

Tesis Doctoral

La Formación Continua de los Directores Escolares.
Análisis de un Programa Basado en la Reflexión sobre la
Práctica y Coaching.

Nieves Oliva Rodríguez
Director: Dr. Julián López Yáñez



Universidad de Sevilla
Octubre, 2019

Esta Tesis Doctoral se ha desarrollado en el marco del Proyecto “Formación de directores de instituciones de formación primaria, secundaria y superior basada en el análisis de la práctica y el *coaching*”¹ (EDU2014-53175-P), co-dirigido por los profesores Dr. Julián López Yáñez y Dra. Marita Sánchez Moreno. Además ha contado con financiación de una Ayuda para contratos predoctorales para la formación de doctores del Programa Estatal de Promoción del Talento y su Empleabilidad en I+D+i (BES-2015-073021), Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. También ha recibido el apoyo del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

A lo largo del documento se utilizará el género gramatical masculino para referirse a colectivos mixtos, como aplicación de la ley lingüística de la economía expresiva. Tan solo cuando la oposición de sexos sea un factor relevante en el contexto se explicitarán ambos géneros.

© 2018 Nieves Oliva Rodríguez. Universidad de Sevilla, España.

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de este libro puede reproducirse de ninguna forma por medios electrónicos o mecánicos (incluidas fotocopias, grabaciones, almacenamiento o recuperación de información) sin el permiso por escrito del autor.

Agradecimientos

Aún recuerdo aquellas primeras clases de mis estudios de Máster cuando empecé a interesarme por la investigación educativa. Hasta ese momento nunca me había planteado hacer una tesis doctoral, me parecía algo ajeno a mí, cosa de otros. No lo pensé por mucho tiempo y me lancé a la aventura. Reconozco que no ha sido una tarea sencilla, pero el aprendizaje experimentado en todo este tiempo ha compensado los momentos difíciles del proceso. Pero si he llegado hasta aquí, ha sido gracias al apoyo de muchas personas a las que me gustaría expresar mi gratitud en estas líneas.

En primer lugar, quiero dirigir mi agradecimiento a la persona que me ha guiado durante todo el proceso. Julián López Yáñez, gracias por enseñarme tanto, por facilitarme la tarea y por tu disponibilidad plena siempre que te he necesitado. También quiero agradecer especialmente su apoyo a mi compañera, y ya amiga, Manon Toussaint. Gracias por escucharme, comprenderme y aconsejarme como solo tú sabes hacerlo. Y al resto del equipo, Marita Sánchez Moreno y Mariana Altopiedi, también he aprendido mucho de vosotras.

¿Y mis compis las becarias? ¡Qué suerte encontraros en mi camino! Mercedes, Carmen, Manu, Alba, Celia y María. Que no se pierda nunca la buena sintonía del grupo, ni las quedadas para evadirnos de la rutina.

A mi familia. A mis padres, por dejarme elegir mi camino y apoyarme siempre en todas mis decisiones. A mi hermana Belén, por su cariño incondicional y hacerme ver las cosas importantes de la vida. Y a mi hermana María, por escucharme y comprenderme en mis momentos de bajón, y por la revisión ortográfica de gran parte de este trabajo.

A mi cuñado Samuel, por prestarme también su ayuda en la recta final de la tesis. A mi primo Francis, un hermano más para mí, por ayudarme a restarle importancia a todo lo que no la tiene. Y a mi segunda madre, mi tía Susi.

Y dejo para el final mi agradecimiento especial a Jose, mi marido. El mejor compañero, la persona que mejor me entiende, mi gran apoyo. Gracias por confiar siempre en mí y hacerme sentir capaz de conseguir todo lo que proponga. Y a nuestro

hijo Marcelo, quien aún dentro de mi vientre, me aportó la fuerza y motivación que necesité en la recta final de este trabajo.

Por último, mi agradecimiento al Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Sevilla, al Programa Estatal de Promoción del Talento y Empleabilidad en I+D+i, y a los participantes de los *Grupos de autoformación para el liderazgo escolar*, que me han aportado los datos para la realización de la tesis.

Lista de Tablas

Tabla 1.	Estructura de objetivos y preguntas de investigación.....	19
Tabla 2.	Dimensiones del cuestionario Perfil de Competencias para la Gestión Escolar CPSM.....	75
Tabla 3.	Número de participantes por provincia participaron en el programa de formación.....	79
Tabla 4.	Número de participantes que respondieron a la entrevista “Bajo los focos”	83
Tabla 5.	Fiabilidad de la escala de medida.....	85
Tabla 6.	Sistema de categorías para el análisis de las grabaciones sobre el proceso formativo de los grupos.....	86
Tabla 7.	Sistema de categorías para el análisis de las entrevistas “Bajo los focos”	87
Tabla 8.	Resultados por dimensiones del Cuestionario final de satisfacción FORDICO.....	89
Tabla 9.	Resultados por dimensiones del Cuestionario final de satisfacción FORDICO (b).....	89
Tabla 10.	Resultados de la prueba H de Kruskal Wallis.....	90
Tabla 11.	Tipología de funcionamiento de los grupos.....	97

Lista de Figuras

Figura 1.	Secuencia de aprendizaje del programa de formación FORDICO.....	69
Figura 2.	Perfiles del cuestionario Perfil del Centro Escolar y su Contexto PCEC.....	78
Figura 3.	Temporalización de la recogida de datos.....	84
Figura 4.	Frecuencia de respuestas de los participantes a los ítems de la dimensión “Desarrollo del programa”.....	91
Figura 5.	Frecuencia de respuestas de los participantes a los ítems de la dimensión “Impacto del programa”.....	92
Figura 6.	Frecuencia de respuestas de los participantes a los ítems de la dimensión “Valoración general”.....	93

Índice

Capítulo I. Introducción.....	9
1.1 Justificación y origen del estudio.....	9
1.2 Definición del problema y las preguntas de investigación.....	14
1.3 Objetivos de la investigación.....	18
Capítulo II. Fundamentación teórica de la investigación.....	20
2.1 La formación para la dirección escolar	20
2.2 El <i>coaching</i> como estrategia de formación para el liderazgo escolar	25
2.2.1 Conceptualización y evolución del término.....	25
2.2.2 Aportaciones del <i>coaching</i> para la mejora de la práctica del liderazgo escolar.....	27
2.3 Modelos de coaching utilizados en la formación para el liderazgo.....	33
2.3.1 <i>Blended Coaching</i>	33
2.3.2 <i>Coaching</i> Cognitivo.....	34
2.3.3 <i>Coaching</i> basado en la colaboración.....	36
2.3.4 <i>Coaching</i> grupal.....	37
2.3.5 Análisis comparativo de los modelos descritos.....	40
2.4 Elementos y herramientas de coaching en la formación para el liderazgo escolar...	42
2.4.1 La formulación de preguntas.....	42
2.4.2 La reflexión sobre la práctica.....	44
2.4.2.1 Conceptualización del término.....	44
2.4.2.2 Recursos para promover la reflexión sobre la práctica de los directores escolares en los programas de <i>coaching</i> para el liderazgo.....	47
2.4.2.3 Beneficios de los programas de formación de directores que combinan la autoevaluación, el <i>feedback</i> y el <i>coaching</i>	51
2.4.3 El papel del coach.....	53
2.5 Etapas en el proceso de coaching.....	58
2.6 Programas de formación basados en el coaching grupal como método reflexivo para formar líderes escolares.....	61

Capítulo III. Metodología de la investigación.....	66
3.1 El programa de formación: Grupos de autoformación para el liderazgo escolar. Programa de Formación de Directores Escolares basado en el Análisis de la Práctica.....	66
3.1.1 Origen del programa.....	66
3.1.2 Descripción del programa.....	67
3.1.2.1 Fundamentos del programa de formación.....	67
3.1.2.2 Las sesiones del programa de formación.....	69
3.1.2.3 Los instrumentos de diagnóstico.....	74
3.1.2.4 Los participantes del programa de formación y de la investigación.....	79
3.1.3 Puesta en marcha y desarrollo del programa.....	79
3.2 Diseño de la investigación e instrumentos de recogida de datos.....	81
3.3 Análisis de los datos.....	84
Capítulo IV. Resultados de la investigación.....	88
4.1 Análisis de los resultados del <i>Cuestionario Final de Satisfacción FORDICO</i>	88
4.2 Análisis descriptivo de proceso de <i>coaching</i> grupal.....	94
4.2.1 Informes sobre el desarrollo del proceso de coaching en los grupos participantes	98
4.2.2 Estudios de caso sobre el proceso de coaching grupal en los tres grupos seleccionados.....	149
Capítulo V. Discusión y conclusiones.....	248
Capítulo VI. Limitaciones y prospectiva.....	258
Capítulo VI. Referencias.....	261
Anexos.....	280

Capítulo V. Discusión y conclusiones

La realización de este estudio tuvo como objetivo principal analizar un programa de formación de directores escolares basado en la reflexión sobre la práctica y el *coaching*, con la intención de fijar un diseño definitivo de dicho programa que pueda ser llevado a la práctica en futuras ediciones. Para ello, se ha procedido al análisis de alrededor de 270 horas de grabación de las sesiones que se desarrollaron en el conjunto de los grupos, 68 cuestionarios sobre la satisfacción general que los participantes que respondieron al final del programa, y 52 entrevistas online sobre las sensaciones experimentadas por los participantes tras pasar por la experiencia “bajo los focos”, uno de los elementos más importantes del programa. En esta sección se realiza una síntesis y se discuten las ideas generales derivadas del análisis de dicho material para dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas al inicio y a los objetivos generales y específicos del estudio.

Respondiendo a la primera de las preguntas de investigación, tras el análisis de los datos se puede afirmar que el uso de la estrategia de *coaching grupal* que integra el programa tuvo un impacto positivo en el aprendizaje de los participantes y les motivó a la hora de llevar a cabo cambios en el desempeño de la dirección escolar. Esto se evidencia en el funcionamiento de los grupos 05 y 07, incluidos en la Tipología 1, que se ajustaron en mayor grado a las demandas y objetivos del programa de formación. En ellos pudieron observarse, entre otros aspectos, actuaciones de sus *coaches* encaminadas a promover la reflexión de los miembros del grupo, así como predisposición a la hora de hacer cumplir la estructura y secuencia de aprendizaje previstas. Por su parte, los participantes se mostraron abiertos a reflexionar y a reconocer debilidades en el ejercicio de su liderazgo, lo que facilitó el proceso de aprendizaje y promovió la puesta en marcha de mejoras en el desempeño del cargo. Sin embargo, al igual que en la investigación de James-Ward (2011) o en la de Lochmiller (2014), el análisis del proceso de autoaprendizaje desarrollado en los grupos nos permitió identificar ciertos aspectos críticos que determinaron el éxito de la estrategia. El primero de ellos coincide con la segunda de las preguntas de investigación y tiene que ver con el seguimiento de la estructura y secuencia de aprendizaje establecidas por el programa. El análisis de los resultados del proceso de

autoaprendizaje en cada uno de los grupos reveló que el mantenimiento de ambas estimuló en mayor medida la reflexión de los participantes y les motivó a la hora de planificar mejoras en el ejercicio de su liderazgo. Son ejemplos de ello los grupos 05 y 07 incluidos en la Tipología 1 de funcionamiento –máximo ajuste-, cuyos participantes experimentaron niveles altos de reflexión que se transformaron en cambios en su práctica del liderazgo.

El acopio de información mediante preguntas estructuradas (puntuales, horizontales y verticales) les obligó a recabar en sus recuerdos para explorar la problemática con más detalle (Aas, 2017), lo que facilitó un análisis en profundidad y fue una herramienta clave en el proceso de reflexión (Wood Daudelin, 1996). Al igual que en el estudio realizado por proyecto PROFLEC, condujeron a una reorientación de los puntos de vista de los participantes sobre sus actuaciones en las problemáticas que les ayudó a establecer las bases para futuras reflexiones. Concretamente, las preguntas de tipo vertical, referentes a emociones experimentadas durante la situación problemática y sus consecuencias, fueron especialmente útiles para estimular la reflexión de los participantes (PROFLEC). Por otra parte, los análisis, valoraciones y consejos recibidos –en este orden- por los compañeros les ampliaron su perspectiva y les permitieron recurrir a un repertorio más amplio de prácticas de liderazgo (Aas, 2017).

Estos grupos, que completaron con dedicación esta fase, estuvieron en las mejores condiciones para emitir juicios de valor y ofrecer vías alternativas de acción a los colegas situados “bajo los focos”, y provocaron en éstos mayores niveles de reflexión sobre sus prácticas de liderazgo. El aporte de nuevas perspectivas y la formulación de preguntas desafiantes o comentarios sobre su desempeño, ayudaron a los directores participantes a identificar posibles cambios en su práctica del liderazgo (Gutiérrez y Grossman, 2017),

Por el contrario, el incumplimiento de la estructura o la alteración de la secuencia de reflexión grupal prevista por el programa originaron desvíos de los objetivos que, en muchos grupos, convirtieron las sesiones en un simple relato de experiencias. Este hecho se observó claramente en los grupos incluidos en la Tipología 2 de funcionamiento –mínimo ajuste-. En concreto, las valoraciones y consejos prematuros

dificultaron el proceso de reflexión en estos grupos y generaron actitudes defensivas en los participantes que repercutieron en su escasa predisposición a proponer mejoras en el desempeño de su liderazgo.

Sin embargo, el seguimiento de la estructura y secuencia de aprendizaje, mantiene una estrecha relación con los patrones de conducta desempeñados por el *coach* a lo largo del proceso, otro de los hallazgos de este estudio que se corresponde con la tercera de las preguntas de investigación. El programa le otorga un rol facilitador y conductor de la actividad grupal. En este sentido, garantizar el mantenimiento de la estructura y secuencia previstas, se ha identificado, entre otras, como una de las actuaciones del *coach* favorecedoras del desarrollo productivo de las sesiones junto con las que se detallan a continuación:

- Predisposición e interés para garantizar el seguimiento de la estructura y secuencia de aprendizaje previstas. Como se viene argumentando, el seguimiento de la estructura y secuencia de aprendizaje preestablecidas por el programa fue un aspecto fundamental a la hora de garantizar el desarrollo productivo de las sesiones. En ello jugaron un papel muy importante las actuaciones del *coach* para tal fin, lo que coincide con el estudio de Aas (2017). Los *coaches* de los grupos que más se esforzaron en mantener dicho seguimiento, contribuyeron a que los participantes aprendieran de las ideas que emergieron del análisis de las situaciones de liderazgo específicas que plantearon a sus compañeros (Dimmock, 2000; Walker y Quong, 2005). Cabe destacar que solo la *coach* del grupo 07 mantuvo una atención constante en relación a este aspecto a lo largo de todo el programa; sin embargo otros, como los de los grupos 02, 04 y 05, se mostraron algo más flexibles. No obstante, en todos estos grupos sus participantes reconocieron aprendizajes derivados del ejercicio de su liderazgo y desarrollaron planes de mejora.

- Actuaciones encaminadas al establecimiento de un clima de confianza en el grupo, algo que otros estudios han puesto también de manifiesto (Sardar y Galdames, 2018; Leithwood y Azah, 2016; Whitmore, 2004). La confianza entre los miembros del grupo los convirtió en amigos críticos para sus colegas, en tanto les ayudaban a repensar y reencuadrar las experiencias profesionales vividas, a darles nuevos sentidos y a señalar consecuencias que no habían sido consideradas (Wright y Adam, 2015). Sin

embargo, cuando este clima positivo no se acompañaba del compromiso con la crítica y prevalecía la preocupación de los miembros por no alimentar tensiones, la amplitud y profundidad del proceso de reflexión resultaban seriamente mermadas.

Los *coaches* que promovieron un ambiente de confianza en el que los participantes se sentían seguros a la hora de exponer las fortalezas y debilidades de sus perfiles de líderes o de sus actuaciones en las problemáticas, aceptaron positivamente las críticas y puntos de vista de sus compañeros. Aquellos grupos en los que el *coach* no consiguió instaurar dicho clima de confianza, los participantes se mostraron más reacios a compartir con los compañeros sus vivencias en el desempeño del cargo, y no asumieron constructivamente las críticas y comentarios recibidos. Este hallazgo pudo observarse de forma clara en el desarrollo del proceso de autoaprendizaje del grupo 15. Desde la sesión 1, se evidenció un clima distendido entre los participantes que, a priori, pareció ser favorecedor de las relaciones de confianza. Sin embargo, el deseo de los participantes de no alimentar tensiones dentro del grupo, redujo las posibilidades de sacar a la luz debilidades en la práctica del liderazgo. En casos como este, se echaron en falta estrategias para promover la confianza dentro del grupo por parte del *coach*.

- Intervenciones orientadas a promover la reflexión de los participantes. El proceso de reflexión es una herramienta clave para mediar en los procesos de cambio y aprendizaje de los líderes educativos (Aas, 2017). Éstos aspiran a una “madurez de juicio” que no es intuitiva, sino que evoluciona a través de la capacidad de reflexionar sobre aspectos que les permitan comprender mejor cómo podrían desarrollarse en el futuro (Eraut, 2000; Walker y Quong, 2005). En todos los grupos se observaron momentos en los que los participantes desviaban su atención y el discurso comunicativo hacia otros agentes implicados en las problemáticas expuestas o emitían comentarios autorreferenciales extendidos en el tiempo que se desviaban de la temática o de las actuaciones de la persona “bajo los focos”. En estos casos, las intervenciones de los *coaches* para reorientar el proceso de reflexión fueron fundamentales.

Las sesiones de los grupos en los que los *coaches* se limitaron a dirigir el tránsito comunicativo y no promovieron el proceso de reflexión de los participantes de su

grupo cuando se estacaban en una idea, se convirtieron en un simple relato de experiencias que ellos mismos calificaron como una “terapia de grupo”. No descubrieron oportunidades de aprendizaje en el ejercicio de su liderazgo (Robertson, 2008); solo aprendieron acerca de prácticas de liderazgo exitosas de otros centros, pero no reflexionaron sobre las propias. En cambio, los participantes de los grupos como el 05 o el 07, en los que los *coaches* centraron gran parte de su atención en este aspecto, experimentaron procesos de reflexión que les ayudaron a detectar debilidades en el desempeño de su liderazgo y planificar mejoras que luego llevaron a la práctica.

En este sentido, los hallazgos de este estudio ofrecen evidencias de que el papel del *coach* resultó determinante en todos los aspectos del funcionamiento del grupo que se acaban de mencionar, como también evidenció James-Ward (2013) en su investigación. La experiencia acumulada en el proyecto PROFLEC (Aas y Flückiger, 2016; Flückiger, et al., 2016) permite concluir que un dispositivo de formación como este requiere el diseño de un doble rol para el coach. Debe ser un facilitador de la comunicación al tiempo que interviene como un participante más en el proceso de reflexión grupal –sin coartar las intervenciones de los demás– para ayudar a conseguir una comprensión más profunda de los problemas a debate. No obstante, otro de los hallazgos importantes del estudio tiene que ver con el poder que ejercieron los participantes de algunos de los grupos en su proceso de reflexión grupal. Se dieron varios casos en los que los *coaches* no se ciñeron, o lo hicieron muy ligeramente, al papel facilitador y conductor de la actividad grupal que el programa establecía. Sus intervenciones se centraron en gestionar los tiempos y dirigir el tránsito comunicativo, pero no se observaron intenciones de promover la reflexión de los participantes y garantizar el cumplimiento de la estructura y secuencia de aprendizaje establecidas por el programa. Sin embargo, los participantes de sus grupos sí tenían interiorizado el objetivo de la actividad grupal y reorientaron el proceso buscando la productividad en el desarrollo de las sesiones. En estos casos, entró en juego otro de los aspectos que determinó el éxito de la estrategia de formación y que responde a la cuarta de las preguntas de investigación: la influencia de la reflexión grupal en el aprendizaje basado en la experiencia.

El programa se basa en la idea de que la discusión en grupo de una variedad de situaciones afrontadas por colegas que actúan en contextos diferentes, contribuye a aumentar el número de herramientas para abordar dichas situaciones. Los hallazgos de este estudio se suman al creciente grupo de investigaciones que determinan que los profesionales que reflexionaron más activamente sobre su práctica fueron los que interactuaron más con sus colegas (Camburn y Han, 2017). En estos grupos, el proceso de formación contribuyó a mejorar el desempeño del liderazgo de los participantes, a partir de las posibilidades que ofrece la reflexión en grupo para la resolución de problemas (Valiente Sandó et al., 2016).

Destacó el compromiso de los miembros con el programa y su predisposición hacia el proceso de reflexión. Igualmente lo hizo el liderazgo informal emergente de algunos participantes, que asumieron algunas de las funciones del *coach* y recondujeron a su grupo hacia el objetivo. Ambos aspectos, garantizaron, al menos parcialmente, la consecución de los objetivos del programa. Este hallazgo puede observarse claramente en los grupos clasificados en la Tipología 3 de funcionamiento. A pesar de su ajuste parcial a la estructura y objetivos del programa, y el ajuste mínimo del *coach* al rol establecido, la predisposición de los participantes a resaltar y reconocer debilidades en el ejercicio de su liderazgo y planificar mejoras fue fundamental para el proceso de reflexión y les motivó a implementar mejoras en su práctica.

Por otra parte, y respondiendo a la quinta de las preguntas de investigación, el análisis del proceso de autoaprendizaje también ofreció evidencias de la importancia de la retroalimentación dentro del proceso de *coaching*. Coincidiendo con los hallazgos de los estudios de Aas y Blom (2018) y Kelley y Dikkers (2016), la retroalimentación recibida en los informes ayudó a los participantes a reflexionar sobre sus perfiles de liderazgo y centro, promovió su sentido de la responsabilidad y les sirvió como apoyo a la hora de implementar cambios en la práctica del liderazgo. No obstante, el proceso de cuestionar, ofrecer consejos y compartir reflexiones con colegas mediante el uso de la estrategia del *coaching grupal*, aportó valor añadido a la retroalimentación recibida (Aas, 2017). Los participantes que aprovecharon las sesiones de *coaching* para establecer relaciones entre sus perfiles de liderazgo y centro, y sus propias actuaciones en las problemática planteadas, experimentaron mayores niveles de reflexión que aquellos que no lo hicieron. Dichas sesiones fueron un vehículo fundamental a la hora

de potenciar sus fortalezas en el desempeño del cargo y minimizar las debilidades destacadas en los informes de retroalimentación (O'Neill y Glasson, 2018), lo que se tradujo en cambios mayores en su práctica del liderazgo. Cabe destacar, que este hecho fue promovido por el *coach* en los grupos en los que éste se ciñó a su papel – Tipología 1 de funcionamiento-, y por los propios participantes en aquellos grupos que se ajustaron parcialmente a la estructura y objetivos del programa –Tipología 3 de funcionamiento-. En cualquiera de los dos casos, la combinación entre retroalimentación y uso de la estrategia de *coaching* ejerció un impacto positivo en el proceso de formación de los participantes.

Por último, respondiendo a la última de las preguntas de investigación, el análisis de las opiniones de los participantes evidencian una satisfacción generalizada con independencia del grado en que sus grupos alcanzaran los objetivos de aprendizaje y el ajuste del papel del *coach* a las demandas del programa. Casi todos se mostraron muy satisfechos o totalmente satisfechos con cada una de las partes que componen el programa de formación – Taller CPSM, Taller PCEC y sesiones “bajo los focos”. Además, informaron que la retroalimentación les había animado a cambiar el comportamiento y les había hecho ser más conscientes de su modo de trabajar. La gran mayoría se sintieron más eficaces a la hora de desempeñar el cargo (Walker, 2015; Bozer, Sarros y Santora, 2014) y observaron diferencias en la manera de reflexionar sobre su propio liderazgo tras la participación en el programa (Archer y Yates, 2017). En este sentido, cabe destacar que el funcionamiento de los grupos no determinó la satisfacción de los participantes respecto al programa. Independientemente del ajuste a la estructura y objetivos de cada uno de los grupos, todos sus miembros –salvo excepciones poco significativas- mostraron una visión positiva respecto al programa y cada una de sus partes.

No obstante, tras el análisis conjunto de todos los aspectos objeto de estudio de esta investigación, se puede concluir que los grupos que en general se ajustaron a la estructura y objetivos marcados por el programa, experimentaron un proceso de reflexión más profundo que se materializó en el reconocimiento de aprendizajes por parte de sus participantes, así como en la experimentación de cambios en el desempeño del cargo. Las actuaciones del *coach* y la predisposición de los participantes a reflexionar sobre sus actuaciones fueron determinantes para el

desarrollo productivo del programa. Por el contrario, aquellos que solo se ajustaron mínimamente a los objetivos y estructura fueron mucho menos productivos. El papel relativamente pasivo de sus *coaches* fue decisivo en dicho resultado.

En la obtención de las conclusiones del estudio que se han ido argumentando, se considera fundamental la elección de la metodología de investigación utilizada a lo largo del todo el proceso. El diseño metodológico ha permitido obtener resultados muy precisos del funcionamiento del programa en los grupos, así como identificar los aspectos críticos de dicho funcionamiento. Además, el uso de la complementariedad como estrategia metodológica ha permitido obtener diferentes perspectivas de una misma realidad que ha enriquecido el análisis del funcionamiento del programa.

La grabación de las sesiones y su posterior análisis sistemático constituyeron la base metodológica que sustenta estudio. Partiendo de la idea de que el impacto del *coaching* depende en gran medida de cómo los *coaches* y participantes trabajan juntos (Scher y O'Reilly, 2009), el método utilizado permitió observar los patrones de comunicación de los grupos y su proceso de aprendizaje. Esto facilitó la presentación de evidencias descriptivas del potencial que el trabajo en grupos pequeños, a partir de una secuencia muy estructurada y con la coordinación de *coaches* formados específicamente para favorecer la reflexión grupal, tiene sobre el desarrollo profesional de los directivos escolares. Además, el uso de un sistema de categorías elaborado y validado por los miembros del equipo de investigación del proyecto, conocedores del programa y sus objetivos, permitió un análisis exhaustivo de cada una de las partes del proceso desarrollo grupal y sus componentes.

Por su parte, las entrevistas realizadas a los participantes tras el paso por su experiencia "Bajo los focos" y los Cuestionarios de Satisfacción Final, permitieron completar la información extraída de las grabaciones con la perspectiva y opiniones de los propios participantes sobre el proceso. En el caso de las entrevistas, en muchas ocasiones ofrecieron información sobre aprendizajes de los participantes que no se habían hecho visibles en el desarrollo de las sesiones. Este hallazgo, ofrece evidencias del proceso de reflexión que el programa despertó en los participantes, a la vez que alerta de la necesidad de una mayor estimulación de dicha reflexión durante el transcurso de las sesiones en algunos de los grupos. Muchas de las reflexiones

expresadas por los participantes en sus respuestas a las preguntas de la entrevista, podrían haber experimentado mayores niveles de maduración después de ser discutidas con los compañeros durante las sesiones de coaching grupal.

El Cuestionario Final de Satisfacción FORDICO tuvo como objeto conocer las opiniones de los participantes respecto a las diferentes partes del programa. La satisfacción generalizada de los miembros de cada uno de los grupos ofrece evidencias de la gran aceptación que tuvo el formato del programa entre los participantes. Pero además, aspectos como la valoración positiva generalizada de las actuaciones de todos los *coaches* que participaron en el programa, nos corrobora que muchos de los participantes no comprendieron su papel y valoraron positivamente actuaciones muy poco ajustadas al rol demandado por el programa.

En cuanto al diseño del programa y respondiendo al segundo de los objetivos de este estudio, el impacto positivo del mismo en los aprendizajes y cambios en la práctica del liderazgo de los grupos clasificados en la Tipología 1 de funcionamiento, ofrece evidencias de la validez de su diseño. No obstante, el análisis de su desarrollo en cada uno de los grupos, nos aporta información sobre los aspectos que podrían ser mejorados.

En primer lugar, dada la importancia que el programa otorga al papel del *coach* a lo largo de todo el proceso, el análisis de los patrones de conducta de cada uno de los *coaches* que completaron el programa evidencia la necesidad de una formación mucho más exhaustiva para asumir el rol. Para ello, es preciso realizar sesiones formativas más extendidas en el tiempo que permitan a los coaches interiorizar los objetivos del programa, así como las diferentes partes que lo componen y sus relaciones entre ellas. Por otro lado, dada la dificultad para emplear estrategias de *coaching* de algunos de ellos, sería muy ventajoso un enfoque de la formación orientado a desarrollar herramientas de este tipo.

En cuanto a la estructura del programa, el análisis del proceso también alerta de ciertos aspectos susceptibles de ser mejorados. En primer lugar, dado el bajo nivel de comprensión de los objetivos del programa que demostraron algunos participantes, parece necesaria una reorientación de la estructura y contenido de la primera sesión con objeto de hacer más conscientes a los participantes del proceso de reflexión que

demanda el programa. En este sentido, sería conveniente transmitirles en esta primera sesión, la necesidad del reconocimiento de debilidades en la práctica del liderazgo para poder planificar mejoras, así como centrar el análisis de dicha práctica en las personas que la ejercen, en lugar de otros agentes implicados en las problemáticas planteadas. Con ello, podría aminorarse el sentido de “terapia de grupo” con el que algunos participantes concebían el programa.

Otro de los aspectos tiene que ver con el establecimiento de relaciones entre los perfiles de liderazgo y centro de los participantes, y sus actuaciones como líderes educativos en las situaciones reales que se plantean en las sesiones de *coaching grupal*. Dada la escasez de reflexiones de este tipo expuestas por los participantes, parece necesaria la inclusión de una sección dentro de las sesiones “bajo los focos” que inste a los participantes a reflexionar en torno a dicha cuestión. Como alternativa, podrían presentarse, a modo recordatorio, los resultados de ambos informes de los participantes en el momento de análisis de las problemáticas expuestas. Esto facilitaría el proceso de reflexión de los propios participantes “bajo los focos” y demás miembros del grupo, y les permitiría aprovechar en mayor medida la retroalimentación recibida.

Por último, dado el impacto positivo para el proceso de reflexión que tuvieron las preguntas de tipo vertical en los participantes que las recibieron, el diseño definitivo del programa debería establecer como obligatoria la realización de al menos dos preguntas de este tipo por cada uno de los participantes, a la persona que se sitúa “bajo los focos”.

Aunque queda mucho por descubrir acerca del coaching y sus beneficios en la práctica del liderazgo escolar, los estudios realizados hasta ahora consideran que tiene potencial para ser una estrategia eficaz en la formación de los líderes escolares. Sin embargo, para que este potencial se haga realidad se requiere un cambio en el paradigma de la educación y en el de la profesión de director. Para ello, es necesario que los programas de coaching partan de las administraciones educativas, de modo que sean aplicables a todo el territorio nacional. Además, resulta necesaria una formación acreditada para los *coaches*, que permita formar redes de apoyo mutuo para compartir ideas e innovar en la práctica, así como un cuerpo de *coaches* informados y competentes para los futuros líderes escolares.

Capítulo VI. Limitaciones y prospectiva

Siguiendo la misma línea analítica que caracteriza a este estudio, los resultados y conclusiones evidencian una serie de limitaciones. El uso de diferentes metodologías de investigación y tratamiento de los datos han permitido obtener diferentes perspectivas de análisis del programa de formación objetivo de estudio. No obstante, futuras versiones del programa requerirán una evaluación más completa sobre su impacto, dándole un carácter longitudinal y a partir de otras fuentes, además de las percepciones de los participantes (Guskey, 2002). En este sentido, se establece como primera de las limitaciones, el no haber incluido una herramienta de análisis del impacto del programa en el aprendizaje que evaluara a su vez los cambios producidos en la práctica del liderazgo de los participantes, en diferentes momentos del desarrollo del programa así como pasado un tiempo tras su finalización. Esta evaluación del impacto debería contar con la perspectiva de otros miembros de la comunidad educativa en la que los directores participantes ejercen su liderazgo.

En segundo lugar, en consonancia con la idea de ampliar el número de perspectivas a la hora de conocer el impacto del programa en la práctica del liderazgo de los participantes, se considera que la observación directa de la práctica real de los participantes en los centros que dirigen podría otorgar un valor añadido y permitir triangular la información ofrecida por los mismos durante la celebración de las sesiones. El uso de metodologías como el marcaje o *shadowing* durante la actividad diaria de los directores podría complementar el análisis del impacto del programa en las prácticas de liderazgo de los participantes.

En tercer lugar, en relación al diseño de la entrevista “Bajo los focos”, cabe destacar como limitación su posible ambigüedad a la hora de solicitar la información. En las respuestas de los participantes a varias de las entrevistas, se observa poca claridad a la hora de diferenciar los aprendizajes extraídos de la situación “bajo los focos” y los obtenidos a lo largo de todo el proceso de formación. En este sentido, parece necesaria una reestructuración de las preguntas con objeto de extraer sin ambigüedad la información concreta sobre los aprendizajes que los participantes obtuvieron acerca de su propio perfil de liderazgo.

Por último, como se refleja en el apartado de conclusiones del estudio, el análisis del Cuestionario Final de Satisfacción FORDICO ofrece evidencias del alto nivel de satisfacción generalizado de los participantes independientemente del desarrollo obtenido por el grupo. Esto nos alerta de un posible sesgo de deseabilidad social por parte de los mismos que podría haber sido detectado con un cuestionario para tal fin, suministrado a los participantes en el mismo momento de realización del cuestionario de satisfacción.

Por otra parte, el propio análisis del programa también evidencia una serie de limitaciones en su diseño. La primera y más importante es la formación del coach. La influencia de su papel en el desarrollo del programa en cada uno de los grupos corrobora el acuerdo general entre los investigadores sobre la importancia de su formación como uno de los componentes claves de la relación de *coaching*. Futuras versiones del programa requerirán una formación más exhaustiva y alargada en el tiempo que integre, por una parte, aspectos teóricos en relación al uso de modelos y herramientas de *coaching* utilizados en la formación para el liderazgo escolar; y por otra, la observación de situaciones prácticas sobre procesos de *coaching grupal* que les ayuden a aplicar los conocimientos teóricos aprendidos.

Otra de las limitaciones tiene que ver con el momento de celebración de las sesiones. Aunque se les cedió cierto margen a los participantes para fijar el calendario del programa, las ausencias de algunos de ellos a ciertas sesiones alertan de la importancia de establecer un calendario acorde a sus necesidades y evitar hacer coincidir éstas con los momentos de mayor carga del trabajo del curso escolar.

Por último, el intervalo de tiempo de un mes entre el planteamiento de planes de mejora de los participantes y la sesión de seguimiento de dichos planes no asegura la puesta en práctica de los mismos. El análisis de impacto del programa en los aprendizajes y cambios en la práctica del liderazgo de los participantes evidencia como limitación en su diseño, la necesidad de incluir una sesión más de seguimiento que permita en mayor medida a los participantes poner en práctica sus planes y analizar cambios a largo plazo en su práctica del liderazgo.

No obstante, sin perjuicio de las limitaciones enumeradas en apartados anteriores, la eficacia parcial mostrada por el programa alienta su inserción en programas más

amplios de formación continua de directores escolares, que integren diferentes perfiles y estilos de ejercer el liderazgo y favorezcan el desarrollo de las competencias necesarias (Gairín Sallán y Castro Caecero, 2010), diseñados sobre la base de estrategias complementarias.

El principal impacto científico-técnico derivado del proyecto es el avance en el conocimiento acerca del diseño de programas de formación de líderes educativos, y su discusión con programas internacionales, en el marco de la red de internacional de investigación en la que venimos participando desde años atrás. Los resultados del estudio permiten identificar preocupaciones y necesidades formativas de quienes ejercen puestos directivos en centros escolares; también permite identificar metodologías, estrategias y tipos de recursos idóneos para llevar adelante procesos formativos que puedan tener real impacto en su práctica profesional

En este sentido, el estudio proporciona un conocimiento científico muy significativo sobre programas de formación de líderes escolares. Además, ofrece a la Administración educativa modelos de programas innovadores y perfectamente aplicables a las necesidades de formación continua de los líderes escolares, cuya puesta en práctica ha sido reconocida como valiosa por los implicados.

Capítulo VII. Referencias

- Aas, M. (2017). Leaders as learners: developing new leadership practices. *Professional Development in Education*, 43(3), 439-453. doi: 10.1080/19415257.2016.1194878
- Aas, M., & Blom, T. (2018). Benchlearning as professional development of school leaders in Norway and Sweden. *Professional Development in Education*, 44(1), 62-75. doi: 10.1080/19415257.2017.1355840
- Aas, M., & Flückiger, B. (2016). The role of a group coach in the professional learning of school leaders. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 9(1), 38-52. doi: 10.1080/17521882.2016.1143022.
- Aas, M., & Vavik, M. (2015). Group coaching: A new way of constructing leadership identity? *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 35, 251-265. doi: 10.1080/13632434.2014.962497
- Alicke, M.D., & Sedikides, C. (2009). Self-enhancement and self-protection: What they are and what they do. *European Review of Social Psychology*, 20(1), 1-48. doi: 10.1080/10463280802613866
- Allen, J.D. (Abril, 1995). *The use of case studies to teach educational psychology: A comparison with traditional instruction*. Trabajo presentado en la conferencia American Educational Research Association, San Francisco, CA. Recuperado de: <http://cort.as/-LT31>
- American Management Association. (2008). *Coaching: A global study of successful practices*. New York: AMA.
- Anderson, N.R., & West, M.A. (1998). Measuring Climate for Work Group Innovation: Development and Validation of the Team Climate Inventory. *Journal of Organizational Behavior*, 19, 235-258. doi: 10.1002/(SICI)1099-1379(199805)19:3<235::AID-JOB837>3.0.CO;2-C
- Antal, A. (1997). *The live case: A method for stimulating individual, group and organizational learning*. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung GmbH.
- Antúnez, S. (2000). *La acción directiva en las instituciones escolares. Análisis y propuestas*. Barcelona: Horsori

- Aramendi-Jáuregui, P., Teixidó-Sabals, J., & Bernal-Agudo, J. L. (2010). El acceso a la dirección escolar en los centros públicos del País Vasco. *Revista Española de Pedagogía*, 68(246), 313-332. Recuperado de <http://cort.as/-L3Ta>
- Archer, S., & Yates, J. (2017). Understanding potential career changers' experience of career confidence following a positive psychology based coaching programme. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 10(2), 157-175. doi: 10.1080/17521882.2017.1292535
- Barnett, B.G., & O'Mahony, G. (2008). Mentoring and Coaching programs for the Professional Development of School Leaders. En J. Lumby, G. Crow & P. Pashiardis, (Eds.), *International handbook on the preparation and development of school leaders* (pp. 232-262). New York/London: Routledge.
- Barrios, C., Iranzo, P., & Tierno, J.M. (2013). Avances teórico-prácticos y legislativos en la profesionalización de la dirección escolar en España. El caso de Cataluña. *Profesorado*, 17(3), 371-387. Recuperado de <http://cort.as/-L3as>
- Bassett, S. (Mayo, 2001). *The use of phenomenology in management research: An exploration of the learners' experience of coach-mentoring in the workplace*. Trabajo presentado en la conferencia de Qualitative Evidence-Based Practice, Coventry, UK.
- Bazán, A., Castellanos, D., Galván, G., & Cruz, L. (2010). Valoración de profesores de educación básica de cursos de formación continua. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación REICE*, 8(4), 83-100. Recuperado de: http://cort.as/-Lk_T
- Bean, R.M. (2004). *The reading specialist*. New York, NY: Guilford Press.
- Bickman, L., Goldring, E., De Andrade, A. Breda, C., & Goff, P. (Septiembre, 2012). *Improving Principal Leadership Through Feedback and Coaching*. Trabajo presentado en la conferencia de Society for Research on Educational Effectiveness, Washington, DC.
- Blackman, A. (2009). Coaching as a leadership development tool for teachers. *Professional Development in Education*, 36(3), 421-441. doi: 10.1080/19415250903208940
- Bloom, G.S. (2004). Emotionally Intelligent Principals: Addressing the Affective Demands of Newcomers through One-on-One Coaching. *School Administrator*, 61(6), 14. Recuperado de: <http://cort.as/-LWPP>

- Bloom, G. S., Castagna, C. L., Moir, E. R., & Warren, B. (2005). *Blended coaching: Skills and strategies to support principal development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Bloom, G.S., Castagna, C., & Warren, B. (2003). More than mentors: Principal coaching. *Leadership*, 32(5), 20-23. Recuperado de: <http://cort.as/-LG2y>
- Bowles, H.R., Babcock, L., & Lai, L. (2007). Social Incentives for Gender Differences in the Propensity to Initiate Negotiations: Sometimes It Does Hurt to Ask. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 103(1), 84-103. doi: 10.1016/j.obhdp.2006.09.001
- Braunstein, K., & Grant, A. (2016). Approaching solutions or avoiding problems? The differential effects of approach and avoidance goals with solution-focused and problem-focused coaching questions. *Coaching: An International Journal of Theory Research and Practice*, 9(2), 93-109. doi: 10.1080/17521882.2016.1186705
- Brazer, S.D., & Bauer, S.C (2013). Preparing Instructional Leaders: A model. *Educational Administration Quarterly*, 49(4), 645-684. doi: 10.1177/0013161X13478977
- Brett, J. F., & Atwater, L. E. (2001). 360° feedback: Accuracy, reactions, and perceptions of usefulness. *Journal of Applied Psychology*, 86(5), 930-942. doi:10.1037/0021-9010.86.5.930
- Bridges, E., & Hallinger, P. (1995). *Implementing problem-based learning in leadership development*. Eugene, OR: ERIC Clearinghouse.
- Bridges, E., & Hallinger, P. (1997). Using problem-based learning to prepare educational leaders. *Peabody Journal of Education*, 72(2), 131-146. Recuperado de: <http://cort.as/-L4Qu>
- Britton, J.J. (2010). *Effective Group Coaching*. Ontario: Wiley.
- Britton, J.J. (2013). *From One to Many: Best Practices for Team and Group Coaching*. Ontario: Jossey-Bass
- Britton, J.J. (2015). Expanding the coaching conversation: *Group and team coaching*. *Industrial and Commercial Training*, 47(3), 116-120. doi:10.1108/ICT-10-2014-0070
- Brown, S., & Grant, A. (2010). From GROW to GROUP: Theoretical issues and a practical model for group coaching in organisatiois. *Coaching: An International Journal of Theory Research and Practice*, 1, 30-45. doi: 10.1080/17521880903559697
- Bryk, A.S., Sebring, P.A., Allenworth, E., Luppescu, S., & Easton, J.Q. (2010). *Organizing Schools for Improvement: Lessons from Chicago*. Chicago: University of Chicago Press.

- Bush, T., Glover, D., & Harris, A. (2007). *Review of School Leadership Development*. Nottingham: NCSL.
- Camburn, E.M., & Han, S.W. (2017). Teachers' professional learning experiences and their engagement in reflective practice: a replication study. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(4), 527–554, doi: 10.1080/09243453.2017.1302968.
- Cameron, K.S., & Quinn, R.E. (2006). *Diagnosing and Changing Organisational Culture Based on Competing Values Framework*. Josey Bass: San Francisco.
- Cannon, M. D., & Witherspoon, R. (2005). Actionable feedback: Unlocking the power of learning and development. *Academy of Management Executive*, 19(2), 120-134. Recuperado de: <http://cort.as/-LUPG>
- Clutterbuck, D. (2010). Coaching Reflection: The liberated coach. *Coaching: An International Journal of Theory Research and Practice Research and Practice*, (2), 73-81. doi: 10.1080/17521880903102308
- Coburn, C. E., & Woulfin, S. (2012). Reading coaches and the relationship between policy and practice. *Reading Research Quarterly*, 47(1), 5-30. doi: 10.1002/RRQ.008
- Cockerham, G. (2011). *Group Coaching: A Comprehensive Blueprint*. Bloomington: iUniverse.
- Cohen, D. K. (1990). A revolution in one classroom: The case of Mrs. Oublier. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 12(3) 327-45. doi: 10.3102/01623737012003311
- Cosner, S., Walker, L., Swanson, J., Hebert M., & Whalen, S.P. (2018). Examining the architecture of leadership coaching: Considering developmental affordances from multifarious structuring. *Journal of Educational Administration*, 56(3), 364-380. doi: 10.1108/JEA-05-2017-0049.
- Costa, A.L., & Garmston, R.J. (2002). *Cognitive Coaching: A Foundation for Renaissance Schools*. Norwood, MA: Christopher Gordon.
- Costa, A.L., & Kallick, B. (1993). Through the Lens of a Critical Friend. *Educational leadership: journal of the Department of Supervision and Curriculum Development, N.E.A*, 51(2). Recuperado de: <http://cort.as/-LUEh>
- Crow, G.M. (2012). A critical-constructivist perspective on mentoring and coaching for leadership. En S.J. Fletcher & C.A. Mullen (Eds.), *The Sage Handbook of Mentoring and Coaching in Education* (pp. 228-242). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Damiani, J., Rolling, J.H., & Wieczorek, D. (2017). Rethinking leadership education: narrative inquiry and leadership stories. *Reflective Practice*, 18(5), 673-687. doi: 10.1080/14623943.2017.1307726
- De-Miguel, M., San-Fabián, J. L., Belver, J. L., & Argüelles, M. C. (2011). Evaluación de la satisfacción de los participantes en formación profesional para el empleo. *RELIEVE*, 13(1), 83-103. doi:10.7203/relieve.13.1.4213
- Den Hartog, D.N., & Belschak, F.D. (2012). When does transformational leadership enhance employee proactive behavior? The role of autonomy and role breadth self-efficacy. *Journal of applied psychology*, 97 (1), 194–202. doi: 10.1037/a0024903.
- Denison, D. R., & Neale, W. (2000). *Denison Organizational Culture Survey*. Ann Arbor: Denison Consulting.
- Denison, D.R., Nieminen, L., & Kotrba, L. (2014). Diagnosing organizational cultures: A conceptual and empirical review of culture effectiveness surveys. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 23(1), 145-161. doi:10.1080/1359432X.2012.713173
- Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., & Orr, M. (2007). *Preparing school leaders for a changing world: Executive summary*. Stanford, CA: Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute.
- Darling-Hammond, L., Meyerson, D., LaPointe, M., & Orr, M. T. (2010). *Preparing principals for a changing world: Lessons from effective school leadership programs*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Davis, S., Darling-Hammond, L., LaPointe, M., & Meyerson, D. (2005). *School leadership study: Developing successful principals*. Stanford, CA: Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute.
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston, MA: D.C. Heath & Co Publishers.
- Dorio, I., Sabariego, M., & Massot, I. (2014). Características generales de la metodología cualitativa. En R. Bisquerra (Eds.), *Metodología de la Investigación Educativa* (pp. 275-292). Madrid: La Muralla.
- Dyke, P. R. V. (2014). Virtual group coaching: A curriculum for coaches and educators. *Journal of Psychological Issues in Organisational Culture*, 5(2), 72-86. doi:10.7203/relieve.13.1.4213

- Earley, P., Nelson, R., Higham, R., Bubb, S., Porritt, V., & Coates, M. (2011). *Experiences of new headteachers in cities*. London: National College.
- Ellison, J., & Hayes, C. (2006). *Effective school leadership: Developing principals through cognitive coaching*. Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Flückiger, B., Aas, M., Nicolaidou, M., Johnson, G., & Lovett, S. (2016). The potential of group coaching for leadership learning. *Professional Development in Education*, 43(4), 612-629. doi: 10.1080/19415257.2016.1223736
- Ford, P. (2014). *Exploring Principal Coaching through the Perception of Principal Coaches* (Tesis de maestría). Recuperado de NC DOCKS Digital Online Collection of Knowledge and Scholarship.
- Forde, C., McMahon, M., Gronn, P., & Martin, M. (2013). Being a Leadership Development Coach: A multi-Faceted Role. *Educational Management Administration and Leadership*, 41(1) 105-119. doi: 10.1177/1741143212462699
- Gairín Sallán, J., & Castro Caecero, D. (2010). La situación de la dirección escolar en España. *Revista Española de Pedagogía*, 68(247), 401-416. Recuperado de <http://cort.as/-L3RE>
- García, B., Quintanal, J., & Sánchez, J.C. (2017). Registro y análisis de la información. En J. Quintanal, B. García (Eds.), *Fundamentos básicos de la Metodología de Investigación Educativa* (pp. 31-71). Madrid: CCS.
- Gil, P., & Ibáñez, A. (2013). Percepción de utilidad y grado de satisfacción del alumnado de formación del profesorado con el método de caso. *Aula Abierta*, 41(3), 79-90. Recuperado de: <http://cort.as/-LZ6Z>
- Gjerde, S. (2010). *Coaching: Hva - Hvorfor - Hvordan*. Bergen: Fagbokforl.
- Goff, P, Guthrie, E., Goldring, E., & Bickman, L. (2014). Changing principals' leadership through feedback and coaching. *Journal of Educational Administration*, 52(5), 682-704. doi: 10.1108/JEA-10-2013-0113
- Goldring E., & Berends M. (2009). *Leading with Data*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Goldring, E., Bickman, L., Cannon, M., Mavrogordato, M., Breda, C., Goff, P., Huff, J., & Preston, C. (Diciembre, 2010). *The next generation of principal professional development: feedback and coaching as a tool for leadership development*. Trabajo

presentado en la conferencia of the Challenges and Prospects of School Improvement in the New Era, Taipei.

- Goldsmith, M., Lyons, L., & Freas, A. (2000). *Coaching for leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass/Pfeiffer.
- Graham, A. (2011). *Making the case: Writing and using case studies for teaching and knowledge management in public administration*. Kingston, Ontario, Canada: Queen's Policy Studies.
- Grant, A.M. (2001). *Towards a psychology of coaching*. Sydney: Coaching Psychology Unit, University of Sydney.
- Grant, A. M. (2012). An integrated model of goal-focused coaching: An evidence-based framework for teaching and practice. *International Coaching Psychology Review*, 7(2), 146-165.
- Grogan, M., & Andrews, R. (2002). Defining preparation and professional development for the future. *Educational Administration Quarterly*, 38, 233-256. doi: 10.1177/0013161X02382007
- Gutierrez, N., & Grossman, J. (2017). *Power in Numbers. Coaching principals to build teams that transform school*. Recuperado del sitio de Internet NYC Leadership Academy: <http://cort.as/-LWZ6>
- Hanbury, M. (2009). *Leadership Coaching: An Evaluation of the Effectiveness of Leadership Coaching as a Strategy to Support Succession Planning*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Hargrove, R. (2008). *Masterful Coaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hattie, J. (1999). *Influences on student learning, inaugural professorial address*. University of Auckland: Auckland.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. doi: 10.3102/003465430298487
- Hemphill, J.K. (1956). *Group Dimensions: A Manual for Their Measurement*. Ohio State University: Columbus.
- Hesketh, E.A., Anderson, F., Bagnall, G.M., Driver, C.P., Johnston, D.A., Marshall, D., Needham, G., Orr, G., & Walker, K. (2005). Using a 360 degree diagnostic screening tool to provide an evidence trail of junior doctor performance throughout their first

postgraduate year. *Medical Teacher*, 27(3), 219-233. doi: 10.1080/01421590500098776

- Hobson, A. (2003). *Mentoring and coaching for new school leaders*. Nottingham, England: National College for School Leadership.
- Hopkins-Thompson, P.A. (2000). Colleagues helping colleagues: Mentoring and Coaching. *NASSP Bulletin*, 84, 29-36. Recuperado de: <http://cort.as/-NbVs>
- Houchens, G.W., Hurt, J. Stobaugh, R., & Keedy, J.L. (2012). Double-loop Learning: A Coaching Protocol for Enhancing Principal Instructional Leadership. *Qualitative Research in Education*, 1(2), 135-178. doi: 10.4471/qre.2012.08
- Houchens, G.W., & Stewart, T.A. (2017). Enhancing instructional leadership through collaborative coaching: a multi-case study. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 6(1), 34-49. doi: 10.1108/IJMCE-07-2016-0057
- Huber, S.G. (2003). International trends of school management. The complex range of tasks and responsibilities: an international perspective. *The Japanese Association for the Study of Educational Administration, Journal of JASEA*, 45, 212–230. Recuperado de: <http://cort.as/-LcKq>
- Huber, S.G. (2004). *Preparing School Leaders for the 21st Century: An International Comparison of Development Programs in 15 Countries*. Routledge: London/New York.
- Huber, S.G. (2007). Leadership an Schulen – Anforderungen und Professionalisierung aus internationaler Perspektive. En G. Schweizer, U. Iberer & H. Keller (Eds.), *Lernen am Unterschied. Bildungsprozesse gestalten – Innovationen vorantreiben* (pp. 53-69). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Huber, S.G. (2008). School development and school leader development: New learning opportunities for school leaders and their schools. En J. Lumby, G. Crow, & P. Pashiardis (Eds.), *International handbook on the preparation and development of school leaders* (pp. 173–175). New York: Routledge.
- Huber, S.G. (2009). Schulleitung. En S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher, W. (Eds.), *Handbuch Schule Theorie – Organisation – Entwicklung* (pp. 502 – 511). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Huber, S.G. (2010a). New Approaches in Preparing School Leaders. En: P. Peterson, E. Baker & B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education*, vol 4 (pp. 752–761). Oxford: Elsevier.

- Huber, S.G. (2010b). Preparing School Leaders - International Approaches in Leadership Development. En S.G. Huber (Ed.), *School Leadership - International Perspectives*, vol 10 (pp. 225-251). Dordrecht: Springer.
- 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. doi: 10.1177/1741143213485469
- Huber, S.G., & Hiltmann, M. (2011). Competence Profile School Management (CPSM)- an inventory for the self-assessment of school leadership. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 23(1), 65-68. doi: 10.1007/s11092-010-9111-1
- Huber S.G., & Muijs D. (2010). School Leadership Effectiveness: The Growing Insight in the Importance of School Leadership for the Quality and Development of Schools and Their Pupils. En Huber S. (Ed), *School Leadership - International Perspectives. Studies in Educational Leadership*, vol 10. Dordrecht: Springer.
- Huber, S.G., & Pashiardis, P. (2008). The Recruitment and Selection of School Leaders. En J. Lumby, G. Crow & P. Pashiardis (Eds.), *International Handbook on the Preparation and Development of school leaders* (pp. 176-202). New York: Routledge.
- Huber, S.G., & Schneider, N. (2007). Anforderungen an Schulleitung: Was wird in den Ländern von pädagogischen Führungskräften in der Schule erwartet? En A. Bartz, J. Fabian, S.G. Huber, Carmen Kloft, H. Rosenbusch, H. Sassenscheidt (Eds.), *PraxisWissen Schulleitung* (pp. 10-24). München: Wolters Kluwer.
- Huff, J., Preston, C., & Goldring, E. (2013). Implementation of a coaching program for school principals: Evaluating coaches' strategies and the results. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(4), 504-526. doi: 10.1177/1741143213485467
- Iranzo-García, P., Camarero-Figuerola, M., Barrios-Arós, C., Tierno-García, J., & Gilabert-Medina, S. (2018). ¿Qué opinan los maestros sobre las competencias de liderazgo escolar y sobre su formación inicial? *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(3), 29-48. doi: 10.15366/reice2018.16.3.002

- Iranzo-García, P., Camarero-Figuerola, M., Tierno-García, J.M., & Barrios- Arós, C. (2018). Formación para la función directiva en la escuela: El caso de Tarragona (Cataluña). *Bordón*, 70(2), 57-72. doi: 10.13042/Bordon.2018.54487
- James-Ward, C. (2013). The coaching experience of four novice principals. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 2(1), 21-33. doi: 10.1108/20466851311323069
- James-Ward, C., & Salcedo-Potter, N. (2011). The Coaching Experience of 16 Urban Principals. *Journal of School Public Relations*, 32(2), 122-134
- Jarvis, J., Lane, D., & Fillery-Travis, A. (2006). *The case for coaching: Making evidence-based decisions on coaching*. London: Chartered Institute of Personnel and Development.
- Kearney, K. S. (2010). Grappling with the gods: Reflections for coaches of the narcissistic leader. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 8(1), 1-13. Recuperado de: <http://cort.as/-MAU->
- Kilburg, R. (1996). Toward a conceptual understanding and definition of executive coaching. *Consulting Psychology Journal: Practice & Research*, 48(2), 134-144. doi: 10.1037/1061-4087.48.2.134
- Killion, J., & Harrison, C. (2006). *Taking the lead: New roles for teachers and school-based coaches*. Oxford, OH: National Staff Development Council.
- Kluger, A.N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: a historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254-284. doi: 10.1037/0033-2909.119.2.254
- Kochan, F., & Reames, E.H. (2013). Experiencing Educational Leadership Preparation Program Redesign in Alabama: One University's Perspective. *Journal of research on Leadership Education*, 8(2), 152-167. doi: 10.1177/1942775113491946
- Kombarakaran, F.A., Yang, J.A., Baker, M.N., & Fernandes, P.B. (2008). Executive Coaching: It Works! *Consulting Psychology Journal Practice and Research*, 60(1), 78-90. doi: 10.1037/1065-9293.60.1.78
- Kraft, M. A., Blazar, D., & Hogan, D. (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the casual evidence. *Review of Educational Research*, 88(4), 547–577. doi: 10.3102/00346543187592

- Leithwood, K., Jantzi, D., Coffin, G., & Wilson, P. (1995). Preparing school leaders: What works? *Journal of School Leadership*, 6, 316-342. Recuperado de: <http://cort.as/-LDmF>
- Leithwood, K., & Steinbach, R. (1992). Improving the problem-solving expertise of school administrators: Theory and practice. *Education and Urban Society*, 24(3), 317-342. Recuperado de: <http://cort.as/-LT3s>
- Litwin, G., & Stringer, R. (1968). *Motivation and organizational climate*. Boston: Harvard Business School Press.
- Lochmiller, C.R. (2014). Leadership Coaching in an Induction Program for Novice Principals: A 3-Year Study. *Journal of Research on Leadership Education*, 9(1), 59-84. doi: 10.1177/1942775113502020
- López-Yáñez, J., & Sánchez -Moreno, M. (1996). Formación de Directores Escolares Basada en el Análisis de su Práctica. *IICE, Buenos Aires*, 5(9), 41-44. Recuperado de: <http://cort.as/-LDIM>
- López-Yáñez, J., Sánchez-Moreno, M., Altopiedi, M., & Oliva-Rodríguez, N. (2018). Formación de directivos escolares mediante un programa basado en el coaching grupal, la retroalimentación y análisis de la práctica. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 481-500. Recuperado de: <http://cort.as/-LWan>
- Luthans, F., & Peterson, S. (2004). 360-degree feedback with systematic coaching: Empirical evidence suggests a winning combination. *Human Resource Management*, 42, 243-256. doi: 10.1002/hrm.10083
- Marshall, C., & Oliva, M. (2010). *Leadership for social justice*. Boston, MA: Pearson Education.
- McDowall, A. (2008). Using feedback in coaching. En J. Passmore (Ed.), *Psychometrics in coaching: Using psychological and psychometric tools for development* (pp. 59-76). London: Kogan Page.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2013). *Estudio Internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe español*. Recuperado de <http://cort.as/-L4Z7>
- Mitgang, L.D. (2008). *Becoming a leader: Preparing school principals for today's schools*. New York: The Wallace Foundation

- Moore, B. (2009). Improving the evaluation and feedback process for principal. *Principals*, 88(3), 38-41. Recuperado de <http://cort.as/-L3hQ>
- Moos, L., & Huber, S. G. (2007). School leadership, school effectiveness and school improvement: democratic and integrative leadership. En T. Townsend (Ed.), *International handbook of school effectiveness and improvement* (pp. 579–596). Berlin: Springer.
- Moreno, M. V., Quesada, C., & Pineda, P. (2010). El grupo de trabajo como método innovador de formación del profesorado para potenciar la transferencia del aprendizaje. *Revista Española de Pedagogía*, 68(246), 281-296. Recuperado de <http://cort.as/-L3Zq>
- Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Neufeld, B., & Roper, D. (2003). *Year II of Collaborative Coaching and Learning in the Effective Practice Schools*. Recuperado de ERIC: <http://cort.as/-LGE->
- Nicastro, S. (2014). La formación de los directores. Un modelo centrado en el análisis de las prácticas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(5), 119-133. Recuperado de <http://cort.as/-L3X0>
- O’Mahony, G., & Barnett, B. (2008). Coaching relationships that influence how experienced principals think and act. *Leading and Managing*, 14(1) 16–37. Recuperado de: <http://cort.as/-LQyV>
- O’Neill, M.R., & Glasson, S. (2018). Revitalising professional learning for experienced principals: Energy versus ennui. *Educational Management Administration and Leadership*, 1-22. doi: 10.1177/1741143218764175
- Orr, M. (2011). Pipeline to preparation to advancement: Graduates’ experiences in, throughout, and beyond leadership preparation. *Education Administration Quarterly*, 47, 114-172. doi: 10.1177/0011000010378612
- Orr, M., & Orphanos, S. (2011). How graduate-level preparation influences the effectiveness of school leaders: A comparison of the outcomes of exemplary and conventional leadership preparation programs for principals. *Education Administration Quarterly*, 47(1), 18-70. doi: 10.1177/0011000010378610
- Perez L.G., Uline C.L., Johnson J.F., James-Ward, C., & Basom, M.R. (2011). Foregrounding fieldwork in leadership preparation: the transformative capacity of

authentic inquiry. *Educational Administration Quarterly*, 47(1), 217–257. doi: 10.1177/0011000010378614

- Phillips, J.C. (2013). Revisioning a School Administrator Preparation Program: A North Carolina Case Study. *Journal of Research on Leadership Education*, 8(2), 191-211. doi: 10.1177/1942775113491412
- Piggot-Irvine, E., & Youngs, H. (2011). Aspiring principal development programme evaluation in New Zealand. *Journal of Educational Administration*, 49(5), 513-541. doi: 10.1108/09578231111159520
- Poggi, M. (2001). *La formación de directivos de instituciones educativas. Algunos aportes para el diseño de estrategias*. Unesco: Buenos Aires. Recuperado de: <http://cort.as/-LDIZ>
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership. Volume 1: Policy and practice*. OECD Publishing.
- Portin, B.S., Knapp, M.S., Dareff, S., Feldman, S., Russell, F.A., Samuelson, C., & Yeh, T.L. (2009). *Leadership for Learning Improvement in Urban Schools*. Center for the Study of Teaching & Policy. Seattle, WA:University of Washington.
- Professional Learning through Reflection promoted by Feedback and Coaching, PROFLEC. (Mayo, 2015). *Informe de conclusiones del desarrollo del programa*. Chicago: Ellen Goldring
- Putnam, R.T., & Borko, H. (2000). What Do New Views of Knowledge and Thinking Have to Say About Research on Teacher Learning? *Educational Researcher*, 29(1), 4-15. doi: 10.3102/0013189X029001004
- Ravitch, D. (2010). *The death and life of the great American school system: How testing and choice are undermining education*. New York: Basic Books.
- Reiss, K. (2006). *Leadership coaching for educators: Bringing out the best in school administrators*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Retna K. S. (2015). Different approaches to the professional development of principals: A comparative study of New Zealand and Singapore. *School Leadership & Management*, 35(5), 524-543. doi: 10.1080/13632434.2015.1107038
- Reyes-Guerra, D., Pisapia, J, & Mick, A. (2016). The preparation of cognitively agile principals for turnaround schools: a leadership preparation programme study. *School Leadership & Management*, 36(4), 401-418. doi: 10.1080/13632434.2016.1247045.

- Rhodes, C. (2002). Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking. *Teachers College Record*, 104(4), 842-866. doi: 10.1111/1467-9620.00181
- Rhodes, C. (2012). Mentoring and coaching for leadership development in schools. En S. J. Fletcher & C. A. Mullen (Eds.), *The SAGE handbook of mentoring and coaching in education* (pp. 243-256). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rich, R.A. & Jackson, S.H. (2005). *Peer Coaching: Principals Learning from Principals*. Principal, May/June 2005, 30-33. Recuperado de: <http://cort.as/-LR18>
- Riesco, M. (2017). La investigación cualitativa. En J. Quintanal & B. García (Eds.), *Fundamentos básicos de la Metodología de Investigación Educativa* (pp. 95-134). Madrid: CCS.
- Robertson, J. (2005). *Coaching leadership*. Wellington, New Zeland: NSCER Press.
- Robertson, J. (2008). *Coaching educational leadership: Building leadership capacity through partnership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Robinson, V.M., Lloyd, C.A., & Rowe, K.J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: an analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674. doi: 10.1177/0013161X08321509
- Rodríguez Marcos, A., & Gutiérrez Ruíz, I. (1999). Una estrategia de formación del profesorado basada en la metacognición y la reflexión colaborativa: El punto de vista de sus protagonistas. *Revista Española de Pedagogía*, 57(212), 159-182. Recuperado de. <http://cort.as/-LWaN>
- Sabariego, M., & Bisquerra, R. (2014). Fundamentos metodológicos de la investigación educativa. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la Investigación Educativa* (pp. 19-49). Madrid: La Muralla.
- Sabariego, M., Massot, I., & Dorio, I (2014). Métodos de investigación cualitativa. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la Investigación Educativa* (pp. 293-328). Madrid: La Muralla.
- Salazar, M., Pazey, B., & Zembik, M. (2013). What We've Learned and How We've Used It: Learning Experiences From the Cohort of a High-Quality Principalship Program. *Journal of Research on Leadership education*, 8(3), 304-329. doi: 10.1177/1942775113502021

- San Martin, R. (2012). Event-related potential studies of outcome processing and feedback-guided learning. *Frontiers in Human Neuroscience*, 6, 304. doi: 10.3389/fnhum.2012.00304
- Sanzo K.L., Myran S., & Clayton J.K. (2011). Building bridges between knowledge and practice. *Journal of Educational Administration*, 49(3), 292–312. doi: 10.1108/09578231111129073
- Sapyta, J., Riemer, M., & Bickman, L. (2005). Feedback to clinicians: theory, research and practice. *Journal of Clinical Psychology*, 61(2), 145-153. doi: 10.1002/jclp.20107
- Sardar, H., & Galdames, S. (2018). School leaders' resilience: does coaching help in supporting headteachers and deputies? A practical model for embodied coaching. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 11(1), 46-59. doi:10.1080/17521882.2017.1292536
- Satish, U. (1997). Behavioral Complexity: A Review. *Journal of Applied Social Psychology*, 27(23), 2047–2067. doi: 10.1111/j.1559-1816.1997.tb01640.x
- Sawyer, A. J., Tomlinson, S. R., & Maple, A. J. (2000). Developing essential skills through case study scenarios. *Journal of Accounting Education*, 18, 257-282. doi: 10.1016/S0748-5751(00)00019-1
- Schleicher, A. (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. OECD Publishing.
- Schön, D. A. (1987). *Jossey-Bass higher education series. Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
- Schuck, S., & Russell, T. (2005). Self-Study, Critical Friendship, and the Complexities of Teacher Education. *Studying Teacher Education*, 1(2), 107-121. doi: 10.1080/17425960500288291
- Schwandt, D. R., & Marquardt, M. (2000). *Organizational learning: From worldclass theories to global best practices*. Boca Raton, Fla: CRC Press.
- Short, P.M., & Rinehart, J.S. (1993). Reflection as the means of developing expertise. *Educational Administration Quarterly*, 29(4), 501-521. doi: 10.1177/0013161X93029004006

- Showers, B., Joyce, B. R., & Bennett, B. (1987). Synthesis of research on staff development: A framework for future and state-of-the-art analysis. *Educational Leadership*, 45(3), 77-87. Recuperado de: <http://cort.as/-LR8f>
- Simkins T., Coldwell M., Caillau I., Finlayson, H., & Morgan, A. (2006). Coaching as an in school leadership development strategy: experiences from leading from the middle. *Journal of In-Service Education*, 32(3), 321–340. doi: 10.1080/13674580600841901
- Silva, P., Del-Arco, I., & Flores Alarcia, O. (2018). La formación de directores escolares en Cataluña. Lecciones aprendidas a cinco años del Decreto de dirección. *Bordon*, 70(1), 109-124. doi:10.13042/Bordon.2017.49427
- Silver, M., Lochmiller, C. R., Copland, M. A., & Tripps, A. M. (2009). Supporting new school leaders: Findings from a university-based leadership coaching program for new administrators. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 17, 215-232. doi: 10.1080/13611260903050148
- Smith, A. (2007). Youth peer relationships in sport. En S. Jowett & D. Lavallee (Eds.), *Social psychology in sport* (pp. 41-53). Leeds: Human Kinetics.
- Smither, J.W., London, M., Flautt, R., Vargas, Y., & Kucine, I. (2006). Can working with an executive coach improve multisource feedback ratings over time? A quasi-experimental field study. *Personnel Psychology*, 56(1), 23-44. doi: 10.1111/j.1744-6570.2003.tb00142.x
- Steward, J. (2014). Sustaining emotional resilience for school leadership. *School Leadership & Management*, 34(1), 52–68. doi: 10.1080/13632434.2013.849686
- Strike, K.A., Haller, E.J., & Soltis, J.F. (2005). *The Ethics of School Administration*. New York/London: Teachers College Press.
- Strong, M., Barrett, A., & Bloom, G. (Abril, 2003). *Supporting the new principal: Managerial and instructional leadership in a principal induction program*. Trabajo presentado en la conferencia American Education Research Association, Chicago.
- Stroud, V. (2006). Sustaining skills in headship. *Educational Management Administration and Leadership*, 34(1), 89–103. doi: 10.1177/1741143206056215
- Thach, E.C. (2002). The impact of executive coaching and 360 feedback on leadership effectiveness. *Leadership and Organization Development Journal*, 23(4), 205-214. doi: 10.1108/01437730210429070

- Thach, L., & Heinselman, T. (2000). Continuous improvement in place of training. En M. Goldsmith, L. Lyons & A. Freas (Eds.), *Coaching for Leadership* (pp. 219-230). San Francisco, CA: Jossey-bass/Pfeiffer.
- Theeboom, T., Beersma, B., & Annelies E.M. (2014). Does coaching work? A meta-analysis on the effects of coaching on individual level outcomes in an organizational context. *The Journal of Positive Psychology*, 9(1), 1-18. doi: 10.1080/17439760.2013.837499
- Thornton, C. (2010). *Group and team coaching: The essential guide*. Nueva York, NY: Routledge.
- Thornton, K. (2014). Mentors as educational leaders and change agents. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 3(1), 18-31. doi: 10.1108/IJMCE-07-2013-0038
- Tolhurst, J. (2006). *Coaching for Schools: A practical guide to building leadership*. Great Britain: Pearson Education.
- Torrado, M. (2014). Estudios de encuesta. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la Investigación Educativa* (pp. 231-257). Madrid: La Muralla.
- Vähäsantanen, K., Hökkä, P., Paloniemi, S., Herranen, S., & Eteläpelto, A. (2017). Professional learning and agency in an identity coaching programme. *Professional Development in Education*, 43(4), 514-536. doi: 10.1080/19415257.2016.1231131
- Valiente Sandó, P., Del Toro Prada, J. J., & González Ramírez, J. (2016). Principios de la formación especializada del director escolar. Una propuesta desde la sistematización. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(1), 137-153. doi: 10.15366/reice2016.14.1.008
- Van Knippenberg, D., & Schippers, M. (2007). Work group diversity. *Annual Review of Psychology*, 58, 515-541. doi: 10.1146/annurev.psych.58.110405.085546
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6, 205-228. doi: 10.1080/03626784.1977.11075533
- Veeman, S., & Denessen, E. (2001). The Coaching of Teachers: Results of Five Training Studies. *Educational Research and Evaluation*, 7(4), 385-417. doi: 10.1076/edre.7.4.385.8936
- Veenman, S., Denessen, E., Gerrits, J., & Kenter, J. (2001). Evaluation of a Coaching Programme for Cooperating. *Educational Studies*, 27(3), 317-340.

- Vornburg, J. A., & Davis, J. (Agosto, 1997). *The meadows principal improvement program: A preservice field based model for the preparation of principals*. Trabajo presentado en la conferencia Annual Meeting of the National Council of Professors of Educational Administration, Texas. Recuperado de: <http://cort.as/-LDmQ>
- Wahl, D. (2001). Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19(2), 157–174. Recuperado de: <http://cort.as/-L4RU>
- Walker, A.D., Bryant, D.O., & Lee, M. (2013). International patterns in principal preparation: Commonalities and variations in pre-service programmes. *Educational Management Administration and Leadership*, 41(4), 405–434. doi: 10.1177/1741143213485466
- Walker, A.G., & Smither, J.W. (1999). A five-year study of upward feedback: what managers do with their results matters. *Personnel Psychology*, 52(2), 393-423. doi: 10.1111/j.1744-6570.1999.tb00166.x
- Walker, A., & Smither, J. W. (2006). A five-year study of upward feedback: What managers do with their results matters. *Personnel Psychology*, 52(2), 393-423. doi:10.1111/j.1744-6570.1999.tb00166.x
- Webster-Wright, A. (2009). Reframing Professional Development Through Understanding Authentic Professional Learning. *Review of Educational Research*, 72(9), 702-739. doi: 10.3102/0034654308330970
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity, learning in doing social, cognitive and computational perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Whitmore, J. (2004). *Coaching for Performance: Growing People, Performance, and Purpose*. Nicholas Brealey Publishing: London.
- Whitmore, J. (2011). *Coaching: El método para mejorar el rendimiento de las personas*. Barcelona: Paidós.
- Wise, D., & Jacobo, A. (2010). Towards a framework for leadership coaching. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 30(2), 159-169.
- Wood Daudelin, M. (1996). Learning from experience through reflection. *Organizational Dynamics*, 24(3), 36-48. doi: 10.1016/S0090-2616(96)90004-2
- Wright, N., & Adam, A. (2015). The critical friend role in fostering reflective practices and developing staff cohesion: A case study in a new secondary school, New Zealand.

School Leadership & Management, 35(4), 441-457. doi:
10.1080/13632434.2015.1070821

- Zellner, L., Skrla, L. E., & Erlandson, D. A. (2001). The art of mentoring principals. *Connections: NASSP Journal of Secondary and Higher Education*, 3, 2–7. Recuperado de: <http://cort.as/-LUBe>
- Zhang, W., & Brundrett, M. (2010). School leaders' perspectives on leadership learning: the case for informal and experiential learning. *Management in Education*, 24(4), 154-158. doi: 10.1177/0892020610376792
- Zhang, M., Xin, Z., & Lin, C. (2012). Measures of Cognitive Complexity and Its Development in Chinese Adolescents. *Journal of Constructivist Psychology*, 25(2), 91-111