2009).

En países como Inglaterra, Singapur y del Medio Oriente, también se han registrado experiencias educativas de entrenamiento (Barber & Mourshed, 2008). En República Dominicana, el Coaching Educacional dio lugar a una reforma efectiva de gestión, en la cual las autoridades de educación quedaron complacidas con el resultado, solicitando futura asistencia. En Panamá también pareció que la asistencia llevó a significativos y positivos cambios en la planificación para la descentralización. Con menor éxito, se desarrolló en Costa Rica, Nicaragua y Guatemala (Wolff, 2008). En Cuba surgió bajo la

denominación de Entrenamiento Metodológico Conjunto (EMC) y el Ministerio de Educación de ese país, lo adoptó como una vía de promoción de transformaciones en la escuela y de impulso para la optimización del proceso docente-educativo, implementándose con éxito como política pública, expandiéndose a Colombia (Ballester, 2006; Lázaro & Pulido, 2006; Mañalich, 1999; García & Valle, 1999; Vásquez & Quiroz, 2008). Por otra parte, en Ecuador, la Fundación Fe y Alegría implementó este método en el contexto de educación en vulnerabilidad social (Munster, 2011). Existió también una experiencia en la zona de triple frontera: Bolivia, Perú y Chile (Vásquez y Quiroz, 2008).

En Chile, el Coaching Educativo es una estrategia incipiente. Además de la experiencia de la triple frontera, existen pocos casos entre los cuales se puede señalar el programa <<Un buen comienzo>> (Mendive, Weiland & Crosson, 2012) para la educación preescolar, el programa <<Aprendizaje Inteligente>> liderado por Pablo Menichetti orientado a que los profesores puedan ser coaches de sus alumnos, el Centro Integral llamado Coaching Educativo dedicado a potenciar habilidades humanas en todas las etapas del desarrollo abordando diversas dimensiones humanas desde el entrenamiento; entre otros.

4.2 Definición de Coaching Educativo

Si bien el Coaching Educativo se implementa hace varias décadas en diversos contextos, no existe una definición estándar de esta estrategia (Kowal & Steiner, 2007). Algunas aproximaciones señaladas por diversos autores, afirman que es una estrategia efectiva que ofrece una oportunidad para el desarrollo profesional continuo del profesor (Kowal & Steiner, 2007; Vásquez & Quiroz, 2008; Cornett & Knight, 2009; Joyce & Showers, 1995; Knight, 2009; Speck & Knipe, 2001; Teemant et al., 2010; Neufeld & Roper, 2003).

El Coaching Educacional se vincula directamente con el desempeño del docente y se basa en el supuesto que la atención cercana y continua de una persona externa, entregando nuevas ideas y miradas a los aspectos que se desean modificar, ayuda a los educadores a re-imaginar, re-diseñar y renovar sus prácticas, con el fin de conseguir una mejora relevante y permanente en el tiempo de los resultados de aprendizaje. Proporciona un puente entre las actuales habilidades que posee el docente y lo que se quiere que él logre, convirtiéndose esta herramienta en un modelo popular en los centros escolares. Apoya a los profesores en sus esfuerzos por entregar una alta calidad de enseñanza en distintas áreas académicas o implementar los diferentes programas o prácticas que se requieren (Garet, Porter, Desimone, Birman & Yoon, 2001; Barber & Mourshed, 2008; Denton & Hasbrouck, 2009; Hunt, 2009; Campo, 2010; Boatright, et al. 2008; Knight 2009; Ballester, 2006).

Uno de los aspectos fundamentales del Coaching Educacional es situar las necesidades de los profesores en el centro del aprendizaje profesional y orientarlos por medio de la individualización de su aprendizaje o desarrollo y el posicionamiento de los mismos como profesionales (Joyce & Showers, 1982; Knight, 2009), cambiando el paradigma de formación continua de los docentes (Little, 1993, citado en Boatright, et al 2008).

Tras todo lo descrito, el Coaching Educacional tiene la potencialidad de lograr que el aprendizaje se refuerce a lo largo del tiempo a través de la exposición repetida y variada de ideas e interacciones con los compañeros de trabajo. Por ello, no es una solución rápida. Es un enfoque que toma tiempo, que apoya al docente en la reflexión y la conversación sobre la posible exploración y práctica de nuevos caminos para hacer el acto extraordinariamente complejo e importante de la enseñanza.

El coaching no es una actividad monótona, sino que debe estar planificada y focalizada en objetivos de enseñanza, pero principalmente debe estar sensible a las necesidades de

los docentes y las exigencias específicas de las situaciones de la sala de clases (Neufeld & Roper, 2003).

Esta estrategia es un elemento primordial en una reforma escolar, diseñada a la luz de distintas políticas, proyectos o normas educativas de la escuela, que sostiene un continuo estudio y mejora de la enseñanza (Deussen, Coskie, Robinson & Autio, 2007; Neufel & Roper, 2003; Denton & Hasbrouck, 2009). Esto permite construir habilidades para otros tipos de cambios (Showers, 1985; Lázaro & Pulido, 2006), guiados por los objetivos específicos según las necesidades del establecimiento.

En síntesis, por medio de esta estrategia, se ven potenciados los recursos de enseñanza que tienen los profesores mediante distintas técnicas del coaching, en un programa de trabajo con distintas fases, que tiene como fin de mejorar los aprendizajes de sus estudiantes y alcanzar las metas de enseñanza del centro escolar.

4.3 Objetivo del Coaching Educativo

De manera general, el objetivo del Coaching Educativo, desde una mirada particular hacia el docente, Kowal & Steiner (2007) es transferir y desarrollar habilidades y estrategias en el profesor con el fin de incrementar su repertorio de enseñanza para lograr su mayor potencial, obteniendo como resultado la mejora de la enseñanza en la sala de clases y avances en el aprendizaje de los estudiantes. Desde una perspectiva sistémica, Neufeld & Roper (2003) señalan que es comprometer a los educadores en un trabajo colaborativo designado a contribuir en el desarrollo de las capacidades intelectuales en el centro escolar.

Esta estrategia tiene el potencial de contribuir en el aprendizaje del profesor, mejorar el grado de implementación de los aprendizajes adquiridos por los profesores en su desarrollo profesional y aumentar la interacción entorno a la enseñanza. De esta manera

tiene el potencial de construir capacidades de enseñanza en los profesores (Neufeld & Roper, 2003).

Por otra parte, esta estrategia beneficia a los educadores en: i) Promover activamente la reflexión, a través de la revisión y mejora de la práctica existente ii) Enseñar cómo aplicar nuevos conceptos al entorno único de su trabajo, desarrollando y extendiendo el repertorio de las estrategias docentes y las estrategias organizativas y directivas e introduciendo y experimentando estrategias alternativas de enseñanza y de gestión iii) Introducir una cultura abierta donde se estimule el apoyo y la crítica constructiva, mediante la construcción de comunidades educativas y el fomento del profesionalismo entre los colegas (Boatright, et al. 2008; Campo, 2010) y iv) Ayudar a los educadores a tomar decisiones informadas acerca de la enseñanza para facilitar a los estudiantes el aprendizaje de un conocimiento profundo de la materia, para que puedan llevar ese conocimiento a los problemas y preguntas que importan (Neufeld & Roper, 2003).

5 ASPECTOS A INTERVENIR

Como se ha señalado en el comienzo, la bibliografía existente alude a que el factor directo más influyente en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, es el profesor, pues, las decisiones individuales de los docentes tienen un mayor impacto que las del establecimiento (Marzano, 2003). Por lo tanto, para mejorar los aprendizajes es necesario mejorar la efectividad de los profesores en desempeño. El Coaching Educativo facilita poner el foco en el desarrollo profesional de los conocimientos, habilidades y estrategias del docente para que éste genere cambios en los estudiantes y optimice su labor en la sala de clases.

Para Hunt, la efectividad docente en su sentido más amplio, es “el conjunto de características, competencias y conductas de los docentes en todos los niveles educativos, que permitan a los estudiantes alcanzar los resultados deseados y que pueden

incluir el logro de objetivos de aprendizajes específicos, además de objetivos más amplios como la capacidad para resolver problemas, pensar críticamente, trabajar colaborativamente y transformarse en ciudadanos efectivos” (2009, p.5).

Las características fundamentales vinculadas a los buenos profesores en el aula y que se encuentran relacionadas con los objetivos de un desarrollo profesional docente, son descritas por Garet, et al. (2001) y Leu (2005):

- i) Alto dominio y seguridad del contenido que se enseña, entendiendo el currículo y sus objetivos.
- ii) Conocimientos y habilidades de metodologías apropiadas y variadas.
- iii) Conocimiento de los estudiantes e interés por su aprendizaje.
- iv) Capacidad de reflexionar en las prácticas de enseñanza y las respuestas de los alumnos y la toma de decisiones a partir de ello.
- v) Capacidad de crear y sostener un clima de aprendizaje efectivo.
- vi) Capacidad de introducir y desarrollar nuevos programas o paradigmas de enseñanza y aprendizaje.
- vii) Ser profesional, de buen ánimo, con compromiso por lograr los objetivos de la enseñanza.
- viii) Habilidad para motivar el aprendizaje y la comunicación efectiva.
- ix) Buen carácter, ética y disciplina personal.
- x) Habilidad de trabajar con otras personas y construir buenos vínculos dentro de la escuela y la comunidad.

Debido a la necesidad de tener profesores efectivos en el centro escolar, se constituyen diversos ejes temáticos sobre los cuales se trabaja esta estrategia, que consideran las necesidades individuales y colectivas de la institución y la propia experiencia junto con el contexto del docente, el cual se mide en base a la efectividad de su desempeño. Marzano (2003), propone tres grandes ejes temáticos del profesor efectivo:

- **Estrategias de enseñanza:** Contempla i) identificación de similitudes y diferencias ii) resúmenes y toma de apuntes iii) refuerzo del esfuerzo y fomento del reconocimiento iv) tarea y práctica v) representaciones no lingüísticas vi) aprendizaje cooperativo vii) establecimiento de objetivos y retroalimentación viii) generación y prueba de hipótesis ix) preguntas, claves y organizadores previos.
- **Gestión de la sala de clases:** Involucra i) establecer y cumplir normas y procedimientos ii) implementar acciones disciplinarias iii) relación efectiva entre el profesor y el estudiante iv) mantener una adecuada disposición mental para la administración de la sala de clases.
- **Gestión del currículo:** Corresponde a la secuenciación de los contenidos y las experiencias que los estudiantes tienen con ese contenido. El profesor debe: i) identificar la importancia del contenido conceptual y procedimental como centro de la enseñanza ii) presentar el nuevo contenido muchas veces de diversos modos iii) generar una distinción entre habilidades y procesos que los alumnos deben dominar iv) presentar el contenido en grupos o categorías que manifiesten características principales v) comprometer a los alumnos en tareas complejas.

6 ROL DIRECTIVOS

Los distintos actores que conducen el centro escolar, tanto los gerentes educacionales como los directivos, tales como el Rector / Director, Coordinador Académico / Jefe de

Unidad Técnico Pedagógica (UTP), Coordinador de Formación / Orientador, Coordinador de Ciclo, Jefe de área u otro participante, requieren poseer un marcado rasgo de liderazgo educativo, para facilitar la implementación de un programa de Coaching Educacional en un centro escolar, ya que ellos son los que apoyan los distintos equipos de trabajo, estableciendo prioridades, asignando recursos, examinando los objetivos y primacías de los profesores (Showers, 1985; Robinson, 2007; Barber & Mourshed, 2008; Leithwood, 2009) y en ellos se encuentran rasgos de influencia y la misión formadora de los docentes.

Existe una extensa literatura referida al liderazgo, rasgo central en la definición y conducción de toda una organización. Para Weinstein, Muñoz, Garay, Horn, Marfán, Uribe, Concha & Volante, el liderazgo es: “la capacidad de ejercer influencia sobre otros individuos, de manera que éstos tomen los principios propuestos como premisa para su actuar. Esa influencia se expresa, en el plano organizacional, en el planteamiento de un ‘norte’ que alcanza consenso y en la capacidad de movilizar a la organización en esa dirección (...) en una organización el liderazgo entrega sentido común al accionar de los miembros y al funcionar como una guía para el comportamiento, es un mecanismo de gran utilidad para aumentar las probabilidades de comunicación eficaz al interior de la organización” (2009. pp. i-ii).

Esta relación del liderazgo con la influencia consiste en la capacidad de plantear principios que sean tomados por otros como objetivos propios, creándose un sentido compartido que movilice a la organización en pro de estos principios comunes (Horn & Marfán, 2009 citado en Muñoz, 2010).

Hay evidencia que una gestión escolar con un marcado liderazgo educativo produce un mayor impacto, cuando se centra en la enseñanza y el aprendizaje, haciendo de la educación un medio efectivo para cambiar las trayectorias de los estudiantes (Robinson, Honepa & Lloyd, 2009; Rojas, 2010). En los sistemas educativos de alto rendimiento, el

directivo se dedica buena parte del tiempo en entrenar y aconsejar a los docentes. Hay pruebas de cómo los directores de escuelas pequeñas, dedican el 80% de su tiempo a mejorar la enseñanza y a exponer un conjunto de conductas que cimenten la capacidad y motivación de sus docentes, para mejorar en forma constante su propia labor (Barber & Mourshed, 2008).

En la implementación del Coaching Educativo, se desarrolla una cultura de entrenamiento, por lo que es fundamental que los líderes educativos sean también formadores y ‘líderes de instrucción’, pues “ser docente es ayudar a los niños a aprender y ser director es ayudar a los adultos a aprender” (Barber & Mourshed, 2008 p. 34).

Para lograr este desempeño profesional de profesores efectivos, las decisiones que tome el líder educativo son fundamentales. Desde la Administración de los recursos humanos, lo que hace el director (como gerente educativo) tiene un efecto en las personas y en las organizaciones, siendo esencial su desarrollo en la formación continua como en la mejora del desempeño profesional (Chiavenato, 2007). En esta misma línea, en Chile, el Marco para la Buena Dirección (MBD) del MINEDUC entrega directrices en dos ámbitos del liderazgo educativo, por un lado, como “fundamental para la gestión del establecimiento al incorporar habilidades y competencias que permiten dar direccionalidad y coherencia al proyecto educativo institucional del mismo” y por otro lado, en el ámbito curricular, el director debe “asegurar el aprendizaje efectivo en las aulas” y “promover el diseño, planificación, instalación y evaluación de los procesos institucionales” (MINEDUC, 2005 p. 11).

6.1 El Coach

Todos los sistemas exitosos, inclusive aquellos de rápida mejora, reconocen que si lo que se busca son buenos docentes, es necesario contar con buenos profesionales que los capaciten, lo que requiere de un coaching específico, uno a uno, en el aula (Barber &

Mourshed, 2008), llevado a cabo por un coach (entrenador). En la organización escolar puede ser un externo, un profesor retirado con amplia experiencia, un par o un directivo del establecimiento (Teemant, et al., 2010; Showers, 1985; Campo, 2010) según el tipo de coaching que se implemente.

En el caso del directivo-coach, como líder educativo, se vincula con la capacidad de ejercer influencia indirecta en el resultado de los logros de aprendizaje de los estudiantes (Robinson, 2007; Leithwood, 2009; Volante, 2010). De esta manera, el liderazgo no se constituye como una característica exclusiva del director dentro de la organización escolar, sino que debe ser desarrollada por diversos actores que asumen algún tipo de responsabilidad sobre una tarea o contribuyen a crear nuevos rumbos institucionales (MINEDUC, 2005; Weinstein, Muñoz, et al. 2009; Leithwood, 2009), ejerciéndose así distintos tipos de influencia mediante el Coaching Educativo.

El coach es “la persona que tiene la principal responsabilidad de adaptar las prácticas que han sido estudiadas por distintas investigaciones en la sala de clases, para trabajar con adultos que trabajan con estudiantes” (Kowal & Steiner, 2007, p. 2). Éste cuenta con el conocimiento y la experiencia suficiente para estimular el control sobre el propio aprendizaje por medio de preguntas, apoyo y orientación (Campo, 2010).

El hecho de que exista la figura directivo-coach en el centro escolar, tiene sus ventajas y desventajas. Una ventaja poderosa es que permite implementar el trabajo en un contexto conocido y de confianza y credibilidad, ofreciendo un mejor acceso hacia el docente. Entre las desventajas, el coaching cambia la relación entre el directivo –como superior– y los profesores, puesto que se puede tomar esta estrategia desde lo punitivo y no desde lo formativo o encontrarse con momentos incómodos. Es importante considerar este aspecto para no perjudicar este espacio de formación (Neufeld & Roper, 2003).

Según Neufeld & Roper (2003) el coach debe ayudar a los profesores a transferir lo que aprenden sobre nuevas prácticas en los distintos espacios de desarrollo profesional a sus aulas. En presencia y con el apoyo de un coach, se anima a los profesores a probar las estrategias existentes. Si se encuentran con dificultades, el coach está disponible para proporcionar sugerencias que mejoren la aplicación de los nuevos enfoques, permitiendo establecer un entorno seguro en el que los profesores pueden tratar de mejorar su práctica sin temor a la crítica o evaluación negativa.

De manera más específica, el coach trabaja con los profesores en la planificación y realización de las clases; trabaja con algunos profesores del área de contenido para afinar estrategias específicas, desarrollar y encontrar materiales y otros recursos curriculares, trabajar con nuevos profesores y en estrategias de enseñanza, animar a los profesores para hablar acerca de su práctica y observar clases y proveer de una retroalimentación escrita y oral después de las observaciones.

Entre sus posibilidades de participación, el International Reading Association, IRA (Denton & Hasbrouck, 2009) describe tres niveles de intensidad: el primero es informal, enfocado en la construcción de la relación entre el coach y el profesor e incluye actividades con profesores como liderar grupos de estudio, encuentros para discutir temas específicos y asistir en la evaluación de los estudiantes. Un segundo nivel es formal e intenso, el cual el coach participa en la planificación de clases, interpreta datos obtenidos a partir de las evaluaciones, etc. El tercer y último nivel es el más formal e intenso, de máxima profundidad, que implica actividades exigentes para el profesor y el coach, tales como el modelaje de enseñanza, la co-enseñanza y la observación de clases junto con la retroalimentación sobre el desempeño.

6.2 Habilidades del Coach

En la implementación de un programa de Coaching Educativo, se debe seleccionar y preparar rigurosamente a los entrenadores más aptos. El coach debe ser capaz de vincular dos vías de demostración: la teórica y la práctica. Una no debe prevalecer sobre la otra, ya que se puede correr el riesgo de quedar en el plano solo de la lógica o de la práctica, perjudicando el programa. El coach tiene que contar con una efectiva preparación sobre los elementos del diagnóstico del profesor, grupo escolar, metodologías de enseñanza y del currículo, ello permitirá una lógica vinculación entre la teoría y la práctica (Vásquez & Quiroz, 2008).

Junto con lo anterior, se requiere entrenadores que faciliten el aprendizaje por medio de la proposición de preguntas, desafíos reflexivos para los docentes y guía en el análisis de ideas y relaciones. Estas actividades son esenciales porque lo que los docentes aprenden tiene relación con la manera como lo aprenden (Neufeld & Roper, 2003). Finalmente, el coach debe demostrar un sólido conocimiento pedagógico, manejo de contenido y habilidades interpersonales. Kowal & Steiner (2007) sintetizan las siguientes habilidades que debe tener un coach:

- i) **Conocimiento Pedagógico:** Como el Coaching Educativo involucra distintos procesos técnicos, los coaches deben poseer un conocimiento profundo de la manera en que los estudiantes aprenden, una amplia gama de herramientas para entregar recursos y estrategias, junto con ser hábiles en el desarrollo e implementación de estrategias de enseñanza.
- ii) **Experiencia en el Contenido:** Independiente del subsector de enseñanza, los coaches deben mostrar, por un lado, un profundo conocimiento de las materias y un alto dominio del currículum que los profesores frecuentemente utilizan y por otro lado, deben ser expertos en analizar datos a partir de las evaluaciones o impartir enseñanza diferenciada.

iii) Habilidades Interpersonales: Diversos autores coinciden en su importancia (Kowal & Steiner, 2007; Echeverría, 1996; Campo, 2010) al ser una de las categorías centrales y mencionadas con mayor frecuencia. El coach debe tener fuertes habilidades y competencias interpersonales, que incluyen las habilidades para construir relaciones, establecer confianzas, credibilidad y asistencia en la medida de las necesidades individuales de los profesores. Estas habilidades tienen un efecto contagioso que contribuye inspirando a los profesores a mejorar sus prácticas.

También Campo (2010) señala dos habilidades interpersonales básicas que deben estar presentes en un coach. La primera es un correcto modo de preguntar, con el fin de que el entrenado describa sus conductas profesionales, diagnostique los posibles errores que comete y adopte las medidas que le van a permitir corregirlos. La segunda habilidad es responder durante la retroalimentación de manera asertiva, de manera que el docente no se sienta amenazado, ni humillado con la retroalimentación entregada.

La experiencia sugiere que los coaches estén permanentemente en formación, contextualizados en un programa de desarrollo profesional propio que les permita mejorar sus conocimientos y habilidades para así mantenerse al día con las necesidades de sus maestros y los centros escolares. En Boston, por ejemplo, el Coaching Educativo ha sido una estrategia fundamental para las mejoras escolares desde el 2001. El perfeccionamiento de los coaches fue incluido en el programa desde un comienzo (Barber & Mourshed, 2008) y existe evidencia de que aquellos coaches que participaron de un programa de preparación, reflexionaron sobre su propia práctica y mejoraron su desempeño (Veenman y Denessen, 2001 citado en Kowal & Steiner, 2007).

7 IMPLEMENTACION

Ante la decisión organizacional de implementar el Coaching Educativo para el desarrollo profesional de los docentes en un centro escolar, se debe desarrollar un programa completo pensado desde la realidad local, que responda a las necesidades de corto y largo plazo con objetivos claros, medibles y consensuados. Este programa implica escoger un tipo específico de Coaching Educativo y seguir las fases del Coaching Educativo involucradas en ella (Showers, 1985).

7.1 Tipos de Coaching Educativo

De la misma manera como sucede en el coaching como disciplina en general, existen diversos tipos de Coaching Educativo que varían según el sujeto (director, docente o alumnos), objetivo (contenido, estrategia de enseñanza, resolución de problemas, etc.) y modo de aplicación de esta estrategia (individual, pares o grupal).

Tras una revisión de la literatura, se encontraron diversos tipos de coaching educativo. Sin embargo, para efectos de este trabajo, se han seleccionado aquellos dirigidos específicamente a mejorar el desempeño del docente. No se descarta la existencia de otros tipos, pues muchas maneras de coaching se encuentran recién desarrollando sus enfoques, teorías y prácticas (Cornett & Knight, 2009).

El *American Institutes for Research* (2004 citado en Denton & Hasbrouck, 2009) en su revisión conceptual de coaching, identificó los siguientes tipos de Coaching Educativo: i) Técnico ii) Solución de Problemas y iii) Práctica Reflexiva. Por su parte, Showers (1985) sugiere el coaching iv) Entre Pares. Finalmente Neufeld & Roper (2003) señalan el v) Coaching de Contenido. La figura n°1 grafica los distintos tipos que se desprenden del Coaching Educativo. La tabla n° 2 describe cada uno de estos tipos.



Figura 7-1: Tipos de Coaching Educativo

Modelo	Fuente	Definición	Objetivo	Descripción
i) Técnico	Poglinco et al. (2003)	Método de implementación de nuevos enfoques de enseñanza, materiales y prácticas.	Mejorar el repertorio de habilidades de enseñanza de los profesores. Asegurar alta fidelidad en la ejecución de programas o planes de estudio.	El coach asume un rol de experto. Se implementa para apoyar y ampliar la formación que ya tienen los profesores en su desarrollo profesional por medio de seminarios o talleres. Se entrega apoyo en la reorganización o reestructuración de la gestión de clases, manteniendo altas expectativas para todos los estudiantes.
ii) Solución de Problemas	Hasbrouck & Denton (2005)	Es una relación cooperativa y colaborativa entre el profesor y el coach, quienes están comprometidos	Comprender el comportamiento y las dificultades académicas de los estudiantes. Desarrollar	Trabajo técnico en conjunto con uno o más profesores, centrado en enfrentar un problema ya identificado, como por ejemplo, la debilidad de un estudiante en la adquisición de una habilidad académica específica.

Modelo	Fuente	Definición	Objetivo	Descripción
		en entregar una mejor enseñanza a los estudiantes.	estrategias para enfrentar y prevenir problemas similares en el futuro.	Comienza con la recolección y análisis de datos obtenidos en entrevistas a profesores, observaciones, evaluaciones y registro de los estudiantes para formular un problema. Luego se identifican los objetivos y se crea un plan de trabajo.
iii) Práctica Reflexiva	Center for Cognitive Coaching (2007); Garmston, Linder & Whitaker (1993)	Proceso donde los profesores exploran sus propias creencias detrás de sus prácticas.	Facilitar el cambio en las prácticas de enseñanza a través de un proceso reflexivo.	<p>Por medio de la estimulación y acompañamiento en la reflexión y el análisis, el coach es un mediador que ayuda al profesor a tomar conciencia de las propias creencias que subyacen en su estilo de enseñanza, comportamientos, estrategias y resultados, con el fin de obtener conclusiones y motivarlos a identificar y cambiar las prácticas ineficaces hacia la mejora de sus prácticas de enseñanza.</p> <p>Se aplica un conjunto de estrategias diseñadas para que el profesor plantee su enseñanza de manera nueva y diferente, centrada en la manera que ellos perciben la relación enseñanza - aprendizaje, el modo que toman decisiones y su capacidad para controlar los efectos de las mismas. Este tipo de Coaching Educativo es el más vinculado a la escuela del</p>

Modelo	Fuente	Definición	Objetivo	Descripción
				Coaching Ontológico.
iv) Entre Pares	Showers (1985); Showers & Joyce (1996);	Enfocado en el entrenamiento entre profesores, lo que facilita el intercambio y aprendizaje de prácticas exitosas de enseñanza, construyendo una comunidad de aprendizaje.	Construir una comunidad de profesores con un lenguaje y entendimiento compartido en una estructura de seguimiento en torno a las nuevas habilidades de enseñanza.	<p>Similar al tipo de Coaching Educativo de Creación de Equipos (Ballester, 2006; Vásquez & Ortiz, 2008). Proceso en el que grupos de profesores aprenden unos de otros por medio de la creación colaborativa de una planificación de la enseñanza, la creación de materiales de apoyo, observación de clases y reflexión grupal, teniendo un gran impacto en el aprendizaje de sus alumnos.</p> <p>La implementación de este modelo, permite construir comunidades de profesores comprometidos en el estudio de su especialidad. Desarrollan un lenguaje compartido y un conjunto de entendimientos comunes necesarios para el estudio de nuevos conocimientos y habilidades, facilitando las relaciones profesionales y de compañerismo en el establecimiento. Entrega una estructura de seguimiento para el entrenamiento, lo que es esencial para adquirir nuevas habilidades y estrategias.</p> <p>En este tipo de coaching, toda la institución se desarrolla en función de objetivos compartidos,</p>

Modelo	Fuente	Definición	Objetivo	Descripción
v) de Contenido	Neufeld & Roper (2003)	Enfocado en mejorar las estrategias de enseñanza en áreas de contenido específico	Ayudar a los profesores en mejorar la enseñanza de una disciplina académica en particular.	<p>complementación de potencialidades de cada individuo, la corrección de elementos negativos y la integración de criterios sobre las prácticas presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>Ayuda a los profesores a transferir lo que aprenden sobre nuevas prácticas a sus aulas. La presencia y el apoyo del coach anima a los profesores a probar las estrategias que están aprendiendo y entrega sugerencias que mejoren la aplicación de los nuevos enfoques, en un entorno seguro en el que los profesores puedan mejorar su práctica sin temor a la crítica o evaluación negativa.</p> <p>El coach trabaja con los profesores en la planificación e implementación de clases, afinar estrategias específicas del contenido, desarrollar y encontrar recursos curriculares, trabajar con nuevos profesores, animar a los profesores para hablar acerca de su práctica con ellos y con los demás, observar clases y entregar una retroalimentación y proveer de clases demostrativas.</p>

Tabla 7-1: Tipos de Coaching Educativo

Estos distintos tipos de Coaching Educativo presentados se diferencian entre ellos según su finalidad, ya sea mejorar las técnicas de enseñanza, aumentar el dominio de contenidos, indagar en las creencias del docente, identificar los problemas de los estudiantes o crear una comunidad de aprendizaje. Por ello, el modelo que el líder educativo escoja, debe considerar los objetivos del centro escolar, las necesidades y el contexto de sus docentes. Sin embargo, cualquiera sea el tipo de Coaching Educativo, lo importante es considerar que todos enfrentan el problema de la capacidad de enseñanza de los docentes, puesto que esa es la esencia del trabajo de esta estrategia (Neufeld & Roper, 2003).

7.2 Fases del Coaching Educativo

Como se ha señalado, el Coaching Educativo se encuentra focalizado en el desarrollo efectivo del desempeño del profesor en la sala de clases y se basa en el refuerzo del control, la responsabilidad y la comparación permanente de su estado actual con el estado que pretende alcanzar (Knight, 2004; Kowal & Steiner, 2007; Reeves, 2007; Campo, 2010; McKinsey, 2007). Para alcanzar dicho objetivo, la implementación del Coaching Educativo implica realizar diversas actividades que a continuación se detallan, tras una síntesis de la revisión bibliográfica:

- Ayudar a los profesores con la organización y gestión de la sala de clases, el diseño de la clase y clarificar los objetivos de aprendizaje (Denton & Hasbrouck, 2009; Vásquez & Quiroz, 2008; Campo, 2010).
- Observar clases (Denton & Hasbrouck, 2009; Campo, 2010; McKinsey, 2007; Neufeld & Roper 2003).
- Entrenar y modelar técnicas y estrategias para la práctica por medio de clases demostrativas, microenseñanza, simulación, juego de rol o el uso de estudio de

caso (Knight, 2004; Kowal & Steiner, 2007; Reeves, 2007; Denton & Hasbrouck, 2009; Barber & Mourshed, 2008; Vásquez & Quiroz, 2008).

- Retroalimentar al profesor escuchando activamente, observando y discutiendo sobre la eficacia, entre los docentes o el coach al docente (Knight, 2004; Kowal & Steiner, 2007; Reeves, 2007; Denton & Hasbrouck, 2009; Barber & Mourshed, 2008; Campo, 2010; Neufeld & Roper 2003).
- Aconsejar, apoyar y reflexionar en conjunto con los profesores, usando de manera efectiva información recogida en las evaluaciones para mejorar el diseño y la realización a partir de experiencias vividas, planificando nuevas acciones futuras (Denton & Hasbrouck, 2009; Campo, 2010).
- A nivel grupal: se realiza co-enseñanza, grupos de estudio, discusión de problemas, talleres, seminarios, reuniones, etc. (Denton & Hasbrouck, 2009; Vásquez & Quiroz, 2008; McKinsey, 2007).

A partir de estas actividades e independiente del tipo de Coaching Educacional que se implemente en el centro escolar, se elabora un programa estructurado en cinco fases, las cuales fueron organizadas y construidas tras la revisión de la literatura, éstas son: i) Preparación ii) Observación iii) Retroalimentación iv) Modelamiento v) Control y Evaluación (Teemant, et al., 2010; Showers, 1985; Vásquez & Quiroz, 2008; Mañalich, 1999). Se encuentran detalladas en la figura n° 2 y se describen a continuación.

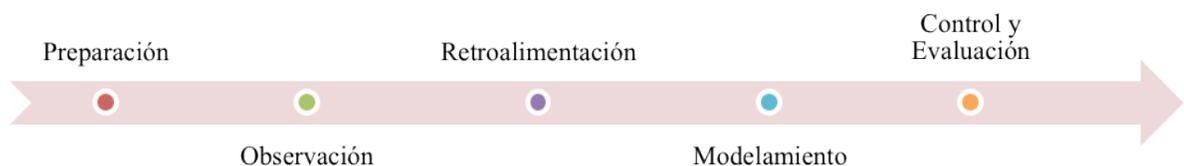


Figura 7-2: Fases de Coaching Educacional

7.2.1 Descripción de las Fases

a) Preparación

El coach y el profesor sostienen una reunión que se basa en dos momentos claves: el diagnóstico y la planificación. El primero, es un proceso determinante para la observación y aplicación, pues permite recopilar información, antecedentes o resultados de los estudiantes, levantar a través diversos instrumentos las necesidades de desarrollo profesional que tiene el docente y establecer distintas acciones de trabajo en la implementación del Coaching Educativo (Zilberstein & Silvestre, 2002).

El segundo momento, la planificación, sugiere que el profesor escoja el contenido y el proceso de aprendizaje con el fin de producir un empoderamiento y respeto por los distintos puntos de vista (Teemant, et al., 2010). Luego se revisa en conjunto lo establecido para la clase que el coach va a observar, el objetivo propuesto por el docente y se discuten las decisiones tomadas por el docente para estructurar la clase. Es fundamental que el docente muestre un alto grado de conciencia, llegando a distintos consensos en el procedimiento y los objetivos. Asimismo es vital el empoderamiento del profesor, a través del diálogo para poder lograr una profunda y rica comprensión del contenido que enseña (Knight, 2009; Cortés, et al. 2011).

b) Observación

Tras la preparación, el coach observa el desempeño del profesor en clases para reunir evidencia para la posterior retroalimentación y para hacer un modelamiento en las habilidades y conocimientos del profesor. Esta fase se realiza de manera permanente en un programa de coaching, pues permite un monitoreo del progreso del docente, constituyéndose como una de las fases centrales del programa, la cual otorga al docente la oportunidad de mostrar sus habilidades y conocimientos.

Es importante considerar que en la clase, se observan procesos de comunicación con diversos propósitos: el docente comparte información, concepciones de mundo, hábitos, modos de ser y de relacionarse, es decir, cuando participa del proceso enseñanza – aprendizaje, no sólo comunica un discurso imparcial, sino que muchos otros mensajes que tienen relación con sus propias experiencias y forma de ver las cosas. Del mismo modo, el docente no es un ser neutral, sino que está influenciado por lo que es y ha vivido. Así que cuando se realiza una observación de clases, no solo se observa la clase de matemática, por ejemplo, sino también a un ser humano en su complejidad (Echeverría, 2003).

c) Retroalimentación

Es aquel espacio de conversación en el cual el coach y el profesor comparan la clase planificada con la clase realizada, las fortalezas y los aspectos a mejorar en su desarrollo profesional y los próximos desafíos a lograr en los siguientes niveles.

La retroalimentación del coaching supone una serie de conversaciones instruccionales entre el coach y el docente, dirigida hacia los objetivos del programa. Es dialógica, colaborativa y reflexiva, permitiendo al profesor recibir oportunamente de manera individual, confidencial y significativa el apoyo para mejorar su forma de enseñar. Esta conversación se sostiene en un clima de confianza, apertura, transparencia y respeto. Es muy importante que facilite mejoras significativas de enseñanza y sea una instancia que estimule al docente en su crecimiento profesional y humano en miras del crecimiento del establecimiento donde se desempeña. La práctica del conocimiento es co-construido a través de la experiencia compartida (Wink & Putney, 2002) en un contexto social de aprendizaje (Teemant, et al., 2010).

Cabe tener en cuenta que el coach como observador, lo hace desde su propia forma de ver el mundo, por lo tanto, en la retroalimentación se comenta lo observado por el entrenador y esta percepción no se constituye como “la realidad” (Echeverría, 1996). El coach debe incitar la reflexión del por qué de la práctica del docente, instalando un modo de análisis y desarrollando en el docente no solo competencias técnicas, sino también reflexivas acerca de práctica cotidiana.

Para Guskey (2002, citado en Cortés, et al. 2011), es necesario que los docentes reciban retroalimentación sobre el progreso de sus acciones, pues las acciones exitosas son reforzantes. Junto a ello, el perfeccionamiento ayuda los profesores a intentar cambios, los estimula a continuar, persistir y realizar acciones de seguimiento fomentando el uso de nuevas prácticas.

d) Modelamiento

En esta fase, se discuten inicialmente distintas propuestas de acción que el profesor debe implementar en su clase. Se evalúan diversas alternativas y proponen transformaciones para elevar la calidad de la actividad planificada, produciéndose el momento *peak* para el correcto desarrollo docente. Éste incorpora mediante el entrenamiento, nuevas estrategias de enseñanza para ser aplicadas con sus estudiantes. Esta experiencia se puede realizar uno-a-uno o de manera grupal entre profesores mediante seminarios, talleres, espacios de reflexión, etc.; siempre guiados por un coach y con demostraciones prácticas, correcciones y aplicaciones directas.

En la creación o elección de la alternativa pedagógica sobre la cual trabajará el docente y que es asumida por el mismo, se realiza un trabajo de supervisión sostenido en el tiempo hasta que se logre un nivel superior o alto de incorporación de nuevas competencias. Es fundamental el monitoreo del progreso del profesor.

e) Control y Evaluación

Es una acción continua que se desarrolla durante todo un programa de Coaching Educativo. Permite establecer la correspondencia que existe entre la calidad del proceso que desarrollan los docentes y la calidad del trabajo en cada una de las fases. Se indaga en aquellos aspectos que funcionaron en la realidad, la calidad del aprendizaje final de los estudiantes por el nuevo camino didáctico propuesto, la valoración que se da el docente frente a su confianza y seguridad como profesional. El momento de la evaluación de los resultados es muy importante, porque permite un juicio sobre todos los factores que intervinieron en el programa, bajo un criterio profesional y objetivo (Mañalich, 1999), finalizando con la proyección de las acciones que llevan a la solución del problema identificado.

Un programa de coaching debe ser evaluado en su impacto y en función de los objetivos establecidos inicialmente, usando una combinación de métodos de recolección de datos. Para Kowal & Steiner (2007) se consideran tres aspectos: i) valoración de los profesores de su coach ii) modificación de prácticas de los profesores iii) mejora en logros de aprendizaje del estudiante. Siendo los últimos dos los más relevantes en la evaluación del programa.

La evaluación debe transmitir el nivel de avance real de los procesos donde se entrenó, lo cual precisará aún más las acciones concretadas en las distintas actividades (Munster, 2011). Esto ayudará al coach a fortalecer y visualizar las dimensiones que debe mejorar el docente en su entrenamiento.

7.2.2 Características de las Fases

Las fases de un programa de Coaching Educativo se caracterizan por ser secuenciales, cíclicas y en espiral ascendente, como lo grafica la figura nº3. Es **secuencial** por el orden de los pasos, lo que asegura la incorporación de las nuevas estrategias y la reflexión en torno al entrenamiento del docente; es **cíclica** ya que estas fases se repiten tantas veces como sea necesario en el proceso de entrenamiento. Finalmente es en **espiral ascendente**, pues en la medida que se repite el ciclo, se accede a un nuevo nivel más profundo, por lo que cada reiteración es distinta a la anterior. Se incorporan y desarrollan nuevas estrategias y establecen nuevos objetivos en los distintos niveles.



Figura 7-3: Secuencia cíclica en espiral ascendente de los pasos del Coaching Educativo.

Para Gómez & Alonso (2007) el coaching es un proceso que se complejiza en la medida en que avanza de las formas básicas en que se manifiesta hacia las variantes que adopta. Tal complejidad se refuerza por el hecho de que en cada nivel del Coaching Educativo en que se progresa, abarca y comprende el nivel previo, pero descubriendo rasgos diferentes que no se habían manifestado.

Esta característica permite monitorear permanentemente el diseño del entrenamiento, la estructura en cada uno de los pasos, las secuencias, los ciclos y los distintos niveles que van haciendo progresivo el programa. El objetivo de ello es asegurar el éxito del

entrenamiento y proveer de oportunidades para verificar el desempeño realizado hasta alcanzar el comportamiento deseado.

8 IMPACTO DEL COACHING: RESULTADOS Y BENEFICIOS

Si bien se ha postulado una vinculación entre la estrategia Coaching Educativa y los resultados de los estudiantes, la obtención y medición de resultados que se puedan asociar directamente a este tipo de desarrollo profesional, es complejo. Entre las razones de ello, se puede señalar que existen múltiples factores adicionales a esta estrategia, que probablemente influyan en los logros de los estudiantes durante un período de tiempo (Cohen & Hill, 1998 citado en Kowal & Steiner, 2007). De esta manera se considera que el impacto del Coaching Educativa es observable, pero no tangible.

En esta misma línea, Neufeld & Roper (2003) señalan que no se ha podido demostrar que el coaching contribuye significativamente en el aumento del rendimiento de los estudiantes. De hecho, existen escasos estudios de esta forma de desarrollo profesional y cómo influye en la práctica de los docentes y en el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, considerando lo complejo que es la práctica de la enseñanza, para las autoras existen razones que permiten pensar que el coaching, en combinación con otras estrategias de desarrollo profesional, es un camino viable para aumentar la capacidad de enseñanza del establecimiento.

No son muchas las investigaciones que han evaluado los programas de entrenamiento y su efectividad o que levanten elementos necesarios para un desarrollo exitoso. Según Kowal & Steiner, la mayoría de lo que se sabe proviene de estudios cuasi – experimentales y descriptivos, pues parece no haber ningún estudio que sugiera cómo evaluar de mejor manera un programa de coaching. “Algunos estudios que han evaluado el éxito de programas específicos de coaching, usan variados métodos que podrían ser igualados por otros distritos para evaluar sus propios programas” (2007 p. 5). Esta

evaluación incluye metodologías cuantitativas y cualitativas, tales como: encuestas a profesores, observaciones de clases, entrevistas y análisis de datos de logros de los estudiantes, entre otros.

Por su parte, Cornett & Knight han descubierto más de 200 publicaciones que describen de una u otra manera algunas indagaciones en este tema, sin embargo “la mayoría de estos estudios son preliminares (...) y no cumplen con los estándares de una investigación rigurosa” (2009, pp. 192). Los autores señalan dos razones que explican esta situación: por un lado, la investigación del aprendizaje profesional no tiene la misma demanda de publicaciones que otros temas de investigación educacional y por otro, muchas maneras de coaching educacional se encuentran desarrollando sus enfoques, es decir, actualmente se están creando y refinando teorías y prácticas junto con investigaciones exploratorias realizadas gracias a la experimentación, implementación, reflexión y revisión.

8.1 Beneficios Esperados

A la fecha, a pesar de la carencia de investigaciones de carácter científico de esta estrategia, debido a que no se han establecido qué prácticas del coaching o de los profesores, qué frecuencia o qué contenido es más efectivo, dadas las limitaciones humanas y los recursos financieros de las escuelas, igualmente se pueden señalar algunos hallazgos y reconocer beneficios que se pueden esperar de esta estrategia.

Teemant, et al (2010) en su estudio del desempeño docente basado en el Coaching Educacional enfocado en el uso de los Cinco Estándares de Modelo Instruccional (i. Actividad Productiva Conjunta ii. Desarrollo del Lenguaje y Alfabetización iii. Contextualización iv. Actividades Desafiantes v. Enseñando en Conversaciones), concluye que la implementación de esta estrategia es estadísticamente significativa en el crecimiento del profesor, a través de siete ciclos de coaching en su implementación,

llevando transferencias significativas en nuevas habilidades de enseñanza desde el trabajo de oficina a la sala de clases.

Showers (1985), uno de los precursores del coaching, reconoce que contribuye a la mejora del desempeño de los profesores participantes en cinco aspectos: i) la práctica de nuevas estrategias con más frecuencia y el desarrollo de mayores habilidades ii) uso de nuevas estrategias más adecuadas en términos de sus propios objetivos de instrucción y teorías de los modelos específicos de la enseñanza iii) demostración de mayor retención de conocimientos a largo plazo sobre habilidades, con nuevas estrategias en las cuales ellos habían sido “coacheados” y, a nivel grupal, el incremento de la apropiación del uso de nuevos modelos de enseñanza en el tiempo iv) aumento de la probabilidad de enseñar las nuevas estrategias a los estudiantes, asegurando que la comprendan y se comportan según lo esperado en su aplicación v) exposición de los conocimientos de manera más clara con respecto a los fines y usos de las nuevas estrategias.

Cornett & Knight (2009) demuestran que el Coaching Educativo tiene un positivo impacto en las actitudes de los profesores, en el aumento de la implementación de las habilidades transferidas, en la sensación de efectividad del profesor y en una mejora del rendimiento de los estudiantes.

Hunt (2009) al realizar una observación a docentes que participaron durante tres años en un programa de Coaching Educativo, éstos habían seguido desarrollándose, manteniendo altos niveles de entusiasmo y compromiso, valorando la instrucción personalizada y las oportunidades de trabajar con sus pares. Muchos parecieron sentirse entusiasmados al observar que las nuevas estrategias implementadas, realmente daban resultados positivos, que antes no creían posibles para sus alumnos. Entre estos hallazgos, sugerían que cambiar la conducta docente es un proceso lento y que su principal desafío era proveer una instrucción diferenciada a estudiantes con necesidades

y habilidades diferentes, pues ello requería de un entendimiento a fondo y la consolidación de todo lo aprendido junto con recursos adicionales de tiempo y esfuerzo.

Neufeld & Roper (2003) señalan algunos beneficios esperados del Coaching Educativo para los docentes: i) orienta de mejor manera el desarrollo profesional basado en la escuela, dirigido a las necesidades de los profesores, a la luz de las necesidades de los estudiantes ii) transporta el aprendizaje de los profesores a la práctica dentro de la sala de clases, pues el coach ayuda a los docentes a implementar lo que ellos han aprendido y iii) predispone a los profesores a compartir sus prácticas con otros y buscar oportunidades de aprendizajes con sus pares y coaches. Además de asumir colectivamente responsabilidades por el aprendizaje de todos sus estudiantes.

Entre los hallazgos y beneficios de la experiencia latinoamericana en República Dominicana, Panamá, Costa Rica, Nicaragua y Guatemala, se ha podido observar que el coaching puede operar como una política pública en el contexto de los Ministerios de Educación (Wolff, 2008).

En cuanto a las experiencias registradas del Entrenamiento Metodológico Conjunto (EMC) aplicadas en la zona de triple frontera de Bolivia, Perú y Chile (Vásquez y Quiroz, 2008), se obtuvieron los siguientes hallazgos: i) la constitución de una alternativa para lograr una dirección científica de la gestión educativa ii) la aceptación por parte de los directivos y los docentes de las instituciones, lográndose un clima favorable para el desarrollo de la experiencia iii) un estímulo por la reflexión del trabajo entre los distintos actores sobre las acciones necesarias para transformar la calidad de la gestión educativa iv) la reactivación del trabajo en equipo en el análisis sobre los principales problemas e insuficiencias metodológicas presentes en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje y la búsqueda de alternativas que le den soluciones v) el desarrollo de profundas relaciones de cooperación entre los diferentes niveles de

dirección, generando compromisos, sentido de pertenencia y responsabilidad ante la profesión.

El coaching aparece de esta manera como un facilitador de las relaciones profesionales y de compañerismo, ya que ofrece un lenguaje compartido, basado en normas de experimentación iguales para todos. Los efectos del coaching tienen mucho más alcance que el dominio y la integración de nuevos conocimientos y habilidades de la enseñanza individual (Showers, 1985). El desarrollo de las normas de la escuela que sostienen un continuo estudio y mejora de la enseñanza, aparentemente funciona como soporte para la construcción de otros tipos de cambio, como la incorporación de un nuevo curriculum, políticas disciplinarias de la escuela o la construcción de repertorios de enseñanza.

9 CONCLUSIONES

A partir de la asociación desempeño del docente – rendimiento de los estudiantes, se ha realizado una revisión bibliográfica sobre el Coaching Educativo, con la cual este trabajo ha podido contribuir en la descripción de esta estrategia de desarrollo profesional de los docentes en centros escolares.

Considerando que esta estrategia ha surgido hace 30 años, existe poco conocimiento en nuestro país, por ello se ha optado realizar este trabajo de manera exploratoria, permitiendo describirla para dar a conocer su objetivo, características, beneficios e implementación. De esta forma, no se ha indagado en la comparación con otros modos de perfeccionamiento docente ni se ha profundizado mayormente en los resultados que tiene su implementación.

Ante lo expuesto en este trabajo, se plantea y evidencia el alto potencial que presenta esta estrategia para el perfeccionamiento docente desde la práctica y no desde la teoría, centrándose en las necesidades particulares y contextuales de cada docente que participa

en esta estrategia. Es por esto que a través de la práctica constante y dirigida, se podrían desarrollar nuevas capacidades pedagógicas y aumentaría el repertorio y las oportunidades de enseñanza, obteniendo como resultado una posible mejora de las prácticas del docente en la sala de clases y, por consiguiente, un positivo impacto en el aprendizaje del estudiante.

A partir de lo evidenciado sobre el Coaching Educacional, se plantea un cambio en el paradigma del desarrollo profesional de los docentes. Este cambio no solo ocurre a nivel del perfeccionamiento que asisten frecuentemente los docentes, al cual esta estrategia puede complementar, permitiendo mejorar la práctica, el desarrollo y la cultura profesional del centro escolar; sino también modificar la cultura escolar propia de cada centro, puesto que los profesores trabajan de manera aislada en una dinámica que no favorece una comunidad de aprendizaje. El Coaching Educacional se enfoca explícitamente en cambiar esta cultura de aislamiento ya que existen razones que permiten pensar que los docentes que trabajan en colaboración para mejorar su práctica, con el tiempo y con el apoyo de un coach bien formado, pueden lograr grandes cambios.

Esta herramienta que proviene del Coaching, disciplina que se ha desarrollado formalmente a mediados del siglo XX, se encuentra en permanente desarrollo y perfeccionamiento en el ámbito escolar. Según las experiencias señaladas y los autores referidos, Estados Unidos es el país líder en esta materia. Sin embargo, se ha encontrado de manera incipiente bajo el término Entrenamiento Metodológico Conjunto, en países como República Dominicana, Panamá, Costa Rica, Nicaragua, Guatemala, Cuba, Colombia, Ecuador, Bolivia y Perú. En Chile, existe escasa evidencia de implementación del Coaching Educacional, por ejemplo el Programa Un buen comienzo y una experiencia en la zona de triple frontera: Bolivia, Perú y Chile; pero aun no se han logrado obtener grandes certezas y evidencias de su impacto y resultado, como ha sido indicado por diversos autores.

Como ha podido observarse, el Coaching Educacional posibilita la sintonía y focalización en los aspectos curriculares y pedagógicos de los distintos modelos de liderazgo empleados en contextos educativos, tales como el distribuido, transformacional e instruccional. El rol inspirador y formador del director, ejerce su capacidad de influir en los profesores con el fin de alcanzar las metas de enseñanza fomentado por el sistema central. Sin embargo, esta vinculación no sucede en la práctica, puesto que se hallaron débiles y escasos contenidos de Coaching en general y de Coaching Educacional en particular en los programas de Formación de Directivos y se registran escasas prácticas de este tipo en el sistema escolar chileno.

La implementación de esta estrategia implica la elaboración de un programa de trabajo, el cual se construye a partir de las necesidades y objetivos instruccionales del centro escolar y de la elección de un determinado tipo de Coaching Educacional. De esta manera, los tipos señalados no son excluyentes entre ellos, sino que pueden complementarse según la intencionalidad del líder educativo y los objetivos propuestos. En cuanto a las fases, éstas permiten asegurar, por medio de ciclos, la adquisición de nuevas habilidades y conocimientos en la enseñanza con los estudiantes.

Del mismo modo, como se ha señalado, el Coaching Educacional permite desarrollar en los centros escolares, profesores efectivos sobre la base del dominio y perfeccionamiento en cuanto a las estrategias de enseñanza, gestión de la sala de clases y la gestión del currículum. Este aspecto, complementado con lo señalado anteriormente acerca de un programa de esta estrategia, sin duda, instalará un entorno seguro, guiado y sostenido de perfeccionamiento en la escuela.

Aún no existe un consenso y una certeza clara y precisa del impacto de la implementación de esta estrategia en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, lo que puede producir alguna controversia entre distintos grupos de investigadores. Sin embargo, la literatura en su mayoría señala y destaca el efecto positivo sobre el

desempeño del docente, puesto que es observable. A pesar de ello, esta herramienta, en perfeccionamiento en el ámbito escolar, no puede ser desestimada por ser una gran promesa para el desarrollo de habilidades docentes.

Finalmente, surgen nuevas prospectivas desde tres ámbitos. El primero desde la política pública; el sistema central podría incorporar el Coaching Educativo en los contenidos de los programas de Formación de Directivos de Excelencia o como una modalidad de perfeccionamiento complementaria al programa Plan de Superación Profesional (PSP), contribuyendo a la visión de un nuevo paradigma para desarrollo profesional por medio de la práctica docente.

El segundo ámbito relacionado a la práctica, abriendo nuevas posibilidades en cuanto al apoyo a los centros escolares, como por ejemplo una Asistencia Técnica en Educación (ATE) o la inclusión de esta estrategia en la Formación Inicial Docente como una manera de conducir y acompañar la práctica profesional de los futuros profesores o los primeros años de ejercicio profesional.

La tercera y última prospectiva de este trabajo se vincula con la investigación. Este trabajo abre nuevas posibilidades en la búsqueda de evidencias y levantamiento de conocimientos de esta estrategia en el sistema escolar chileno. Inicialmente se podría indagar sobre las condiciones actuales, si permiten o no la implementación de esta estrategia de perfeccionamiento. Una vez resuelta esta interrogante junto con la implementación de un programa de Coaching Educativo, se podría realizar: una medición del impacto en los aprendizajes de los estudiantes, discriminar aquellas metodologías que más lo facilitan, indagar en el rol del directivo-coach, seleccionar y entrenar a coaches, levantar mecanismos de evaluación de los programas de implementación de Coaching Educativo, conocer aquellas habilidades específicas y competencias que un coach educativo debe tener en función de un encuentro exitoso de reformulación de objetivos, entre otros campos de investigación.

En síntesis, el Coaching Educativo, como estrategia de mejora, presenta una gran oportunidad para los centros escolares que se disponen a enfrentar grandes desafíos en la gestión escolar y puede llevar a realizar un gran trabajo que no solo beneficia el aprendizaje sino que colabora en un cambio profundo y positivo de la cultura escolar.

10 BIBLIOGRAFIA

Abarca, N. (2010) *El líder como coach*. El Mercurio Aguilar Capítulo 1.

AERA (American Educational Research Association) (2005). *Teaching Teachers: Professional Development to Improve Student Achievement*. Research Points, 3(1), 1-4.

American Federation of Teachers. (2002). *Principles for professional development*. Washington, DC: Author.

American Institutes for Research. (2004). *Conceptual overview: Coaching in the Professional Development Impact Study*. Unpublished manuscript.

Angel, P. & Amar, P. (2005) *Guía práctica del coaching*. Paidós. París, Francia.

Aravena, M. (2010) *Directores de Escuela: El campamento base en la ruta al Everest*. Publicado en Educación 2020.

Aravena, P.; Elgueda, P. & Figueroa, C. (2012, 22 de abril). *Los colegios particulares pagados tienen una gran deuda con sus alumnos*. El Mercurio, p. A10

Ballester, A. (2006) *Del entrenamiento al entrenamiento metodológico conjunto*. [Versión electrónica]. Revista Edusol, nº16, vol. 6. Recuperado el 4 de marzo del 2012 desde http://www.revistaedusol.rimed.cu/articulos/vol_3_2006/art_andres.pdf.

Barber, M. & Mourshed, M. (2008) *¿Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos?*. PREAL, Julio

Boatright, B.; Hallucci, C.; van Lare, M. & Yoon, I. (2008) *Coaching for instructional improvement: Themes in research and practice*. A journal for research, leadership and practice. Vol 2. nº 1.

Bou Pérez, J. F. (2007) *Coaching para docentes*. Editorial Club Universitario. España

Brunner, J.J. y G. Elacqua (2004). *Factores que inciden en una educación efectiva. Evidencia internacional*. Revista Virtual La educación. Año XLVIII-XLIX, Nº 139-140, I-II. Organización de Estados Americanos. OEA.

Campo, A. (2010) *Herramientas para directivos escolares*. Editorial Wolters Kluwer. España. Capítulo 5 pp. 147 – 198.

Center for Cognitive Coaching (2007). *Overview of Cognitive Coaching*. Recuperado de <http://www.cognitivecoaching.cc/overview.htm>

Chiavenato, I. (2007). *Administración de recursos humanos*. (8a ed.) Bogota: ed. McGraw Hill.

Cohen, D. & Hill, H. (1998). *Instructional policy and classroom performance: The mathematics reform in California*. Philadelphia: Consortium for Policy Research in Education.

Colomo, R. & Casado, C. (2006) *Mentoring & Coaching. IT Perspective*. Journal of Technology Management & Innovation. Vol. 1. Issue 3

Cornett, J. & Knight, J. (2009). *Research on coaching*. En Knight, J. (Ed.), *Coaching: Approaches and perspectives* (pp. 192-216). Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.

Cortés, M.A.; Taut, S.; Santelices, M.V. & Lagos, M.J. (2011, enero) *Formación continua en profesores y la experiencia de los Planes de Superación Profesional (PSP) en Chile: Fortalezas y debilidades a la luz de la evidencia internacional*. Ponencia presentada en la Segunda Versión del Encuentro Anual de la Sociedad Chilena de Políticas Públicas, Santiago de Chile.

Cox, C. (2009) *Formación continua de profesores: la hermana pobre de las políticas educacionales*. En Sotomayor C., Walker, H., editores, *Formación continua de profesores. ¿Cómo desarrollar competencias para el trabajo escolar?*. Santiago. Editorial Universitaria.

Denton, C. & Hasbrouck, J. (2009) *A description of instructional coaching an its relationship to consultation*. *Journal of Educational and Psychological Consultation* 19 (2) pp. 150 – 175.

Desimone, L. (2009). *Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures*. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.

Deussen, T., Coskie, T., Robinson, L., & Autio, E. (2007). *“Coach” can mean many things: Five categories of literacy coaches in Reading First* (Issues & Answers Report, REL 2007-No.005). Washington,DC: U.S.Department of Education, Institute of Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Laboratory Northwest Projects. Retrieved April 16, 2009, from <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs/projects/project.asp?projectIDD47&productIDD22>

Echeverría, R. (1996) *La Ontología del Lenguaje*. Dolmen Ediciones. Santiago, Chile.

Elmore, R. (2004). *School Reform from the Inside Out: Policy, Practice, and Performance*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Fullan, M. (2003) *The Moral Imperative of School Leadership*. Thousand Oaks: Corwin Press.

García, L. & Valle, A. (1999) *La escuela cubana en el cambio hacia el 2000*. Vías y retos. La Habana: Ministerio de Educación.

Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F. y Yoon, K. S. (2001). *What Makes Professional Development Effective? Results from a National Sample of Teachers*. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.

Garmston, R., Linder, C., & Whitaker, J. (1993). *Reflections on cognitive coaching*. *Educational Leadership*, 51(2), 57–61.

Gómez, L. & Alonso, S. (2007). *El entrenamiento Metodológico Conjunto: un método revolucionario de Dirección Científica Educacional*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.

Guskey, T. (2002). *Professional development and teacher change*. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3/4), 381-391.

Hasbrouck, J., & Denton, C. (2005). *The reading coach: A how-to manual for success*. Longmont, CO: Sopris West.

Hochschild, H. & Irrázaval, I. (2012) *Propuestas para una carrera docente*. Elige Educar & Centro de Políticas Públicas Universidad Católica de Chile. Recuperado de:

http://www.eligeeducar.cl/ee/wp-content/uploads/2012/01/EE_CPPUC_Propuesta-Carrera-Docente_2012.pdf

Horn, A.; Marfán, J. (2010) *Relación entre Liderazgo Educativo y Desempeño Escolar: Revisión de la Investigación en Chile*. Psicoperspectivas, 9 (2), 82-104.

Hunt, B. (2009) *Efectividad del desempeño docente. Una reseña de la literatura internacional y su relevancia para mejorar la educación en América Latina*. PREAL, Documento n 43, Santiago de Chile, Marzo 2009 pp. 3-38

Huston, T. & Weaver, C. (2007) *Peer coaching: Professional development for experienced faculty*. Innovative Higher Education, 33 (1) pp. 5 – 20

International Coaching Federation (ICF) www.coachfederation.org

Joyce, B. & Showers, B (1982) *The Coaching of Teaching*. Educational Leadership. pp. 4 – 9

Joyce, B. & Showers, B. (1995). *Student achievement through staff development*. White Plains, NY: Longman.

Joyce, B. & Showers, B. (1996). *The evolution of peer coaching*. Educational Leadership, v. 53, n6, pp. 12–16

Knight, J. (2004). *Instructional coaches make progress through partnership*. Journal of Staff Development, 25(2), 32e37.

Knight, J. (2009). *Coaching: Approaches and perspectives*. Thousand Oakes, CA: Corwin Press.

Kowal, J. & Steiner, L. (2007) *Instructional Coaching*. The Center for comprehensive school reform and improvement. Septiembre.

Lázaro, N. & Pulido, A. (2006) *Reflexiones acerca de las interrogantes relacionadas con el método de entrenamiento metodológico conjunto*. Revista Científico Pedagógica Mendive Año 4 n° 14. Revisado el 8 de enero del 2012, recuperado de: <http://www.ucp.pr.rimed.cu/sitios/revistamendive/nanteriores/Num14/Dialogo.htm>

Lazzati, S. (2008) *El cambio del comportamiento en el trabajo*. Ediciones Gránica.

Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago, Chile: Fundación Chile.

Leu, E. (2005). *The Role of Teachers, Schools, and Communities in Quality Education: A Review of the Literature*. Academy for Educational Development, Global Education Center.

Little, J. (1993) *Teachers' professional development in a climate of educational reform*. Education Evaluation and Policy Analysis.

Majluf, N. & Hurtado, J. (2010) *Hacia una mejor gestión en los colegios*. (2ª Edición) Santiago, Chile: [s.n.]

Mañalich, R. (1999) *La evaluación de la calidad del proceso docente educativo: la experiencia cubana*. Conceptos de Educación n° 6. Revisado el 7 de enero del 2012, recuperado de: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=2200

Marzano, R. (2003) *What works in schools?* ASCD Association for Supervision and Curriculum Development. USA.

McKinsey & Company (2007). *¿Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos?*

Medina, L. & Perichon, A. (2011) *Coaching Educacional. Una nueva visión de la orientación vocacional* (2ª Ed.). Buenos Aires: Editorial Bonum.

Mendive, S.; Weiland, C. & Crosson, A. (2012) *Fidelidad de implementación en un programa de desarrollo profesional docente de educación parvularia basado en coaching en Chile: relacionando fidelidad al modelo de coaching con fidelidad de las prácticas docentes*. Trabajo presentado en el Segundo Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación. Revisado en Agosto, 2012. Recuperado de: http://www.ciie2012.cl/?page=view_programa_completo

MINEDUC (2005) *Marco para la Buena Dirección, Criterios para el Desarrollo Profesional y Evaluación del Desempeño*. Santiago, Chile. Revisado en marzo 2012.

MINEDUC (2009) *Estudios y estadísticas del sistema escolar chileno*. Capítulo 3 Docentes y Asistentes de Educación. Revisado en marzo 2012. Recuperado de: http://w3app.mineduc.cl/DedPublico/anuarios_estadisticos

Montes, A. (2009, Abril) *El coaching como estrategia de educación*. Extraído en Septiembre, 2011 de: <http://www.dialogos-en-educacion.org/puntos-vista/el-coaching-como-estrategia-en-educación>

Munster, H. (2011) *Acompañamiento de entrenamiento metodológico conjunto por el buen trato*.

Muñoz, G. (2010) *Formación y Entrenamiento de los Directores Escolares en Chile: situación actual, desafíos y propuestas de política*. Proyecto FONIDE. Recuperado de: www.fonide.cl

Neufeld, B., & Roper, D. (2003). *Coaching: A strategy for developing instructional capacity—Promises & practicalities*. Washington, DC: Aspen Institute Program on Education and the Annenberg Institute for School Reform.

OCDE (2003) *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers* OECD Activity. Country Background Report for Chile.

OCDE (2007) *Improving School Leadership*. Country Background Report for Chile.

Ortúzar, M.S.; Flores, C.; Milesi, C. & Cox, C. (2010) *Camino al bicentenario: propuestas para Chile*. Concurso Políticas Públicas. Capítulo VI. Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Payeras, J. (2004) *Coaching y Liderazgo*. Díaz de Santos. Madrid, España.

Poglinco, S. M., Bach, A. J., Hovde, K., Rosenblum, S., Saunders, M., & Supovitz, J. A. (2003). *The heart of the matter: The coaching model in America's Choice Schools*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania, Consortium for Policy Research in Education

Pozo, V. (2012, 26 de febrero). *Egresados de pedagogía admiten mala preparación en manejo en el aula y trato con las familias*. El Mercurio, p. C15.

Ravier, L. (2005) *Arte y ciencia del coaching: su historia, filosofía y ciencia*. Ed. Dunken. Buenos Aires, Argentina.

Reeves, D. (2007) *Coaching: myths and realities*. Association for supervision and curriculum development. Vol. 65 n° 2. Pp 89 – 90.

Robbins, S. & Judge, T. (2009) *Comportamiento Organizacional*. (13ª Edición) México: Pearson Educación.

Robinson, V. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Acel Supporting Educational Leaders, N° 41.

Robinson, V.; Hohepa, M. y Lloyd, C. (2009) *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why*. Best Evidence Synthesis Iteration [BES]. Wellington: New Zealand Ministry of Education.

Rojas, A. (2010) *Del coaching ontológico a la formación de líderes pedagógicos. La experiencia de la Red de Liderazgo Escolar de la OREALC UNCESCO*. Red de Liderazgo Escolar. Revisado el 17 de marzo del 2012, recuperado de www.liderazgoeneducacion.org

Román, J. D. & Ferrández, M. (2008) *Liderazgo y Coaching*. Libros en Red.

Russo, A. (2004). *School-Based Coaching*. Harvard Education Letter. Volumen 20, n°4. Julio/Agosto.

Sanders, W.L., Rivers, J.C., (1996) *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement*. Knoxville: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center. Tennessee.

Showers, B. (1985) *Teachers Coaching Teachers*. Educational Leadership, Abril.

Showers, B., Joyce, B., & Bennett, B. (1987). *Synthesis of research on staff development: A framework for future study and a state-of-the-art analysis*. Educational Leadership, 45(3), 77–87.

Speck, M., & Knipe, C. (2001). *Why can't we get it right? Professional development in our schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Teemant, A., Wink, J. & Tyra, S. (2011) *Effects of coaching on teacher use of sociocultural instructional practices*. Teaching and Teacher Education 27 (4) pp. 683 – 693

Valderrama, B. (2009) *Desarrollo de competencias de Mentoring y Coaching*. Madrid: Pearson Educación.

Vázquez, F. & Quiroz, P. (2008) *Entrenamiento Metodológico Conjunto. Una alternativa para contribuir a la gestión educativa en zonas de frontera*. En Mora, D. & de Alarcón, S. (Comp.), Investigar y Transformar. Reflexiones sociocríticas para pensar la educación. (pp. 158 – 196). La Paz: Instituto Internacional de Integración.

Veenman, S., & Denessen, E. (2001). *The coaching of teachers: Results of five training studies*. Educational Research and Evaluation 7 (4). Pags. 385–417

Villa, J. P. & Caperán, J. A. (2010) *Manual de Coaching*. Profit. España

Villegas-Reimers, E. (2003) *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: UNESCO, Institute for Educational Planning. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001330/133010e.pdf>

Volante, P. (2009) *Efecto integrado del liderazgo transformacional e instruccional en organizaciones escolares*. Documento presentado en el Simposio Internacional de Liderazgo Escolar (SLS: International School Leadership Symposium) del Instituto de Gestión y Economía de la Educación (IBB) de la Universidad para la Formación de Profesores de Suiza Central PHZ Zug.

Volante, P. (2010) *Influencia instruccional de la dirección escolar en los logros académicos*. Tesis para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Volante, P. (2011) *Diseño de Assessment Center para la selección de equipos directivos en establecimientos educacionales*. "Propuestas para Chile" Concurso Políticas Públicas 2011, capítulo 10.

Volante, P.; Díaz, A.; Tapia, O. (2003) *Proposiciones para la formación en liderazgo educacional*.

Walpole, S. (2005). *Coaching in context: Crafting a site-based staff development system*. *Perspectives*, 31(4), 41–44.

Weinstein, J. (2008) *Liderazgo Educativo: Asignatura Pendiente de la Reforma Chilena*.

Weinstein, J.; Muñoz, G.; Garay, S.; Horn, A.; Marfán, J.; Uribe, M.; Concha, C. & Volante, P. (2009) *Prácticas de Liderazgo Directivo y Resultados de Aprendizaje. Hacia*

conceptos capaces de guiar la investigación empírica. Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, CEPPE.

Wink, J., & Putney, L. (2002). *Vision of Vygotsky.* Boston, MA: Allyn & Bacon.

Wolff, L. (2008) *Desarrollo de la capacidad institucional y de gestión de los Ministerios de Educación en Centroamérica y República Dominicana.* PREAL, Documento n 42 Santiago de Chile, Noviembre (2008). Pp. 31-37

Wolk, L. (2009) *Coaching: el arte de soplar brasas.* (8a ed.) Buenos Aires: Gran Aldea Editores.

Wright, S. P., Horn, S. P., & Sanders, W. L. (1997). *Teacher and class- room context effects on student achievement. Implications for teacher evaluation.* Journal of Personnel Evaluation in Education, 11, 57–67.

Zilberstein, J. & Silvestre, M. (2002). *Diagnóstico y transformación de las instituciones docentes.* México: CEIDE.

Zorrilla, M. (2002, junio). *¿Qué relación tiene el maestro con la calidad y la equidad en educación?* Conferencia dictada en el marco del Panel Calidad y Equidad en Educación en la Escuela Normal Rural “Raul I. Burgos” de Ayotzinapa, Guerrero.