



VOL.22, Nº1 (Enero-Marzo, 2018)

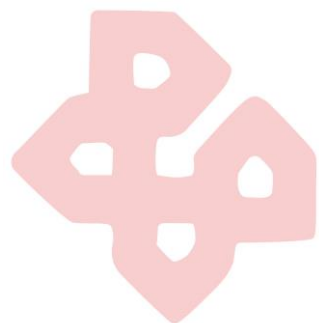
ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-639X

Fecha de recepción: 17/03/2016

Fecha de aceptación: 21/09/2016

## FORMACIÓN DE DIRECTIVOS ESCOLARES MEDIANTE UN PROGRAMA BASADO EN EL COACHING GRUPAL, LA RETROALIMENTACIÓN Y EL ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA

*School principals training through a program based on group coaching, feedback and the analysis of their practice.*



*Julián López-Yáñez<sup>1</sup>, Marita Sánchez-Moreno<sup>2</sup>,  
Mariana Altopiedi<sup>3</sup> y Nieves Oliva Rodríguez<sup>4</sup>*

*Universidad de Sevilla*

*E-mail: [lopezya@us.es](mailto:lopezya@us.es)<sup>1</sup>, [marita@us.es](mailto:marita@us.es)<sup>2</sup>*

*[maltopiedi@us.es](mailto:maltopiedi@us.es)<sup>3</sup>, [noliva@us.es](mailto:noliva@us.es)<sup>4</sup>*

### Resumen:

*El artículo expone el proceso y los resultados de un programa de formación de directivos escolares basado en el análisis de su práctica, la retroalimentación y el coaching. El proyecto ha sido desarrollado por académicos de centros de investigación educativa de 10 países. Los componentes del programa eran (a) un instrumento de diagnóstico asociado a un informe de retroalimentación sobre el perfil de liderazgo; y (b) un dispositivo formativo en grupos pequeños coordinados por un 'coach'. Paralelamente al programa de formación se llevó a cabo un proceso de investigación para evaluar el potencial de aquel en la mejora de la práctica directiva. Dicho proceso incluyó observación y grabación de las sesiones de coaching y entrevistas a los participantes, tanto a los formadores como a los directivos en formación. La versión española del programa demostró ser un dispositivo eficaz de formación. Este artículo identifica sus principales fortalezas -entre las que se destacan el valor del instrumento en que se basa el análisis del perfil directivo y el de la discusión grupal como como promotores de la reflexión- así como los aspectos que deben mejorarse. Entre estos últimos, cabe subrayar la longitud y densidad del informe de devolución obtenido y la formación de los propios coaches.*

**Palabras clave:** *Coaching, dinámica de grupos, dirección escolar, formación de directores, liderazgo, retroalimentación.*

### Abstract:

*This paper depicts the process and results of a training program for educational leaders based on the analysis of their practice, feedback and coaching. The project was carried out by academics of educational research centres from ten countries. The main components of the program were (a) a diagnostic instrument associated to a feedback report on the participants' leadership profile; and (b) a training device developed in small groups coordinated by a 'coach'. In parallel, a research process was developed in order to assess the potential of the training device to improve principals' practice. Such process included observation and recording of the coaching sessions, and interviews to both, the trainees and the coaches. The Spanish version of the program proved to be an effective training tool. This article points out its main strengths and the issues needed of improvement. Among the strengths, it can be pointed out the value of both the instrument in which the analysis of leader's profile is based and the discussion with colleagues as effective tools for promoting reflective thought and learning. Among the aspects to improve, we can underline the length and density of the report and the coaches' needs of training.*

**Key words:** Coaching, group dynamics, feedback, leadership, principalship, principal's training.

## 1. Introducción

Este artículo describe el desarrollo y discute los resultados y conclusiones de un proyecto internacional llevado a cabo entre enero de 2013 y diciembre de 2014 cuyo principal objetivo fue diseñar y pilotar un programa de formación de directores escolares basado en el análisis de su práctica, la retroalimentación y el *coaching*<sup>1</sup>. Los componentes fundamentales del programa de formación fueron (a) un instrumento de diagnóstico asociado a un informe de retroalimentación con el que los participantes conocían su perfil de competencias como líderes escolares; y (b) un dispositivo consistente en cinco sesiones formativas y tres actividades preparatorias de las sesiones que se llevó a cabo en grupos de entre cuatro y seis directores en formación más un director experto en calidad de '*coach*'.

En primer lugar, el programa implicó a los participantes en un análisis en grupo de sus respectivos perfiles de liderazgo. Las actividades de *coaching* grupal diseñadas pretendían facilitar el análisis de su práctica, así como del ajuste de sus perfiles al contexto de sus escuelas. Con ese mismo propósito se introdujo además el análisis de casos elaborados por los propios participantes a partir de situaciones problemáticas que habían experimentado en el ejercicio de sus funciones directivas. Finalmente, los participantes debieron elaborar también planes de mejora que fueron llevados a cabo y analizados igualmente en sesiones de *coaching* grupal.

De manera paralela al programa formativo, cada país participante ha llevado a cabo un proceso de investigación cuyo propósito fue evaluar el potencial del dispositivo de formación para promover mejoras de la práctica directiva. El proceso de investigación ha incluido: observación y grabación de las sesiones de *coaching* y

---

<sup>1</sup> "Professional Learning through Reflection promoted by Feedback and Coaching", *Comenius Lifelong Learning*, Proyectos Multilaterales. Coordinador: Prof. Dr. Stephan Gerhard Huber. Referencia: 528356-LLP-1-2012-1-CH-COMENIUS-CMP.

entrevistas a los participantes, tanto a los formadores como a los directivos en formación.

El proyecto ha sido desarrollado por académicos adscritos a centros de investigación educativa de 10 países: University of Teacher Education of Central Switzerland, Zug; Centre for Educational Research and Evaluation (CERE), Cyprus; Department of Teacher Education and School Research, University of Oslo; Danish School of Education, University of Aarhus, Denmark; School of Education, University of Manchester, U.K.; Faculty of Arts, Masaryk University, Czech Republic; Centre for Principal Development, Umeå University, Sweden; Griffith Institute for Educational Research, Australia; Vanderbilt University, U.S.A.; Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla. Este artículo se centra en el proceso y los resultados de la aplicación del programa de formación en el último de ellos.

## **2. Estado actual de los conocimientos científicos sobre el tema**

### **2.1. La formación continua de los directivos escolares**

La investigación empírica ha dado sobradas evidencias del significativo papel que juegan los directivos escolares como agentes de cambio y mejora de la educación y, en definitiva, en la promoción del aprendizaje de los alumnos (Huber y Muijs, 2010). Por esta razón, la formación de directivos escolares en los países de la OCDE ha recibido una gran atención en los últimos años (Pont, Nusche y Moorman, 2008). Los programas de desarrollo profesional continuo para líderes escolares en sus diferentes modalidades (aspirantes a director, noveles y directores con experiencia) han experimentado un gran avance (Feldman y Lankau, 2005; Huff, Preston y Goldring, 2013), bajo una gran variedad de modalidades, tanto promovidos por las universidades como por agencias o centros específicos de formación gubernamentales.

Muchos de los estudios realizados demuestran que los métodos convencionales tales como talleres o ponencias impartidos por asesores o expertos externos rara vez producen efectos duraderos (Cohen, 1990; Coburn y Woulfin, 2012). Sabemos también que los directores aprenden a ejercer su rol esencialmente de manera informal y a través de la experiencia (Zhang y Brundrett, 2010). Por otro lado, los programas de formación más efectivos combinan la teoría con la práctica, involucrando activamente a los directivos y directivas en el análisis de los problemas a los que se enfrentan en su trabajo (Hallinger y Snidvongs, 2005).

Por eso cada vez son más valoradas las estrategias de formación que facilitan oportunidades de aprendizaje contextualizado (Neufeld y Roper, 2003; Bean, 2004) y se centran en el análisis de la práctica del liderazgo escolar (Antal, 1997; Bean, 2004; Coburn y Woulfin, 2012). Durante las últimas décadas se ha venido desarrollando una gran variedad de estas estrategias diferentes a las tradicionales, a modo de curso impartido por expertos (Huber, 2004; 2010; Huber y Hiltmann, 2011). Especialmente interesantes son los enfoques cooperativos que ponen un fuerte

énfasis en la comunicación y el trabajo en grupos y por proyectos, así como los métodos reflexivos, que colocan en el centro el análisis de la práctica de los participantes con ayuda, por ejemplo, de la autoevaluación, la retroalimentación, la supervisión clínica, la mentoría o el coaching. Todos ellos enfatizan la aplicabilidad, la transferibilidad de los aprendizajes y la mejora constatable de la práctica (Bridges y Hallinger, 1997).

Sin embargo, hay que reconocer que para que este tipo de programas de formación consigan su propósito de favorecer la reflexión y el análisis, deben poner a disposición de los participantes herramientas eficaces de diagnóstico, tanto de sus prácticas como de sus características como líderes escolares. Con ellas se consigue incorporar al proceso de aprendizaje los conocimientos previos y teorías en uso de los participantes, sus actitudes, expectativas, objetivos, problemas y necesidades de formación (Stroud, 2006; Huber, 2010; Mavrogordato y Cannon, 2009). Las estrategias de diagnóstico son además el requisito para proporcionarles la retroalimentación que puede convertir el proceso formativo en una experiencia de “reflexión en la acción” (Schön, 1984), donde se cuestionan los marcos habituales de análisis y se ensayan nuevas formas de encarar los problemas cotidianos.

## **2.2. El coaching como estrategia de formación para el liderazgo escolar**

Una de las nuevas estrategias que se empiezan a utilizar con éxito en la formación del profesorado (Gjerde, 2010) es el coaching, que en los años 80 saltó al sector industrial proveniente de las estrategias aplicadas en el ámbito deportivo para mejorar el rendimiento de los atletas (Gallwey, 2000). De ahí se ha extendido a una variedad de campos vinculados a la formación (Grant, 2007).

El coaching está siendo incorporado por un creciente número de países. Por ejemplo, el National College for Teaching & Leadership (Inglaterra) lo considera un enfoque clave de sus programas (Bush, Glover y Harris, 2007), y esta tendencia se está siguiendo también en Escocia, EE.UU (Bloom, Castagna, Moir y Warren, 2005; Silver, Lochmiller, Copland y Tripps, 2009) y Australia (O’Mahony y Barnett, 2008). Por otra parte, existen ya muchas universidades que están ofreciendo cursos y titulaciones en coaching.

En cuanto al concepto de coaching, abundan los autores que lo entienden de manera bastante general. Por ejemplo, Bloom et al. (2005) lo asocian a cualquier tipo de práctica que proporciona apoyo deliberado a otro sujeto para ayudarlo a clarificar o a alcanzar sus metas. Hargrove (2008) lo define sencillamente como todo aquello que hacemos para desplegar el potencial de las personas; y Douglas y McCauley (1999) como una relación a corto o medio plazo entre un gestor y un asesor (interno o externo) con el propósito de mejorar el trabajo del primero como líder. Sin embargo, Kilburg (1996) ofrece una definición bastante más comprehensiva: se trataría de una relación de ayuda que se establece entre un cliente con un puesto de responsabilidad en una organización y un asesor que utiliza una variedad de técnicas y métodos para ayudar al cliente a alcanzar una serie de objetivos definidos conjuntamente dentro de un acuerdo de formación definido formalmente.

En este sentido el coaching guarda bastantes similitudes con la mentoría (mentoring) y a menudo se presentan en la literatura como conceptos intercambiables. Ahora bien, un matiz diferencial importante consiste según Bassett (2001) en el énfasis que el coaching pone en el desarrollo de destrezas, tanto de los participantes en la formación como de los formadores.

La mayoría de los estudios y propuestas que incorporan esta estrategia al ámbito de la formación de directivos lo hacen explícita o implícitamente desde los modelos de coaching mixto (blended coaching). 'Mixto' se refiere aquí a la doble preocupación por el crecimiento personal y profesional. Por ejemplo, el modelo de Bloom et al. (2005) contempla cinco estrategias: instructiva, facilitadora, de asesoramiento, cooperativa y transformadora. El formador adopta un papel netamente situacional, saltando de una estrategia a otra cuando lo cree necesario. Este modelo promueve el uso de recursos tales como: ejemplificaciones; estímulos para provocar la reflexión de los participantes; ejercicios reveladores o provocadores; o una variedad de recursos informativos como tablas, gráficos, informes, resúmenes, etc. Por otro lado, se basa en la idea de que la relación eficaz entre el formador y los participantes requiere confianza, confidencialidad, compromiso, apertura, claridad en los objetivos y actividades, y uso adecuado de la retroalimentación y la evaluación. Además, el modelo prefiere formadores con experiencia como líderes escolares. Es por ello uno de los modelos que ha servido de inspiración a nuestro programa formativo.

Otro de los modelos en este sentido es el de Whitmore (2004), que contempla 5 fases: establecimiento de un clima de confianza, creación de una imagen de sí mismos por parte de los participantes mediante 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. Como el de Bloom et al (2005), el de Whitmore (2004) es un modelo directamente orientado a modificar la práctica del liderazgo, para lo cual hace que los directores en formación se planteen las siguientes preguntas: ¿dónde quiero estar? (definición del objetivo); ¿dónde estoy ahora? (análisis de la situación actual); ¿por qué debería hacer un esfuerzo para cambiar? (motivación y estímulos para el cambio); ¿cómo voy a llegar allí desde aquí? (estrategias para lograr el cambio); y ¿cómo podemos apoyar el proceso de cambio? (evaluación continua, apoyo y seguimiento).

### **2.3. Efectos del coaching**

A pesar del auge del coaching en la formación, la investigación académica sobre el proceso de coaching y sus efectos es aún escasa (Palmer y Whybrow, 2007). Y aún lo es más en el ámbito de la dirección y las organizaciones (Mavrogordato y Cannon, 2009; Solansky, 2010), especialmente en el de la dirección escolar (Ellison y Hayes, 2006; Silver et al., 2009). No obstante, dicha literatura muestra algunas conclusiones dignas de ser tenidas en cuenta como base de futuras investigaciones.

En primer lugar las experiencias y la práctica de los participantes en la formación deben ocupar un lugar central en el proceso (Preiss y Molina-Ray, 2007). Para ello el coaching debe incluir mecanismos para proporcionarles retroalimentación (feedback) que les ayude a tomar consciencia de su propia práctica (Serrat y Badía, 2015), así como de las habilidades y competencias desde las que afrontan las situaciones cotidianas (Bolden, Petrov y Gosling, 2008). Bickman, Goldring, De Andrade, Breda y Goff (2012), encontraron que los efectos positivos de la retroalimentación para mejorar el liderazgo escolar se potenciaban cuando esta se combinaba con sesiones de coaching. Otro componente positivo de este tipo de formación encontrado por Blackman (2009) fue el enfoque personalizado que adoptó la relación de asesoramiento entre el coach y cada participante. También Damon (2007) encontró que la combinación de los talleres grupales con las sesiones individuales de coaching fue valorada positivamente, así como la ayuda recibida por los participantes para establecer objetivos de mejora realistas y para traducirlos en planes de acción.

Forde, McMahon, Gronn y Martin (2013) en un estudio sobre el proceso de coaching y el papel de los formadores en la implantación de un programa de formación de líderes escolares, también determinaron como factores clave del éxito el conocimiento experto y la calidad de los formadores. Estos consideraban que su principal misión era ayudar a los participantes a reflexionar con la necesaria profundidad sobre su propia práctica, para lo cual era crucial respetar sus juicios y relatos sobre las experiencias vividas y no juzgarlos. Sin embargo, un aspecto crítico encontrado fue el excesivo protagonismo que a veces cobraba el relato de experiencias vividas por los directivos expertos, teniendo en cuenta que no siempre resultaba fácil transferir algún aprendizaje hacia las situaciones problemáticas experimentadas por los noveles.

Esto nos lleva a la necesidad de una adecuada y rigurosa formación para los formadores de los programas de coaching, en tanto no es solo conocimiento experto lo que deben manejar, sino también competencias y habilidades sociales mediante las que deben lograr una estrecha relación de confianza con los participantes (O'Mahony y Barnett, 2008). Aunque las personas con iniciativa puedan ser más adecuadas para el coaching, como afirman Minter y Thomas (2000) lo cierto es que una gran variedad de líderes con experiencia pueden llegar a convertirse en coaches competentes tras recibir la formación adecuada.

En todo caso, la transferencia de conocimiento desde los expertos a los noveles es solo uno de los aspectos involucrados en el coaching y quizás no el más importante. Especialmente en el coaching en pequeños grupos, los participantes aprenden fundamentalmente de sus colegas. Allí el papel de los formadores expertos consiste en facilitar el aprendizaje del grupo (Creasy y Patterson, 2005; Hanbury, 2009), lo que se consigue mediante la escucha activa y el análisis dialógico de los problemas experimentados por sus miembros. En este proceso de formación, el diálogo es el precursor de los cambios en la consciencia respecto a diversas dimensiones -incluidas las emocionales y motivaciones- que condicionan las formas

de actuación en los contextos educativos (Jiménez, 2012). Más que transmitir conocimientos, lo que el formador trata es de empujar a los directores hacia nuevas formas de pensar y actuar, para lograr así cambios duraderos (Hargrove 2008; Huber, 2013).

En definitiva, el propósito principal de este modelo de formación es ayudar a los directores escolares a transitar desde un enfoque reactivo de su práctica a uno proactivo donde, no sólo el director sino también otros miembros de la comunidad educativa, dediquen tiempo a reflexionar y planificar futuras mejoras en su centro (Wise y Jacobo, 2010).

### 3. Metodología

El programa de formación combinó sesiones de coaching en pequeños grupos con actividades individuales. Los grupos estaban formados inicialmente por seis directores escolares y un formador. Se organizaron cuatro grupos gracias a la colaboración de los Centros del Profesorado de Huelva (3 grupos) y Castilleja de la Cuesta (1 grupo). De los 24 directivos que voluntariamente iniciaron el programa, solo 20 de ellos lo completaron; el resto lo abandonó en diferentes momentos y por distintas razones, todas ellas de disponibilidad personal. Como puede verse en la Tabla 1, la composición de los grupos fue muy variada en cuando a género, experiencia, tipología de la escuela, tamaño y contexto del centro.

Tabla 1.  
*Participantes en el programa de formación.*

GRUPO	Género: M/F	Exp. en el cargo: Novel/Con exp.	Tipología: CEIP/IES/CPR/CPM	Tamaño: Grande/Mediano/ Pequeño	Contexto: Urbano/ Rural
MT1	3/3	1/5	5/1/0/0	1/4/1	5/1
EV2	2/3	0/5	4/1/0/0	0/5/0	0/5
MA3	3/2	1/4	4/1/0/0	0/4/1	2/3
MA4	3/1	0/4	1/1/1/1	2/1/1	1/3
Total	11/9	2/18	14/4/1/1	3/14/3	8/12

Fuente: Elaboración propia a partir de los documentos de difusión de proyecto

Por otro lado, el programa utilizó el cuestionario Perfil de Competencias para la Gestión Escolar (CPSM en sus siglas en inglés) como procedimiento para proporcionar retroalimentación a los participantes sobre su perfil como líderes escolares y propiciar su reflexión sobre el ajuste entre sus características y conducta como líder y las necesidades y características del contexto en el que trabajan. En concreto, los participantes recibieron a modo de retroalimentación un informe individualizado que les ayudó a identificar las fortalezas y debilidades de dicho perfil en el contexto particular de su práctica directiva.

El CPSM en su versión española es un cuestionario compuesto de dos escalas, la primera referida a competencias cognitivo-emocionales del liderazgo (Tabla 2) y la segunda referida a competencias pedagógicas y organizativas, que incluía los siguientes ítems: Condiciones para la enseñanza; apoyo al profesorado; gestión de los recursos humanos; organización y administración; evaluación para la mejora; desarrollo de la calidad; colaboración docente; colaboración con la comunidad educativa; y representación del centro.

Tabla 2.

*Cuestionario CPSM. Competencias cognitivo-emocionales del liderazgo.*

MOTIVACIÓN	Motivación hacia logro Disposición a evitar el fracaso Compromiso con el trabajo
AUTOCONTROL	Resistencia al estrés Autoeficacia Tolerancia a la ambigüedad Reconocimiento de la limitaciones
ORIENTACIÓN AL CAMBIO	Disposición hacia la crítica Búsqueda activa de la innovación
ORIENTACIÓN SOCIAL	Necesidad de afiliación Disposición hacia el trabajo en equipo Empatía Disposición hacia el poder Necesidad de aceptación social
LIDERAZGO	Motivación hacia el liderazgo Evitar la influencia de los otros Entusiasmo Asertividad

Fuente: Elaboración propia a partir de los documentos de difusión del proyecto.

En la aplicación del cuestionario tomó parte un número de directivos escolares mayor que el de los participantes en el programa de formación. Concretamente 42 lo completaron exitosamente e integraron el grupo normativo internacional que fue tomado como referencia para construir el perfil de cada participante. Precisamente, completar el cuestionario CPSM y recibir y analizar el correspondiente informe individual de retroalimentación constituyó la Actividad 1 para los participantes en el programa de formación.

En la Tabla 3 puede verse el desarrollo completo de dicho programa. Tras una Sesión 1 introductoria y completada la Actividad 1, los directivos analizaron en la



Sesión 2 (Taller) sus informes de retroalimentación, que habían recibido en su correo electrónico unos días antes. Dicho informe detalla la puntuación en cada una de las dimensiones del cuestionario, comparándola con las puntuaciones de los demás directores participantes en el estudio, procedentes de ocho países. Además, el informe proporcionaba información precisa de las ventajas e inconvenientes, junto con las posibles consecuencias, que las puntuaciones tanto altas como bajas podrían tener en diferentes contextos organizativos.

Tabla 3  
*Desarrollo completo del programa de formación.*

---

SESIÓN 1: Introducción	<ul style="list-style-type: none"><li>• Presentación general, formación de los grupos y construcción de un clima de confianza.</li><li>• Análisis del contexto del centro de los participantes</li></ul>
ACTIVIDAD 1	<ul style="list-style-type: none"><li>• Cumplimentación del CPSM, y posterior lectura y reflexión del informe de retroalimentación recibido</li></ul>
SESIÓN 2: Taller	<ul style="list-style-type: none"><li>• Discusión grupal sobre los informes de retroalimentación</li><li>• Análisis de fortalezas y desventajas de cada perfil de liderazgo según el contexto</li></ul>
ACTIVIDAD 2	<ul style="list-style-type: none"><li>• Elaboración de un caso a partir de una situación problemática experimentada en la práctica de la dirección</li></ul>
SESIONES 3 y 4: Coaching grupal	<ul style="list-style-type: none"><li>• Análisis grupal de cada uno de los casos de los participantes</li><li>• Planificación la Actividad 3</li></ul>
ACTIVIDAD 3	<ul style="list-style-type: none"><li>• Elaboración y puesta en práctica de una propuesta personal de acción/cambio en relación a la situación problemática planteada</li><li>• Narración de un diario reflexivo sobre el desarrollo de la actividad</li></ul>
SESIÓN 5: Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"><li>• Análisis grupal de las actividades desarrolladas por los participantes</li><li>• Conclusiones y síntesis de lo aprendido</li></ul>

---

Fuente: Elaboración propia a partir de los documentos de difusión del proyecto

Tras el Taller, los participantes realizaron la Actividad 2, consistente en la preparación de un guion para narrar a sus compañeros un caso o situación problemática experimentada por ellos mismos en su práctica directiva. Cada uno de los casos fue analizado en grupo a lo largo de las Sesiones 3 y 4. El procedimiento utilizado para dicho análisis consistió en una técnica a la que denominamos bajo los focos o sencillamente en foco, en la que cada participante se sometía su caso y su actuación en el mismo al escrutinio de sus compañeros durante aproximadamente una hora. Concretamente, el proceso de situarse bajo los focos consistía en los siguientes pasos:

1. Cada director narra su caso y reflexiona en voz alta sobre los motivos, consecuencias y emociones asociados a su actuación y a la de los demás protagonistas del caso.

2. Los miembros del grupo ayudan a reflexionar al que está en foco a base de preguntas.

3. El director en foco se sienta dando la espalda a los demás, que conversan sobre su liderazgo y formulan impresiones e ideas acerca de ello.

4. El director en foco se gira para ver de frente a los participantes y comenta el modo en el que los demás lo consideran como líder, lo que ve bien o mal y por qué.

5. El director en foco reflexiona sobre el proceso y cómo le ha afectado; se definen las áreas a mejorar como líder y las actuaciones a desarrollar.

6. Al finalizar, el coach formula reflexiones y conclusiones, sintetizando lo planteado y formalizando compromisos de acción para la siguiente sesión.

Finalmente, la Actividad 3 y la Sesión 5 tenían como propósito la mejora de la práctica de los directivos a partir de su reflexión y el conocimiento construido en las sesiones de coaching grupal. Cada participante planteó objetivos concretos de mejora y los desarrolló durante un plazo de ocho semanas. Transcurrido este plazo, los logros alcanzados, las dificultades experimentadas y sus planes de futuro fueron analizados con sus compañeros en la Sesión 5.

En paralelo al programa de formación se desarrolló una recogida sistemática de datos en terreno con objeto de valorar sus fortalezas y debilidades y desarrollar una versión mejorada del mismo. Los datos se obtuvieron de dos tipos de fuentes. En primer lugar a partir de entrevistas, de una duración de entre 15 y 25 minutos, a 18 de los 20 participantes. Se les preguntó fundamentalmente sobre sus percepciones acerca de la eficacia del cuestionario, el informe de retroalimentación y las sesiones y actividades de formación, así como sobre los aprendizajes logrados. En segundo lugar, las cinco sesiones de cada uno de los cuatro grupos (20 en total) fueron observadas y grabadas en video por un miembro del equipo de investigación, y luego analizadas mediante un protocolo preestablecido de categorías. Dicho protocolo se estructuró en dos niveles, atendiendo por una parte a los aspectos metodológicos y por la otra a los relativos a la interacción entre los participantes y sus procesos de construcción del conocimiento. Todos estos aspectos serán analizados en la siguiente sección.

## **4. Resultados: Análisis del proceso de formación**

### **4.1. El informe individual de retroalimentación a partir del cuestionario CPSM**

Mientras que algunos directores se reconocieron claramente en el informe de retroalimentación que les mostraba su perfil de liderazgo, otros se mostraron sorprendidos y disconformes en algunas dimensiones. No obstante, la sorpresa inicial de algunos de este último grupo se atenuó durante la discusión con los colegas sobre el significado de las dimensiones conflictivas, lo cual hizo que tomaran conciencia de

hasta qué punto formaban parte de su perfil. Otros participantes, sin embargo, nunca llegaron a sentirse suficientemente representados en dicho perfil.

En todos los casos, pese a lo anterior, el cuestionario y el informe de retroalimentación fueron valorados como herramientas útiles para promover la reflexión sobre las competencias necesarias para el ejercicio del liderazgo escolar:

“Me parece un documento extraordinario; con independencia de que haya algunos indicadores en los que yo pueda estar más o menos de acuerdo, sí que ha habido algunos que, sorprendiéndome, cuando yo he entrado en un proceso de análisis, me he dado cuenta de que sí me están denunciando una situación mía, tal vez una situación a la que yo tengo que prestar atención” (MT1).

“El informe te hace pensar y evaluarte a ti mismo (...) también dudo de cosas pero pienso que dice un 80% de verdades sobre mí; entonces, soy así y tengo que reconocer que soy así en el trabajo (...) y tengo que enriquecer o fortalecer los aspectos que me hayan salido más negativos e intentar equilibrarlos (...) o me han sorprendido algunos resultados... ¿de verdad soy así?”; “Yo creo que el informe es muy potente...”; “A muchos nos pone los pies en el suelo; tú puedes ser muy bueno en esto, pero tienes estas debilidades...” (MA3).

Los participantes señalaron algunos aspectos necesitados de mejora. Por un lado, la descripción de algunas dimensiones fue juzgada algo tediosa; por el otro consideraron que algunas dimensiones se parecían mucho entre sí.

#### **4.2. La Sesión de Taller (workshop)**

El objetivo principal de esta sesión era promover la reflexión de los directores sobre su perfil como líderes escolares y su adecuación al contexto escolar donde deben desarrollarlo. Pero previamente la Sesión de Taller se propuso clarificar las visiones contradictorias o confusas que los participantes tenían de algunas dimensiones. También sirvió para analizar la coherencia de los resultados obtenidos en dimensiones relacionadas entre sí: “no es coherente que yo en la necesidad de afiliación haya dado bajo y aquí haya dado alto” (MA4).

Precisamente, las dimensiones del informe de retroalimentación que más se mencionaron lo fueron generalmente porque existía desacuerdo sobre ellas. Estas fueron: compromiso con el trabajo (5), resistencia al estrés (4), empatía (4), motivación hacia el logro (3), disposición a evitar el fracaso (3), evitar la influencia de los otros (3), disposición hacia la crítica (2), tolerancia a la ambigüedad (2), autoeficacia (2), disposición hacia el poder (2), necesidad de aceptación social (2), reconocimiento de las limitaciones (2), asertividad (2), entusiasmo (2), motivación hacia el liderazgo (2), necesidad de afiliación (1), gestión de los recursos humanos (1), disposición al trabajo en equipo (1).

Como ya hemos mencionado, a medida que la sesión de taller y la discusión grupal avanzaban se hacían patentes cambios en la visión de sí mismos como líderes escolares: “No soy consciente de que en determinados momentos debería utilizar la

asertividad...”; “El tema del carácter; sí, tengo que aprender a controlarme un poco...” (MT1).

Además, durante la sesión de taller se hizo visible la perspectiva situacional que subyace al CPSM y al informe de retroalimentación. Esta perspectiva advierte que las puntuaciones obtenidas en el CPSM no deben entenderse como adecuadas o inadecuadas en virtud de ningún valor o criterio de referencia absoluto, sino en función del contexto. Ello contribuyó a desmontar algunas ideas preconcebidas acerca de la pertinencia o la necesidad de perseguir un perfil ideal de director: “La primera reflexión que tuve (...) al leer el cuestionario, (...) fue precisamente que cada una de las dimensiones tiene su beneficio y su perjuicio en función de si es alta o si es baja”; “Yo creo que lo ideal depende de donde estés...” (MA4). “Tener un perfil bajo también tiene muchas cosas positivas, dependiendo del entorno que sea, y no siempre tener un perfil alto es buenísimo...”; “Nos ha ofrecido una visión más amplia...” (MT1). En este sentido, la sesión sirvió para discutir las ventajas y desventajas derivadas de obtener altas o bajas puntuaciones en diferentes contextos.

Las sesiones de taller más productivas fueron aquellas en las que los coaches no permitieron demasiadas digresiones de los participantes que ejemplificaban aspectos de su perfil con actuaciones llevadas a cabo en su centro. En esos contados casos, los demás participantes aparecían desconectados de la sesión, leyendo su propio informe. También las conductas y comentarios que empatizaban con los colegas contribuyeron a hacer productivas las sesiones de taller, en la medida en que permitieron crear rápidamente un clima de confianza donde poder expresarse con libertad: “Creo que se ha conseguido crear un clima en el que nos encontramos a gusto”; “Agradezco a todos los compañeros la sinceridad con la que hablan porque tampoco es fácil hablar de algo tan personal... y hablarlo con esta naturalidad” (MT1).

Se suponía que la toma de conciencia de los participantes acerca de su perfil como líder habría de impregnar la discusión en las sesiones posteriores del programa de formación. Dicho de otro modo, se pretendía que la reflexión en grupo sobre las conductas directivas puestas de manifiesto en la gestión de las situaciones problemáticas estuviera plagada de referencias al perfil de los participantes. Esto se consiguió solo en parte y de manera desigual en los diferentes grupos, por lo que aquí encontramos un aspecto a mejorar.

### **4.3. El papel de las preguntas en las sesiones de formación**

El modelo PROFLEC espera que el aprendizaje de los participantes tenga lugar en el curso de la discusión grupal, dirigida por el formador, a partir de las situaciones problemáticas experimentadas y narradas por los participantes. La mayoría de estas situaciones estaban relacionadas con las relaciones entre o con miembros de la comunidad educativa: Profesor - familiares (3 casos); Director - familiares (4);

Director - profesor (6); con el personal de administración o servicios (1); con el alumnado (1); con familiares (1).

Por eso el papel de las preguntas que los directores formulan al compañero en foco era considerado la principal herramienta de aprendizaje. El coach no es en lo fundamental un proveedor de información, o al menos no el único ni el más importante. La información proviene de todos los que participan y las preguntas tienen el propósito de sacar a la luz y poner a circular su conocimiento tácito, de manera que esa circulación llegue a propiciar la construcción de nuevo conocimiento.

PROFLEC contempla esencialmente dos tipos de preguntas. Las preguntas horizontales tienen el propósito de obtener una descripción más detallada de las circunstancias que concurren en la situación que ha sido expuesta por el participante en foco. Las preguntas verticales se proponen profundizar en los antecedentes, las razones, las consecuencias, los diferentes puntos de vista e incluso los sentimientos y emociones de los agentes involucrados en el problema. Estas preguntas son muy importantes, pues permiten mirar el problema desde diferentes ángulos y movilizar información que puede que no fuera tomada en cuenta por las personas involucradas y, de manera especial, por el director que expone el caso.

Pues bien, hemos de reconocer que el número y la variedad de preguntas verticales formuladas durante las sesiones no cumplieron las expectativas del programa. Su ausencia impidió en muchas ocasiones a los grupos acercarse a las raíces del problema analizado.

Por ejemplo, la actitud un tanto pasiva, con muchas pausas y silencios, del grupo EVA3 en la discusión sobre la situación problemática y la intervención de la directora en ella coincide con una sobreabundancia de preguntas aclaratorias y ‘horizontales’: “¿Quién va a las tutorías de la alumna (padre o madre)?”; “¿Ha tenido la alumna más episodios de este tipo?”; “¿Qué edad tiene la alumna?”; “¿Tenéis un registro en tutoría del historial de la alumna?”; “¿Vuestro departamento de orientación ha tratado alguna vez el problema?”; “¿Quién decide la expulsión?, ¿no hay comisión de convivencia en vuestro centro?”; etc.

Por el contrario, solo es formulada una pregunta vertical y a la vez orientada hacia el comportamiento de la directora y no sobre los demás protagonistas: “¿Le ha hecho ver a tu compañera las consecuencias que ha tenido su actuación?” Cuando la participante en foco se vuelve de espaldas el grupo emplea casi todo el tiempo de análisis en comentarios sobre las conductas de la alumna y el padre, protagonistas del caso junto con la directora, pero muy rara vez sobre la propia directora y el patrón de liderazgo seguido. La coach del grupo intenta infructuosamente orientar la discusión en esa dirección: “Tratando de valorar su liderazgo... ¿no hay cierto empeño en la postura de Felicidad?, ¿no es un tanto inmovilista?” Algunos participantes muestran señales de aburrimiento -miradas hacia el techo, suspiros, etc.- ante comentarios que comienzan a repetirse.

Sin embargo, en la sesión de coaching MA4 muchas y profundas preguntas verticales son formuladas: “¿No crees que utilizar esas estrategias, que a corto plazo pueden ser positivas porque te quitan el problema de en medio, (al mismo tiempo) puede ser perjudicial para la organización del centro y afectar a otros compañeros que puedan ver que se han traicionado sus derechos” (pregunta a MD); “¿Has hablado con el centro en el que estuvo anteriormente?”; “¿Crees que existe este tipo de casos en otras profesiones?”; “¿Priorizas la calidad de la enseñanza o los aspectos emocionales?” (preguntas a JF). Además, en el caso de JF el grupo trata de relacionar la intervención del líder con su perfil de liderazgo: “La resistencia al estrés, ¿cómo la lleva?”; “La empatía... me da la sensación de que ha sido capaz de transmitirle que tiene una actitud de ayuda hacia ella”

Durante la discusión y después de esta, con el líder en foco frente a frente, sus pares le ofrecen muchos consejos, pues parecen ver clara la solución del problema. El líder no está tan seguro de sus enfoques, pero los toma muy seriamente, discute con ellos y asegura que va a utilizar todos los consejos de sus compañeros. Se puede decir que ha habido un aprendizaje complejo por parte del líder al abrir el problema a otras posibilidades de solución, tanto complementarias como alternativas.

#### **4.4. Clima grupal y aprendizaje complejo**

La construcción de un clima de apertura a la crítica y confianza entre los participantes fue decisiva para que el grupo alcanzara aprendizajes relevantes sobre la práctica del liderazgo escolar. El grupo MT1, por ejemplo, logró rápidamente ese clima mediante preguntas que indagaban directamente sobre los sentimientos implicados en el caso, tanto del protagonista como del resto del grupo: “¿Alguna pregunta más que apele a los sentimientos o más en profundidad sobre cómo ella pudo manejar la situación, sentirse...?” El resultado no se hace esperar: “nosotras nos quisimos morir siete veces seguidas, nos sentimos por un momento... llenas de pena y dolor... nos decíamos ¿cómo es posible que esto haya estado sucediendo delante de nuestros ojos y no lo hayamos visto?” (Mt.). Dicho ambiente alcanza su apogeo con el tercero de los participantes en foco. Los comentarios son abiertos y francos y son muy bien recibidos incluso cuando llevan aparejado algún tipo de crítica. Una participante agradece y destaca “la franqueza con la que estamos trabajando”.

Resulta significativo que el problema planteado por Mt. -el más impactante y el que a la vez despierta el mayor grado de solidaridad en el grupo- sea también el que recibe el mayor número de preguntas verticales: “¿Si esos niños eran conflictivos o con dificultades de aprendizaje, ¿cómo no se detecta antes?”; “¿En las juntas de evaluación no se trabaja lo que está pasando en las familias?”; “¿Actuasteis con el profesorado en general como prevención de futuros problemas similares?”.

En general, los grupos llegaron antes a construir un clima adecuado para la crítica y la expresión de los sentimientos cuando el formador adoptaba un papel proactivo, en lugar de mero moderador, intentado hacer reflexionar a los

participantes sobre la actuación de los líderes en foco: “María ha puesto hincapié en la falta de empatía...”, “quizás en otro director la incompetencia de esta muchacha no tendría el efecto que tiene en ella”, “¿qué es lo que te conmueve más?” (EVA3)

Sin embargo, con ser muy importante, la construcción de un clima adecuado no basta para alcanzar un aprendizaje complejo. En el grupo EVA3 predominan las opiniones que muestran acuerdo con las actuaciones de la líder en foco ante el problema presentado. Las preguntas formuladas no parecen empujar al grupo a explorar alternativas al curso de acción seguido por el director en foco. La formadora trata en varias ocasiones de vincular la discusión sobre el problema planteado por el líder en foco con su perfil: “acordaos de los problemas que ella ha planteado dentro del perfil de que no admite influencia, que no se nos olvide esto, porque estamos enfocando mucho en la niña y la familia, pero a nosotros lo que nos importa es F.”

Lo que ocurre en este, al igual que en otros grupos, es que no se mantiene una secuencia de preguntas-respuestas que logre suficiente información sobre determinados aspectos relevantes del problema. Sin esa información el grupo no es capaz de profundizar lo suficiente y de generar una discusión rica para alcanzar aprendizajes complejos. No se trata solo de formular preguntas verticales en número suficiente; el grupo necesita también secuencias de preguntas horizontales que permitan obtener toda la información necesaria sobre temas sensibles para un análisis complejo del caso.

En lugar de eso, era fácil observar preguntas que rompían líneas relevantes de indagación -algunas formuladas por los participantes fuera de su turno- así como recomendaciones prematuras, es decir con insuficiente base informativa que las justificara. En otras ocasiones, algunos miembros del grupo se entretenían haciendo comparaciones con sus propias experiencias, convirtiendo la discusión en una charla informal donde cualquier foco de indagación desaparecía. Aunque hacer comparaciones con la propia experiencia no es necesariamente una conducta disfuncional en el análisis grupal de un caso, la dispersión en varios casos insuficientemente informados sí lo es.

## 5. Conclusiones

En términos generales, el programa fue muy bien valorado por los participantes, quienes señalaron como principales fortalezas las siguientes:

- El planteamiento del Cuestionario CPSM, así como de la formación en general, aceptando que tanto las puntuaciones altas como las bajas tienen ventajas y desventajas y que la adecuación del perfil de liderazgo ha de analizarse en función del contexto donde se aplica. Esta idea parece haber promovido la reflexión de los participantes sobre las competencias directivas necesarias en su propio contexto, así como una concepción más flexible y dinámica sobre el liderazgo educativo.

- Aunque los participantes señalaron ciertos aspectos necesitados de mejora en cuanto al diseño y la administración del cuestionario, a los que nos referimos más adelante, éste fue considerado una herramienta útil por todos los participantes. En su opinión, el informe de retroalimentación facilitó la discusión en el grupo y fijó el punto de partida de las acciones de mejora que emprendieron. Aunque a algunos les sorprendió e incluso estuvieron en desacuerdo con el perfil de puntuaciones que recibieron, todos valoraron que el programa de formación adoptara un enfoque personalizado, basado en el análisis de sus propias competencias.
- Las sesiones de coaching grupal fueron valoradas como una fórmula original y efectiva de formación para la dirección escolar. La oportunidad de colocarse “en foco” ante sus colegas y recibir sus preguntas, comentarios, valoraciones y sugerencias en un ambiente de apoyo mutuo fue uno de los aspectos mejor valorados del programa en su conjunto. El tamaño del grupo y la actitud coherente y fiable de los formadores jugaron un papel decisivo en el éxito de las sesiones.

Por otro lado, la información recogida permitió destacar algunos aspectos necesitados de mejora:

- El informe de retroalimentación deberá ser acortado y deberán simplificarse los comentarios de algunas dimensiones, para hacerlos más claros y facilitar su lectura.
- Las diferentes partes del programa deberían conectarse mejor en el futuro. Ello implica reservar tiempo suficiente en cada sesión para reconocer y resumir los aprendizajes logrados. Además, los participantes deben ser apelados con más fuerza para usar los conocimientos adquiridos y conectarlos entre sí, lo cual requerirá mejorar las habilidades de los formadores en cuanto a la gestión y circulación del conocimiento dentro del grupo.
- Una nueva sesión dedicada al análisis de los contextos escolares de los participantes debe ser introducida para dar mayor coherencia al enfoque situacional adoptado por el programa. El objetivo de esta sesión deberá ser analizar características relevantes de la escuela y de la comunidad escolar, así como su impacto sobre la conducta, los sentimientos y las preocupaciones del director, teniendo en cuenta su perfil de competencias para el liderazgo.
- La eficacia de las preguntas en el análisis de los casos presentados por los participantes debe ser también reforzada. Se necesitan preguntas más variadas y profundas, lo que implicará asignar más tiempo a este aspecto, así como entrenar específicamente a los formadores.
- La necesidad de una más larga, específica y estructurada formación de los formadores aparece como una constante en varias de nuestras conclusiones.



Dicha formación deberá mejorar sus habilidades y sus conocimientos para ayudar al grupo a superar las dificultades propias de la dinámica comunicativa -como los juicios de valor no solicitados, los diagnósticos prematuros, las recomendaciones simplistas que no toman en consideración el contexto del problema o las soluciones no basadas sobre información suficiente- y alcanzar un aprendizaje efectivo a partir de las experiencias de sus miembros.

En síntesis, a partir de los resultados comentados, podemos constatar que la reflexión apoyada en instrumentos estructurados y guiada por interrogantes oportunos, así como por comentarios realizados por quienes comparten la experiencia de ser líderes educativos, constituyen mecanismos idóneos para promover la mejora en el desempeño de esa función. En definitiva, el papel de la discusión con colegas, en un marco de confianza y compromiso mutuo, demuestra gran valor como estrategia formativa en el campo de la dirección escolar.

### Referencias bibliográficas

- Antal, A. B. (1997). *The live case: a method for stimulating individual, group, and organizational learning* (No. FS II 97-112). Social Science Research Center Berlin (WZB).
- Bassett, S. (2001). The use of phenomenology in management research: An exploration of the learners' experience of coach-mentoring in the workplace. In *Qualitative Evidence-Based Practice Conference, Coventry, May*.
- Bean, R. M. (2004). *The reading specialist*. New York: Guilford Press.
- Bickman, L., Goldring, E., De Andrade, A. Breda, C. y Goff, P. (2012). Improving Principal Leadership Through Feedback and Coaching. *Society for Research on Educational Effectiveness*. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=ED530123>
- 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., Castagna, C., Moir, E., y Warren, B. (2005). *Blended Coaching: Skills and strategies to support principal development*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Bolden, R., Petrov, G., y Gosling, J. (2008). *Developing collective leadership in higher education*. Leadership Foundation for Higher Education.
- Bridges, E. y Hallinger, P. (1997). Using problem-based learning to prepare educational leaders. *Peabody Journal of Education*, 72(2), 131-146. doi: 10.1207/s15327930pje7202\_8
- Bush, T., Glover, D., y Harris, A. (2007). *Review of School Leadership Development*. Nottingham: National College for School Leadership.

- Coburn, C. E. y Woulfin, S. (2012). Reading coaches and the relationship between policy and practice. *Reading Research Quarterly*, 47(1), 5-30. doi: 10.1002/RRQ.008
- Cohen, D. K. (1990). A revolution in one classroom: The case of Mrs. Oublier. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 12(3), 327-45. doi: 10.2307/1164355
- Creasy, J. y Patterson, F. (2005). *Leading Coaching in School*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Damon, N. (2007). Follow the successful leader. *Training & Coaching Today*, 10-11.
- Douglas, C. y Mccauley, C. (1999). Formal developmental relationships: A survey of organizational practices. *Human Resource Development Quarterly*, 10(3), 203-220. doi:10.1002/hrdq.3920100302
- Ellison, J. y Hayes, C. (2006). *Effective school leadership: Developing principals through cognitive coaching*. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers.
- Feldman, D. C. y Lankau, M. J., (2005). Executive Coaching: A Review and Agenda for Future Research. *The Journal of Management*, 31(6), 829-848. doi: 10.1177/0149206305279599
- Forde, C., McMahan, M., Gronn, P. y 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
- Gallwey, W. T. (2000). *The inner game of work: focus, learning, pleasure, and mobility in the workplace*. New York: Random House.
- Gjerde, S. (2010). *Coaching: hva - hvorfor - hvordan*. Samfundslitteratur.
- Grant, A. (2007). Past, present and future: The evolution of professional coaching and coaching psychology. En Palmer, S. y Whybrow, A. (Ed.), *Handbook of coaching psychology*, 23-39. New York: Routledge.
- Hallinger, P. y Snidvongs, K. (2005). *Adding value to school leadership and management*. Nottingham: NCSL.
- 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.
- Huber, S. G. (2004). *Preparing School Leaders for the 21st Century: An International Comparison of Development Programmes in 15 Countries*. London: Routledge Falmer.
- Huber, S. G. (2010). New approaches in preparing school leaders. En Peterson, P., Baker, E. y McGaw, B. (Ed.), *International encyclopedia of education*, 752-761. Oxford: Elsevier.

- 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. y Hiltmann, M. (2011). Competence Profile School Management (CPSM) - an Inventory for the Self-Assessment of School Leadership. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 23 (1), 65-88. doi: 10.1007/s11092-010-9111-1
- Huber, S. G. y 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.G. (Ed.), *School Leadership - International Perspectives, Studies in 57 Educational Leadership*, (pp. 57-77). Springer Netherlands. doi: 10.1007/978-90-481-3501-1\_4
- 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*, 41(4), 504-526 doi: 10.1177/1741143213485467
- Kilburg, R. (1996). Toward a conceptual understanding and definition of executive coaching. *Consulting Psychology Journal: Practice & Research*, 48(2). doi: 10.1037/1061-4087.48.2.134
- Jiménez, R. (2012). La investigación sobre coaching en formación del profesorado: una revisión de estudios que impactan en la conciencia sobre la práctica docente. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 16 (1), 238-256
- Mavrogordato, C. y Cannon, M. (2009). Coaching principals: a model for leadership development. In *University Counsel For Educational Administration Convention, Anaheim, CA November*.
- Minter, R. y Thomas, E. (2000). Employee development through coaching, mentoring and counseling: a multidimensional approach. *Review of Business*, 21(1/2), 43-47.
- Neufeld, B., y Roper, D. (2003). *Year II of collaborative coaching and learning in the effective practice schools: Expanding the work*. Cambridge, MA: Education Matters.
- O'Mahony, G. y Barnett, B. (2008). Coaching relationships that influence how experienced principals think and act. *Leading and Managing*, 14(1), 16-37.
- Palmer, S. y Whybrow, A. (2007). *Handbook of coaching psychology*. New York: Routledge.
- Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership: Policy and Practice*. Paris: OCDE.

- Preiss, A. y Molina-Ray, C. (2007). Leadership training for managers: an Adlerian approach. *Journal of Leadership Studies*, 1(1), 10-17. doi: 10.1002/jls.20003
- Schön, D. (1984). Leadership as reflection-in-action. En Sergiovanni, T. y Corbally, J. (Ed.), *Leadership and organizational culture*. Chicago: University of Illinois Press.
- Serrat, P. M., y Badia, M. C. (2015). Profesorado novel y feedback del tutor: un estudio de casos. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), 405-421.
- Silver, M., Lochmiller, C. R., Copland, M. A y Tripps, A. M. (2009). Supporting new school leaders: findings from a university-based leadership coaching program for new administrators. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 17(3), 215-232. doi: 10.1080/13611260903050148
- Solansky, S. T. (2010). The evaluation of two key leadership development program components: leadership skills assessment and leadership mentoring. *The Leadership Quarterly*, 21, 675-681. doi: 10.1016/j.leaqua.2010.06.009
- Stroud, V. (2006). Sustaining skills in headship. *Educational Management Administration and Leadership*, 34(1), 89-103. doi: 10.1177/1741143206056215
- Whitmore, J. (2004). *Coaching for performance: GROWing people, performance, and purpose*. London: Nicholas Brealy Publishing.
- Wise, D. y Jacobo, A. (2010). Towards a framework for leadership coaching. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 30(2), 159-169. doi: 10.1080/13632431003663206
- Zhang, W. y 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