

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/338932892>

# El papel del «coach» en la formación de directivos: análisis de un programa específico

Article · January 2020

DOI: 10.5565/rev/educar.1055

---

CITATIONS

0

READS

37

2 authors, including:



**Antonio Burgos-García**

University of Granada

58 PUBLICATIONS 98 CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Training teachers to deliver risk education: Mainstreaming Occupational Safety and Health into teacher training programmes [View project](#)



Los centros educativos como organizaciones saludables. Guía para su desarrollo [View project](#)

# El papel del *coach* en la formación de directivos\* : análisis de un programa específico\*\*

Mariana Altopiedi

Universidad de Sevilla. España.  
maltopiedi@us.es

Antonio Burgos García

Universidad de Granada. España.  
aburgos@ugr.es

Recibido: 24/10/18

Aceptado: 30/9/19

Publicado: 30/1/2020



## Resumen

La complejidad de las tareas de dirección escolar exige una formación específica. Los estudios sobre liderazgo coinciden en que esta formación tenga como base la reflexión sobre la práctica favorecida por el *coaching*. Este artículo presenta el análisis de los comportamientos y de las estrategias de intervención de los *coaches* y su relación con los procesos de reflexión-aprendizaje desarrollados en los grupos de discusión para la formación de directores en el marco de un programa específico. Los resultados señalan que el ejercicio del papel de *coach* necesita una rigurosa formación, tanto en relación con el ejercicio del liderazgo como también en competencias y habilidades sociales mediante las cuales construir una relación de confianza. Un funcionamiento grupal que favorezca la reflexión sobre el propio liderazgo requiere ofrecer síntesis y ampliaciones que ayuden a establecer relaciones entre los hechos, evitar valoraciones, consejos y, en cambio, asumir una escucha activa, la capacidad para gestionar el tiempo y la de formular preguntas y comentarios desafiantes, pero no descalificadores, que resulten claves para la mejora y la calidad del proceso formativo. Dadas las múltiples exigencias para que la labor del *coach* sea efectiva, se observa la necesidad de que se realice una apropiada y rigurosa formación en conocimiento experto a través de competencias y habilidades sociales que favorezca una relación de confianza con los participantes.

**Palabras clave:** formación de directivos; liderazgo educativo; *coaching*; reflexión sobre la práctica profesional

\* En atención al principio de economía del lenguaje, a lo largo del texto se emplea el masculino genérico.

\*\* M. SÁNCHEZ-MORENO y J. LÓPEZ-YÁÑEZ (codir.) (2015-2017), *Formación de directores de instituciones de formación primaria, secundaria y superior basada en el análisis de la práctica y el coaching*, Madrid, Ministerio de Economía y Competitividad, Secretaría de Estado de Investigación, Convocatoria de proyectos de I+D+i, referencia: EDU2014-53175-P. Aplicación de un programa de formación de directores escolares basado en la reflexión sobre la práctica.

**Resum.** *El paper del coach en la formació de directius: anàlisi d'un programa específic*

La complexitat de les tasques de direcció escolar exigeix una formació específica. Els estudis sobre lideratge coincideixen a demanar que aquesta es basi en la reflexió sobre la pràctica afavorida pel *coaching*. El present article mostra l'anàlisi dels comportaments i de les estratègies d'intervenció dels *coaches* i la seva relació amb els processos de reflexió-aprenentatge desenvolupats en els grups de discussió per a la formació de directors en el marc d'un programa específic. Els resultats assenyalen que l'exercici del paper de *coach* necessita una rigorosa formació, tant en relació amb l'exercici del lideratge com també en competències i habilitats socials mitjançant les quals es pugui construir una relació de confiança. Un funcionament grupal que afavoreixi la reflexió sobre el propi lideratge requereix oferir síntesis i ampliacions que ajudin a establir relacions entre els fets, evitar valoracions, consells i, en canvi, assumir una escolta activa, la capacitat per gestionar el temps i la de formular preguntes i comentaris desafiants, però no desqualificadors, que resultin claus per a la millora i la qualitat del procés formatiu. Ateses les múltiples exigències perquè la tasca del *coach* sigui efectiva, s'observa la necessitat de realitzar una apropiada i rigorosa formació en coneixement expert a través de competències i habilitats socials que afavoreixi una relació de confiança amb els participants.

**Paraules clau:** formació de directors; lideratge educatiu; *coaching*; reflexió sobre la pràctica professional

**Abstract.** *The role of coaching in the training of principals: Analysis of a specific program*

The complexity of school management tasks requires specific training. Studies on leadership agree that such training should be based on reflective practice favored by coaching. This article presents the analysis of the behaviors and intervention strategies of coaches and their relation with reflective learning processes undertaken in discussion groups for the training of principals within the framework of a specific program. The results indicate that coaching requires rigorous training in relation to both leadership and social skills and abilities through which a relationship of trust can be built. Group synergies that encourage reflection on one's own leadership require syntheses and extensions to establish relationships between the facts and avoid valuations and advice, while promoting active listening, the capacity to manage time and formulate questions, and challenge but not disqualify comments that are key to the improvement and quality of the training process. Given the multiple demands for coaches' work to be effective, we observe the need for appropriate and rigorous training in expert knowledge through social skills and abilities that promote a relationship of trust with the participants.

**Keywords:** principals; training; school coaching; school leadership; reflection on professional practice

**Sumario**

- |   |                                 |
|---|---------------------------------|
| 1. Introducción   | 5. Resultados y discusión       |
| 2. Marco conceptual del estudio                                 | 6. Conclusiones e implicaciones |
| 3. El programa de formación de directivos mediante la reflexión | Referencias bibliográficas      |
| 4. Metodología  |                                 |

## 1. Introducción

La complejidad creciente de las organizaciones educativas y el incremento de sus niveles de autonomía, así como de responsabilidad por parte de sus líderes, comporta una mayor dificultad y relevancia de las funciones directivas en los centros escolares. Consecuentemente, resulta necesario actualizar la concepción de dirección escolar, promoviendo el desarrollo de líderes que contribuyan, a partir de su experiencia, a la creación de conocimiento social y organizativo (Gairín y Castro, 2011). Este replanteamiento del papel de los directivos conlleva considerar que «las personas que deben dirigir a otras deberían ser capaces también de dirigirse a sí mismas» (Antúnez y Güell, 2019, p. 7) y, por tanto, repensar su formación. Entender esta como «desarrollo de estrategias que favorecen el crecimiento personal y profesional de quienes se esfuerzan por conseguir proactivamente el éxito» (Ravier, 2005, citado por Sánchez-Teruel, 2013, p. 172) supone otorgar un lugar de privilegio a la reflexión sobre la propia práctica, evidenciando la conveniencia de procesos formativos paralelos al ejercicio del rol. Coincidentemente, en el contexto internacional, los programas de desarrollo profesional continuo (*continuous professional development*, CPD) para líderes escolares en sus diferentes modalidades (aspirantes, noveles y directores con experiencia) han experimentado un gran avance (Huff, Preston y Goldring, 2013) combinando la teoría con la práctica e involucrando activamente a los directivos en el análisis de los problemas a los que se enfrentan en su trabajo. Esta aproximación a la formación de directivos hace del *coaching* una herramienta privilegiada para ello (Baniandrés, Eizaguirre y Feijoo, 2011), en tanto ayuda a los sujetos a enfrentarse eficazmente a los desafíos y dilemas que la dirección plantea (Lofthouse, 2019).

El artículo expone el análisis de los resultados que se produjeron a partir del trabajo desarrollado por el *coach* en el marco del programa formativo «Formación de directores de instituciones de formación primaria, secundaria y superior basada en el análisis de la práctica y el coaching», financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (Proyecto I+D+i, 2018) y dirigido a mejorar la práctica directiva a partir de la reflexividad. Las preguntas de investigación que aquí nos planteamos se organizan en torno a dos cuestiones centrales:

- ¿Qué factores inciden en los procesos de reflexión sobre la práctica directiva?
- ¿Qué estrategias ponen en juego los *coaches* y que contribuyen a que esos procesos se desarrollen en aprendizajes? ¿Cuáles, en cambio, los limitan?

Por tanto, los objetivos de nuestro estudio serían los siguientes:

1. Identificar factores del funcionamiento grupal que contribuyen o, en su caso, obstaculizan los procesos reflexivos considerados necesarios para la construcción de aprendizajes dirigidos a la mejora del ejercicio del liderazgo escolar.

2. Conocer los comportamientos, las actuaciones y las actitudes de los *coaches* que inciden en la capacidad del grupo para generar tales procesos reflexivos.

## 2. Marco conceptual del estudio

### 2.1. *La reflexión sobre la práctica profesional como estrategia formativa*

Como se ha señalado y atendiendo a la demanda de estudios como el de Silva, Del Arco y Flores (2017) sobre la formación directiva, la reflexión sobre la práctica resulta un medio idóneo para la mejora sostenible del liderazgo educativo. De acuerdo con la clásica definición de Dewey (1933), la reflexión es un modo de pensar de manera lógica y analítica al encarar un problema. Se evidencia cuando los implicados demuestran entenderse mejor a sí mismos (Ming Yu, 2018), ver la situación abordada desde una perspectiva distinta (Kramer, 2018) y, como consecuencia, pueden plantear alternativas para darle respuesta. Por tanto, cuando este proceso se refiere a la práctica profesional, cabe entenderlo como un modo de aprendizaje que dota a los partícipes de recursos para transformarla (Kramer, 2018). Entre tales recursos ocupa un lugar central el conocimiento de las propias capacidades y competencias (Antúñez y Güell, 2019), a fin de emplearlas eficazmente.

Para que este tipo de proceso tenga lugar, han de cumplirse algunas condiciones. Kramer (2018) plantea las siguientes: adoptar una posición crítica frente al esencialismo; percibir la existencia humana como intrínsecamente social; dudar de las «verdades» y luchar por encontrar sentidos; rechazar intentos de esconderse tras lo inconsciente; atender a la dialéctica entre objetividad y subjetividad como base de la realidad, y entender el presente como modelado —pero no determinado— por el pasado y el futuro. Esto permite a quienes se embarcan en un proceso de reflexión sobre la práctica reconocer la tensión entre estabilidad y cambio en su propia identidad profesional, así como las relaciones entre esta y el entorno de trabajo. Precisamente, el análisis del contexto y de las situaciones con que desafía al directivo constituye una herramienta idónea para el desarrollo profesional en servicio (Ming Yu, 2018).

Distintos estudios (Nehring, Laboy y Catarius, 2010; Youde, 2018; Lofthouse, 2019) coinciden en subrayar la importancia del establecimiento de un marco que formalice estos análisis definiendo las actividades en el marco de un grupo. Asimismo, destaca el papel que en la movilización de los procesos de reflexión adquiere quien dinamiza al grupo actuando como facilitador de los aprendizajes (Youde, 2018).

### 2.2. *El coaching en la formación de directivos escolares*

Entendemos que «el *coaching* consiste en liberar el potencial de una persona para incrementar al máximo su desempeño, es decir, consiste en ayudarlo a aprender en lugar de enseñarle» (Whitmore, 2015, p. 20). Sirve, por tanto, como apoyo a las reflexiones en los procesos de evaluación, autoevaluación y

acreditación, en la gestión de investigaciones y en el ámbito del liderazgo y la gestión (Véliz Rojas y Paravic-Klijn, 2012, p. 117). Implica una forma de relacionarse y de comunicar que aporta, entre otros beneficios, el de ayudar a otros directivos a sentir un mayor reconocimiento, dándole importancia a su vida profesional. Esto favorece el compromiso y la responsabilidad en el ejercicio de su trabajo (Creasy y Paterson, 2015, p. 64).

Wildflower y Brennan (2015) exponen dos tipos de *coaching* aptos para educadores, administradores y directivos de instituciones docentes. El primero, el *cognitive coaching* (Ward, 2010), consiste en cambiar los modelos mentales sobre uno mismo, los demás y la vida en general. El segundo, el *instructional coaching* (Creasy y Paterson, 2015), combina el conocimiento y la pericia de las competencias del *coaching* con la discusión sobre buenas prácticas.

Otros métodos en el ámbito de la formación de directivos emplean el *coaching* mixto (*blended coaching*), que supone la doble preocupación por el crecimiento personal y profesional. También se reconoce la posibilidad de usar el *coaching* de dos formas: «como proceso de cambio personal en que una persona es orientada por un *coach* y como competencia que desarrollan quienes tienen responsabilidad en la conducción de equipos de trabajo» (Nava y Mena, 2012, p. 120). Las dos aplicaciones del *coaching* en los equipos directivos coinciden, según Salazar y Molano (2003, citado por Nava y Mena, 2012, p. 120), en «la creencia de que ante la necesidad de lograr objetivos en equipo es fundamental un estilo de conducción el cual permita que las personas aprendan a aprender y a dirigir su desarrollo». Se aprecia, por tanto, su contribución a generar los procesos de autodirección demandados por Antúnez y Güell (2019).

El logro de estos objetivos se beneficia de una cuidadosa planificación de tareas estructuradas (Lofthouse, 2019) y del uso de recursos como incidentes críticos sobre los que reflexionar (Ming Yu, 2018), ejemplos de la vida real, ejercicios reveladores o provocadores o recursos informativos como tablas, gráficos, informes, resúmenes, etc. (Bloom, Castagna, Moir y Warren, 2005). Se basa en una relación eficaz entre formador y participantes, que requiere confianza, confidencialidad, compromiso, apertura, claridad en los objetivos y actividades, y uso adecuado de la retroacción y la evaluación. Se prefieren formadores con experiencia en el liderazgo escolar, desde una concepción del *coaching* como relación simétrica, tendente a facilitar la mejora de las prácticas de liderazgo de los implicados (Robertson, 2009).

Gorrochotegui, Vicente y Torres (2013, p. 119) recomiendan lo siguiente: «el *coaching* como proceso sistémico de aprendizaje y formación [...] guiado por un *coach*, les permitiría a los directivos escolares desarrollar competencias de liderazgo directivo y de esta manera incidir favorablemente en el trabajo de otros actores educativos que a su vez mejore la percepción que estos tienen del ambiente escolar». De acuerdo con estos autores y coincidiendo con el Instituto Europeo del Coaching (Baniándres, Eizaguirre y Feijoo, 2011), los beneficios de su empleo son, entre otros: 1) mejorar el desempeño y la productividad; 2) desarrollar al personal; 3) mejorar el aprendizaje;

4) mejorar las relaciones; 5) mejorar la calidad de vida; 6) mejorar el uso de las habilidades y los recursos del personal; 7) ofrecer respuestas más rápidas y eficaces; 8) mejorar la flexibilidad y la adaptabilidad al cambio; 9) lograr un personal más motivado y creativo, y 10) cambiar la cultura organizativa.

En definitiva, el *coaching* contribuye al desarrollo de capacidades de liderazgo a nivel individual y al fortalecimiento de las competencias sociales y culturales que favorecen el cambio en la labor (Aas y Vavik, 2015). Así, «los participantes se mueven de posicionamientos pasivos y aislados a otros de carácter proactivo» (Aas y Vavik, 2015, p. 254), donde no solo los directivos sino también otros miembros de la comunidad educativa dediquen tiempo a reflexionar y a planificar futuras mejoras en su centro (Wise y Jacobo, 2010). Un buen *coach* podría ayudar al director a introducir mejoras en su centro compartiendo análisis y reflexiones sobre las estrategias para lograrlo. Su visión crítica podría empujar al director hacia nuevas formas de pensar y de actuar, logrando así cambios duraderos. Se reconoce, pues, que «solo un sistema de *coaching* que se anticipa a la necesidad de renovación y trabaja para el cambio sostenido proporcionará resultados permanentes» (Huber, 2013).

### 3. El programa de formación de directivos mediante la reflexión

El programa formativo analizado fue puesto en práctica en el marco del proyecto de investigación *Formación de directores de instituciones de educación primaria, secundaria y superior basada en el análisis de la práctica y el coaching* (Sánchez Moreno y López Yáñez (codir.) (2015-2018), Ministerio de Economía y Competitividad, Convocatoria de proyectos de I+D+i. EDU2014-53175-P.). Este, a su vez, tuvo su origen en un estudio enmarcado en el proyecto multilateral *Professional learning through reflection promoted by feedback and coaching*<sup>1</sup>, que dio lugar a una adaptación de esta formación al contexto español. A través del mismo se pretende desarrollar en los participantes competencias específicamente ligadas a la labor directiva, con especial énfasis en las capacidades para el manejo y la movilización de los grupos y el control de las propias emociones, mediante la reflexión orientada al análisis de las prácticas y de las situaciones en que estas tienen lugar. La base del programa es que el propio grupo, dinamizado por un *coach*, actúe como promotor del análisis de la propia práctica de liderazgo. Esto se realiza a partir de la descripción del perfil de liderazgo de cada miembro, surgida del análisis de las respuestas a un instrumento de evaluación (CPSM) diseñado sobre la base de una selección de características —tales como la orientación hacia el liderazgo y el poder, el compromiso con la tarea, la resistencia al estrés y la autoeficacia, etc.— y de acciones propias del rol de directivo (tanto de gestión como de

1. EU Project *Professional Learning Through Feedback and Reflection* (PROFLEC) - 528356-LLP-2012-CH-COMENIUSCMP, desarrollado en el marco del proyecto *Comenius*, dentro del proyecto *Lifelong Learning Programme, Multilateral Projects*, coordinado por el Instituto de Gestión y Economía de la Educación (IBB), Universidad de Formación en Educación, Zug (Suiza).

manejo de las relaciones y la coordinación de la enseñanza), en contraste con las de un grupo de control conformado por diversos directivos, a fin de contar con un parámetro normativo ajustado a nuestro contexto. Esta caracterización se pone en relación con la del contexto particular de desempeño del papel directivo, realizada a partir de un instrumento diseñado *ad hoc*. Paralelamente, se administra a otros miembros de la organización educativa un instrumento diseñado para caracterizar el perfil de su directivo o directiva en relación con indicadores que se planteaban en términos descriptivos de su comportamiento y sus disposiciones habituales. La información así obtenida se contrasta con los resultados del mismo instrumento al finalizar el programa. Esta evaluación se completa con una valoración por parte de los participantes de distintos aspectos del programa, estudiando tanto su desarrollo como los aprendizajes obtenidos mediante su participación, además del análisis del desarrollo de las sesiones y del funcionamiento —grupal e individual—.

Otra de las bases del programa es que, a lo largo del mismo, cumple una secuencia de aprendizaje estructurada en cinco fases: establecimiento de un clima de confianza; creación de la imagen de sí mismos por parte de los participantes a partir de un informe de retroalimentación; establecimiento de objetivos; diseño de un plan de mejora de la práctica directiva y estimulación de los participantes por parte del *coach* para la consecución de los objetivos.

En términos generales, el programa fue organizado por investigadores miembros de cuatro universidades andaluzas y en colaboración con los centros de profesorado (CEP) de Andalucía. Además, el grupo de investigación se ocupó del diseño de los materiales de apoyo y de la formación de los *coaches*, elegidos entre directores escolares que contaban con cierta trayectoria y prestigio, y los CEP se encargaron de gestionar y promover el programa. La duración del trabajo de campo realizado fue de unos seis meses, en los que los participantes del grupo se reunieron —con una periodicidad variable— en siete ocasiones. Cada una de estas sesiones tiene una finalidad establecida y una secuencia de trabajo prefijada. La primera se dedica a la presentación del programa y de los miembros del grupo atendiendo especialmente a su estilo directivo y a las particularidades del contexto. La segunda sesión se dedica al análisis —primero, individual y, luego, colectivo— del perfil de liderazgo de cada miembro, con arreglo a la información derivada de las respuestas al cuestionario de valoración de competencias directivas (CPSM). En cada una de las reuniones posteriores, dos de los miembros del grupo exponen sucesivamente alguna situación —de ser posible, actual— que los cuestione como líderes educativos. En relación con ese caso, los demás van formulando preguntas en un nivel creciente de profundidad, análisis, valoraciones y consejos, en ese orden y por turnos. Garantizar el respeto de esta secuencia y el ajuste al tiempo de cada parte de la sesión es el papel central del *coach*, por lo que este adquiere un lugar central en la dinámica de trabajo formativo.

Dada la importancia del papel del *coach*, es fundamental asegurar las mejores condiciones para su desempeño, entre las que destacan la claridad sobre los principios del programa asegurando el respeto por la secuencia de trabajo



establecida, el conocimiento y el manejo adecuados de las estrategias de *coaching* y la capacidad para crear un ambiente de comunicación y confianza entre los participantes. En síntesis, el *coach* debe mantener una posición activa, estando alerta y perceptivo a lo que vaya sucediendo. La dinámica del grupo promoverá la discusión y el diálogo entre participantes, orientados por el *coach* mediante preguntas abiertas y dando «juego libre» a los participantes hasta el momento en que haya que «reconducir» el diálogo (Gutiérrez Brito, 2008).

#### 4. Metodología

La metodología que aplicamos en este estudio fue de carácter cualitativo, concretamente utilizamos la estrategia de «observación sistemática del funcionamiento de los grupos» en el marco del programa formativo. Esta información quedó grabada en vídeo en diferentes sesiones, con el consentimiento de los integrantes del grupo y previa garantía de confidencialidad. En el análisis de los datos y de la información se emplearon dos técnicas complementarias. En primer lugar, se procedió a la transcripción de los discursos de las sesiones grabadas, y el texto resultante fue sometido a un análisis de contenido empleando como herramienta el programa de análisis de datos cualitativos MAXQDA, a fin de establecer comparaciones entre el funcionamiento de los distintos grupos. En este análisis transversal se empleó un sistema de categorías que contemplaba las siguientes dimensiones, relativas a los diferentes aspectos del funcionamiento del programa formativo:

1. Actuación del *coach*.
2. Actuación de los participantes.
3. Desarrollo de las sesiones, atendiendo especialmente al seguimiento de la secuencia de preguntas establecida, así como al contenido de las intervenciones (preguntas, valoraciones, consejos, etc.).
4. Conocimientos y creencias sobre la práctica directiva demostrados por los participantes.

En segundo lugar y de manera complementaria se procedió a realizar un análisis sistemático de la dinámica de las sesiones de cada grupo a partir de la observación de las grabaciones. Posteriormente se realizó una síntesis de los datos analizados, que se trasladó a una ficha de observación específica para cada sesión que permitiera valorar la consecución de los objetivos propuestos y tener una visión global de la evolución de cada grupo durante el programa en relación con las dimensiones consideradas en el análisis transversal. En estos análisis se consideraron las siguientes dimensiones:

1. Distribución del tiempo.
2. Distribución de los participantes en el espacio.
3. Actuación del *coach* en la definición y el mantenimiento del respeto por las tareas a realizar en cada momento.

4. Clima y funcionamiento del grupo.
5. Actuación de los participantes respecto de sí y de los demás, considerando su respeto por las indicaciones y las tareas correspondientes a cada sesión.
6. Actuación del grupo, en conjunto, considerando su respeto por las indicaciones y las tareas correspondientes a cada sesión.

En atención al marco conceptual del estudio se presentan resultados correspondientes a aquellas categorías relativas al ejercicio del *coaching*, poniéndolas en relación con la dinámica de los grupos y los aprendizajes reconocidos por sus integrantes. Se consideraron, por tanto:

- a) Comportamientos dirigidos a hacer respetar la dinámica de trabajo prevista, así como a estimular la reflexión y favorecer el clima de confianza necesario para ello.
- b) Sus efectos en la dinámica formativa del grupo, en términos de la formulación de reflexiones de creciente profundidad y el planteamiento de alternativas que enriquecieran la práctica de liderazgo de cada partícipe.

#### 4.1. Muestra del estudio

En este estudio, los CEP se ocuparon de la acreditación de participantes del programa, que fueron unos 90 directivos. La convocatoria, realizada por cada CEP, tenía carácter voluntario, lo que puede garantizar el interés de los participantes. Inicialmente se conformaron 16 grupos compuestos por seis miembros y un *coach*. Sin embargo, dos de ellos no llegaron ni a constituirse desde la primera fase de inicio del programa, porque no contaron con suficientes participantes. Finalmente fueron 14 los grupos que completaron el programa y los que constituyeron la muestra objeto de nuestro estudio. Los miembros de cada uno se mantuvieron durante todo el proceso, con la excepción de algunos que tuvieron que dejar de asistir por diversos motivos. Cuando esto se produjo, en la primera sesión y de manera previsible fueron sustituidos por otros directivos interesados.

## 5. Resultados y discusión

En las sesiones formativas, pese a que la secuencia y la estructura del trabajo se suponía idéntica, según los datos, no todos los grupos funcionaron del mismo modo ni lograron el mismo nivel de reflexión ni de aprendizaje. Esto ha estado condicionado por las diferencias en el ejercicio del rol por parte de los *coaches*, derivadas del estilo personal y de su capacidad para conducir la tarea. Por tanto, los resultados se presentan organizados en función de los comportamientos previstos por el programa para el adecuado ejercicio del *coaching* y comparando aquellos que desempeñaron su función en grupos con mayor y menor grado de reflexión y aprendizaje (objetivos 1 y 2 de nuestro estudio):

- a) Definición precisa y clara del trabajo a realizar, así como de sus fines.
- b) Intervenciones para asegurar el respeto por la secuencia de trabajo y el cumplimiento de los tiempos para ello y actuaciones para la reconducción de la sesión tras el desvío de la temática.
- c) Formulación de preguntas y comentarios que estimulen la reflexión, eludiendo críticas, valoraciones y consejos precipitados.
- d) Establecimiento de un clima de confianza y respeto mutuos.

a) *Definición del trabajo y sus fines*

Uno de los grupos en los que se detectaron mayores indicios de progreso en cuanto a capacidad de reflexión sobre el liderazgo de sus miembros a lo largo de las sesiones es el 9. En él se registraron comentarios que evidenciaban la búsqueda de alternativas ante las situaciones vividas, además de valoraciones como «hay una cosa que no pensamos y lo dice el mismo proyecto: “reflexión sobre la práctica”. Yo creo que, a veces, nos falta: hablar sobre cómo hemos trabajado y sacar las cosas positivas, ventajas, inconvenientes, logros...» (9.4). Estos logros parecen promovidos por la claridad del *coach* en la exposición de las tareas y sus fines. Así, ya en la primera sesión señala que, «de cara al 1 de junio, la última sesión, deberíamos cada uno hacer un plan de actuación para mejorar la situación». Este tipo de comportamiento favorece una dinámica que conduce a la reflexión sobre la práctica en tanto que estructura la interacción (Nehring et al., 2010) y limita las digresiones (Lofthouse, 2019).

En claro contraste, el *coach* del grupo 14 demuestra escasa seguridad en el planteamiento de la tarea: «Debemos dar la opinión sobre el proceso formativo. Creo yo que va por ahí lo que nos piden». De manera semejante, el *coach* del grupo 1 se extiende de manera importante en la primera sesión acerca de la dinámica del programa: «Vamos a intentar ser críticos, hemos sido hasta ahora muy buenos, pero... ¿vale? Es que, si no, al final, yo coincido con lo que dice ella, ella coincide con los que dices tú... Vamos a intentar ser críticos para poder reflexionar luego» (1.1). El *coach* 1.1 habla sobre el proyecto y describe la formación:

Yo me quedaría con 3 aspectos: que es una formación reflexiva, donde no hay nadie que sea un experto, [...], será de vosotros mismos, la reflexión que vais a hacer de las diferentes situaciones que se nos van a plantear, vais a ser los propios expertos. Al final, lo que se pretende es reflexionar sobre nuestra propia práctica directiva, en situaciones muy concretas que más adelante vais a proponer cada uno de vosotros, visto desde diferentes puntos de vista. [...]. La reflexión, estoy convencido que será una autorreflexión totalmente sincera [...] y pensad que esto lo que tenemos es que mejorar nuestra propia práctica.

Sin embargo, a lo largo de las sucesivas sesiones se muestra poco dispuesto a que estas fórmulas se cumplan. Los dos últimos grupos, a diferencia del anterior, se limitaron a realizar valoraciones —generalmente positivas— que no movilizaban la búsqueda de alternativas ni la generación de aprendizajes relevantes.

*b) Intervenciones para asegurar el respeto por la secuencia y el tiempo de trabajo*

En el marco del programa, la secuencia de aprendizaje cumple la función de herramienta para guiar el diálogo y estructurar el intercambio, reconocida como factor facilitador de la reflexión sobre la práctica (Nehring et al., 2010; Lofthouse, 2019). Por tanto, es fundamental, en primer término, la atención estricta al orden en que se prevén los distintos tipos de intervención. Los *coaches* de los grupos que lograron un nivel de reflexión más alto se atuvieron fielmente a la sucesión en grado creciente de profundidad de los comentarios: «[...] preparamos una ronda de intervención, tened en mente que es lo que le vamos a preguntar con esos tres tipos de preguntas [...]» (2.1). «Eso, si no te importa, lo dejamos para la segunda parte, que es donde ya pasamos a analizar tu informe. Lo que quiero en la primera parte es, de estas dimensiones que hay, cuáles son las que tú crees que para desempeñar el puesto de la dirección son las principales, y las ventajas y las desventajas» (1.1). Por el contrario, los de grupos poco productivos, como el 13, tendieron a permitir —o, incluso, propiciar— digresiones, lo que condujo a largas discusiones acerca de la función directiva, la normativa que la rige o, en alguna oportunidad, temas de interés personal de alguno de los directores, como la atención a la diversidad, ajenos a las situaciones expuestas «bajo los focos».

Evidentemente ligado a lo anterior se halla el control del tiempo y su rigurosa gestión. Nuevamente, el *coach* del grupo 13 se presenta como ejemplo de la falta de cumplimiento de esta demanda que llegó al extremo de exigir una sesión «extra» para completar la secuencia de permanencia «bajo los focos», debido a que se dedicó un tiempo muy superior al previsto al análisis de uno de los casos. Como contrapartida, la *coach* del grupo 10 mostraba un estricto control del tiempo, pese al evidente afán de protagonismo de uno de los miembros del grupo. También el *coach* del grupo 3 muestra esfuerzos en este sentido, procurando, además, rentabilizar los intercambios: «los tres que faltan os recuerdo: intentad que los temas que elijáis no sean repetitivos».

*c) Formulación de preguntas y comentarios que estimulen la reflexión, eludiendo críticas, valoraciones y consejos precipitados*

A fin de promover la reflexión, resulta fundamental establecer relaciones entre las experiencias expuestas, que se identifiquen problemáticas y preocupaciones recurrentes que den sentido al conjunto del trabajo y que se oriente la formulación de conclusiones. Ejemplo de este tipo de actuación lo encontramos cuando el *coach* del grupo 9 señala: «En todas las sesiones se da el mismo tema: el tema de las relaciones [...]». Por otra parte, de acuerdo con la concepción contextualizada del liderazgo que fundamenta el programa, es necesario vincular la información proveniente de los distintos instrumentos. Así, la *coach* del grupo 10 preguntaba frecuentemente por la adecuación de los perfiles de liderazgo descritos por los directores participantes a su contexto. Complementariamente, son reiteradas las ocasiones en que uno de ellos (10.3) afirma que

va «tomando ideas», ante lo que otros miembros del grupo también reconocen realizar aprendizajes a partir de su participación en las sesiones.

Otro recurso para la promoción de la reflexión es la formulación de preguntas u observaciones que, por su cariz de cuestionamiento, resulten desafiantes y motivadoras y la presentación de alternativas. Por ejemplo, 9.1 empleaba este tipo de estrategia: «¿No pensáis que...?», o «Entonces, resumiendo un poco, la problemática ha sido que la familia no estaba contenta con la decisión que tomaste o que la dirección tomó...» y, a continuación, «Quizás, desde la dirección del centro, podrían haber tenido un contacto más asiduo con...». Por su parte, la *coach* del grupo 10 prefería la interrogación directa sobre los aspectos fuertes y débiles del directivo en cuestión evidenciados en el relato, y el *coach* del grupo 2 realizaba propuestas directas: «como estamos en tiempo, mi sugerencia es que, con relación a las cosas que se han planteado [...], ¿qué has podido aprender de esta experiencia, qué sugerencias de las que ha habido aquí puedes intentar poner en marcha o por lo menos hablar con tu equipo [...]?». En clara oposición se evidencia la importancia de evitar valoraciones y consejos precipitados que obstruyan la reflexión. Mientras que la primera de estas conductas suele dar lugar a intercambios de halagos entre los partícipes, frecuentes sobre todo cuando se conocen de antemano, las segundas tienden a producirse cuando uno de los miembros se presenta como más experimentado o seguro en su rol. En ambas circunstancias la intervención del *coach* para limitar las intervenciones parece decisiva, como lo demuestran las consecuencias negativas de actuaciones como las de la *coach* del grupo 10, que evidencia inseguridad a la hora de reconducir la tarea permitiendo la emergencia de uno de los participantes como «modelo». Esto tiende a dificultar que se reconozca el logro de objetivos en equipo como finalidad principal de la tarea, requisito para que esta contribuya a ampliar la posibilidad de cada miembro de aprender a aprender, dirigiendo su propio desarrollo profesional.

Así, se limita el proceso reflexivo que se extrae de los comentarios autorreferenciales, que no solo conllevan las experiencias vividas por los directivos expertos y que puedan transferirse a las situaciones problemáticas experimentadas por los noveles, sino que también conducen a desviaciones de la situación narrada por cada directivo. Esta conducta fue, por ejemplo, frecuentemente adoptada por el *coach* del grupo 13, que, al finalizar el programa, mostró muy bajos niveles de elaboración respecto a los planteamientos iniciales. Asimismo, durante las sucesivas sesiones, en este grupo se reiteraron los deslizamientos del intercambio hacia cuestiones de interés general. Como consecuencia, la situación de intercambio acabó constituyéndose en un espacio catártico, en que los participantes descargaban sus ansiedades y manifestaban sus preocupaciones, por lo que se declaraban «contentos» con la tarea realizada, sin mostrar modificaciones en su modo de ver ni de ejercer el liderazgo.

Según los resultados, otro elemento central en el cambio de la visión sobre el propio perfil de liderazgo está representado por el carácter de las situaciones propuestas como objeto de análisis que han de aludir a problemas vividos en la práctica. En esto resulta fundamental la forma en que el *coach* expone qué

tipo de caso ha de prepararse. En el ya mencionado grupo 13, precisamente, se plantea que estas situaciones «no necesariamente debían estar cerradas». Finalmente, la mayor parte de los casos formulados estuvieron resueltos en la práctica. En consecuencia, el margen de discusión era menor y la posibilidad de implementar un cambio, casi nula. El resultado de esto parece ser que se da por casi inmejorable la actuación del implicado, obturando la búsqueda de alternativas y, por tanto, el aprendizaje. Algo similar deriva de no contemplar otro aspecto básico para la promoción de la reflexión: el respeto por los juicios y relatos de cada implicado sobre las experiencias vividas y la evitación de valoraciones precipitadas, siendo clave la escucha activa y el análisis en busca de soluciones a los problemas que plantea la práctica del liderazgo educativo. Influye, asimismo, en el establecimiento de un clima adecuado para el trabajo de análisis.

#### *d) Establecimiento de un clima de confianza y de respeto mutuos*

Establecer un ambiente adecuado exige, sin duda, el grado de confianza necesario para compartir las propias preocupaciones, sin caer en un exceso de identificación que —como ya comentáramos en los casos de los grupos 1 y 13— desvirtúe el intercambio conduciéndolo a convertirse en un espacio de identificación colectiva que se limite a la mera queja por las dificultades del rol o a la adopción de actitudes autojustificadoras. Esto presupone el establecimiento de una relación de respeto y confianza entre todos los participantes (Bloom, Castagna, Moir y Warren, 2005). A partir de los resultados obtenidos, cabe señalar que esta fue la tónica general, con matices entre los diversos grupos. A modo ejemplo de los intentos por establecerla, cabe citar que, en la sesión 4, el *coach* del grupo 9 afirma lo siguiente: «Otra cosa que quiero decir, para que lo tengáis en cuenta, es que mi papel en este foro es el de facilitar el flujo del diálogo [...]». En este grupo, según se aprecia en las grabaciones, el clima era distendido y agradable, lo que se ve corroborado por las valoraciones de los miembros. Así, por ejemplo, al finalizar la sesión 5, el *coach* dice: «Me tengo que ir. Perdona. Una impresión de la sesión de hoy...». «Positiva» (9.2), «Siempre. A mí me cuesta mucho trabajo venir, pero me voy con mucha alegría. Me pasa siempre» (9.3). De igual modo, en múltiples ocasiones, en particular hacia el final del programa, en la sesión 7 algún participante hace bromas que son festejadas con risas por todos.

Por su parte, el *coach* del grupo 1 sostiene: «No vamos a descalificar absolutamente a nadie...» (1.1), procurando promover un clima adecuado para un trabajo de análisis que exige compartir las propias preocupaciones sin riesgos.

## **6. Conclusiones e implicaciones**

Los resultados permiten extraer significativas conclusiones acerca de los factores que inciden en el desarrollo de procesos de reflexión sobre la práctica en la formación de directivos escolares, en especial relacionados con el ejercicio del

*coaching*. Una de las claves del programa formativo analizado es que, coincidiendo con la propuesta del estudio de Silva, Del Arco y Flores (2017), se basa en un proceso compartido de reflexión sobre la práctica directiva de los participantes. Los resultados expuestos muestran que desarrollarse en un marco estructurado de acuerdo con la secuencia de trabajo clara es primordial en su promoción, tal como señalan trabajos previos (Nehring et al., 2010, Lofthouse, 2019). Asimismo, adquiere relevancia el partir de una evaluación de la propia actividad (Youde, 2018). Ambos aspectos forman parte del ya expuesto plan de trabajo del programa. Para asegurar el mantenimiento de este encuadre, la intervención del *coach* es clave. Debe evitar intervenciones que puedan generar inseguridad y baja participación, así como garantizar espacio a cada participante para analizar su aportación experiencial de forma abierta y autorregulada (Salazar y Molano, 2003, citado por Nava y Mena, 2012, p. 120), teniendo como referencia los problemas vividos en la práctica. En alguna medida esto se ve garantizado por centrarse en el análisis de situaciones planteadas por los participantes, poniéndolas en relación con los perfiles personales y organizativos establecidos a partir de los instrumentos diseñados para ello. Cumple así con la recomendación de Ladegard y Gjerde (2014) de partir de un objetivo específico que vaya ampliándose a medida que el líder vaya tomando conciencia de sus propios valores. En su definición ocupan un lugar central las experiencias y la práctica de los participantes, en tanto se parte del análisis de problemas o incidentes críticos (Ming Yu, 2018). Esto permite adoptar un enfoque personalizado en que los participantes gocen de cierta autonomía (Youde, 2018) y basado en el conocimiento de las propias competencias, para favorecer la autodirección (Antúnez y Güell, 2019) y aumentar el compromiso con la mejora. Constituye, además, un marco idóneo para la configuración colectiva de narrativas que sustenten la construcción de la identidad de cada partícipe como líder escolar (Aas y Vavik, 2015). En este sentido, el grupo funciona como un espejo que refleja los aspectos más personales de quien desempeña el papel de líder educativo, lo que contribuye a fortalecer su identidad como tal (Aas y Vavik, 2015).

Asimismo, adquieren relevancia recursos tales como presentar ejemplos y realizar señalamientos surgidos de experiencias distintas, que inciten al cuestionamiento, establecer relaciones con temáticas previamente abordadas y con las características del contexto de trabajo (Antúnez y Güell, 2019), así como brindar retroalimentación (Youde, 2018) Como contrapartida, resulta fundamental evitar comentarios autorreferenciales que desvíen la atención, así como juicios apresurados que conduzcan a actitudes defensivas y obturen el pensamiento y la búsqueda de alternativas.

Todo esto requiere un clima de diálogo basado en el respeto y la confianza mutuos que se hizo observable en los datos obtenidos. Este ambiente, sin embargo, ha de ser promovido mediante intervenciones de un *coach* que asuma un enfoque facilitador (Youde, 2018).

En definitiva, resulta evidente que son múltiples las exigencias que se plantean para que la labor del *coach* en el programa sea efectiva. Esto supone una

serie de implicaciones, tanto de orden teórico como práctico. En primer lugar, señala el interés de profundizar en el conocimiento de las estrategias idóneas para el ejercicio del *coaching* y los factores personales que contribuyen a su adopción. En términos prácticos, se reconoce la necesidad de una apropiada y rigurosa formación de quienes ejercen el papel de *coach*, no solamente en el manejo de conocimiento experto, sino también en el desarrollo de competencias y habilidades sociales mediante las que lograr una relación de confianza con y entre los participantes. Aunque las personas con iniciativa puedan ser más adecuadas para el *coaching* (Whitmore, 2015), una gran variedad de líderes con experiencia puede llegar a convertirse en *coaches* competentes tras recibir la formación adecuada. En el caso particular de la propuesta analizada, el claro conocimiento de sus fundamentos teóricos, la convencida aceptación de la dinámica de trabajo y el ejercicio de un intervencionismo justificado en la necesidad de mantenerla resultan claves.

Consecuentemente, la formación de quienes asumen el papel de *coach* en el programa debe contemplar tanto el conocimiento de sus bases conceptuales como el de las estrategias y de las técnicas apropiadas para incentivar la reflexión y la adopción de una actitud crítica en el desempeño de sus funciones. Algunas de las técnicas que resultan centrales son las siguientes: la escucha activa, la capacidad para gestionar el tiempo y la de formular preguntas y comentarios desafiantes, pero no descalificadores. Se exige, pues, una cuidada formación, tanto técnica —en especial, para la promoción del establecimiento de relaciones entre las ideas y las situaciones que estimulen la reflexión y la síntesis— como personal, donde destaca la capacidad para evitar actitudes competitivas, así como la de escucha y comprensión de realidades disímiles.

Indudablemente, el diseño y desarrollo de este tipo de preparación requeriría un estudio más amplio de los efectos del *coaching* de acuerdo con el modelo propuesto, atendiendo a variables tales como la experiencia de los participantes en el programa y las características de su estilo cognitivo y de su personalidad. Sería útil, asimismo, valorar las consecuencias del abordaje de distintos tipos de situaciones, a fin de orientar hacia el tratamiento de aquellas que se revelarán como más estimulantes. Todo esto exige una ampliación del estudio contemplado que supone la realización de nuevas ediciones del programa formativo.

## Referencias bibliográficas

- AAS, M. y VAVIK, M. (2015). Group coaching: A new way of constructing leadership identity? *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 35(3), 251-265.
- ANTÚNEZ, S. y GÜELL, M. (2019). *La dirección de sí mismo: Orientaciones para directores y directoras escolares*. Barcelona: Orsori.
- BANIANDRÉS, J.; EIZAGUIRRE, A. y FEIJOO, M.G. (2011). El coaching como herramienta de apoyo en los procesos de aprendizaje. *Boletín de Estudios Económicos*, 66(20), 263-297.



- BLOOM, G.; CASTAGNA, C.; MOIR, E. y WARREN, B. (2005). *Blended Coaching: Skills and strategies to support principal development*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- CREASY, J. y PATERSON, F. (2015). *Leading Coaching in Schools*. Nottingham: National College for School Leadership.
- DEWEY, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Chicago, IL: Henry Regnery.
- GAIRÍN, J. y CASTRO, D. (coords.) (2011). *Competencias para el ejercicio de la dirección de instituciones educativas: Reflexiones y experiencias en Iberoamérica*. Santiago de Chile: FIDECAP.
- GORROCHOTEGUI, A.; VICENTE, I. y TORRES, G. (2013). Evaluación de un proceso de coaching en directivos y su impacto en el clima escolar. *Educación y Educadores*, 17(1), 111-131.
- GUTIÉRREZ BRITO, J. (2008). *Dinámica del grupo de discusión*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- HUBER, S.G. (2013). Multiple Learning Approaches in the Professional Development of School Leaders: Theoretical Perspectives and Empirical Findings on Self-assessment and Feedback. *Educational Management Administration and Leadership*, 41(4), 527-540.
- HUFF, J.; PRESTON, C. y GOLDRING, E. (2013). Implementation of a coaching program for school principals: Evaluating coaches' strategies and results. *Management, Administration and Leadership*, 14(4), 222-238.
- KRAMER, M. (2018). Promoting teachers' agency: Reflective practice as transformative disposition. *Reflective Practice*, 19(2), 211-224.
- LADEGARD, G. y GJERDE, S. (2014). Leadership coaching, leader role-efficacy, and trust in subordinates: A mixed methods study assessing leadership coaching as a leadership development tool. *The Leadership Quarterly*, 25(4), 631-646.
- LOFTHOUSE, R. (2019). Coaching in education: A professional development process in formation. *Professional Development in Education*, 45(1), 33-45.
- MING YU, W. (2018). Critical incidents as a reflective tool for professional development: An experience with in-service teachers. *Reflective Practice*, 19(6), 763-776.
- NAVA, A. y MENA, M. (2012). Coaching y competencias cognitivas de los directores de escuelas de las universidades públicas binacionales. *Gestión y Gerencia*, 6(1), 109-137.
- NEHRING, J.; LABOY, W.T. y CATARIUS, L. (2010). Connecting reflective practice, dialogic protocols, and professional learning. *Professional Development in Education*, 36(3), 399-420.  
<<https://doi.org/10.1080/19415250903102432>>
- ROBERTSON, J. (2009). Coaching Leadership Learning Through Partnership. *School Leadership and Management*, 29(1), 39-49.
- SÁNCHEZ-TERUEL, D. (2013). El Coaching pedagógico dentro del sistema educativo: Innovando procesos. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 15(2), 171-191.
- SILVA, P.; ARCO, I. del y FLORES ALARCIA, O. (2017). La formación de directores escolares en Cataluña: Lecciones aprendidas a cinco años del Decreto de Dirección. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 70(1).
- VÉLIZ ROJAS, L. y PARAVIC-KLIJN, T. (2012). Coaching educativo como estrategia para fortalecer el liderazgo. *Ciencia y Educación*, 18(2), 111-117.
- WARD, S. (2010). El Coaching en los colegios del Reino Unido. *Educadores*, 60(1), 99-105.

- WHITMORE, J. (2015). *Coaching, el método para mejorar el rendimiento de las personas*. México: Paidós.
- WILDFLOWER, L. y BRENNAN, D. (2015). *The handbook of knowledge-based coaching: From theory to practice*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- WISE, D. y JACOBO, A. (2010). Towards a framework for leadership coaching. *School Leadership & Management*, 30(2), 159-169.
- YOUDE, A. (2018). Andragogy in blended learning contexts: Effective tutoring of adult learners studying part-time, vocationally relevant degrees at a distance. *International Journal of Lifelong Education*, 37(2), 255-272.