

PERCEPCIÓN Y RECEPTIVIDAD AL PROCESO DE COACHING COMO COMPONENTE DE UN PROGRAMA DE DESARROLLO PROFESIONAL PARA MAESTROS DE ESCUELA PRIMARIA

Rafael J. Colorado Laguna

rafaelcolorado@gmail.com

Lillian Corcino Marrero

l_corcino19@hotmail.com

Universidad de Puerto Rico, Río Piedras

Recibido: 13/11/2013 Aceptado: 9/04/2014

Resumen

La participación en actividades de desarrollo profesional es indispensable para el fortalecimiento de la carrera magisterial. La estrategia de coaching, como modelo de desarrollo profesional para maestros, ha cobrado auge en los últimos años. Este estudio persiguió auscultar el nivel de satisfacción y la receptividad de un grupo de maestros de escuela primaria hacia la práctica de coaching, como uno de los componentes de un proyecto de desarrollo profesional. Las respuestas a cuestionarios administrados a maestros y coaches, reflejaron un nivel de satisfacción relativamente alto con la práctica de coaching. Se incluyen recomendaciones para optimizar los beneficios del coaching.

Palabras Clave: desarrollo profesional, coaching educativo, escuela primaria.

Perception and receptivity to the process of coaching as a component of a professional development program for primary school teachers

Abstract

Teachers need to participate regularly in professional development activities in order to stay abreast content, learning, and teaching advances. Coaching, as a professional development strategy, has gained popularity in recent years. The major objective of this study was to determine the level of satisfaction and receptivity of a group of primary school teachers towards coaching as part of a professional development program. Responses to questionnaires, administered to participant teachers and coaches, revealed a relatively high level of satisfaction. Recommendations towards optimizing coaching benefits are included.

Key Words: professional development, instructional coaching, elementary school

Introducción

Toda profesión requiere mantenerse al corriente de los avances más recientes en los conocimientos y destrezas inherentes a la misma. Esta aseveración adquiere mayor relevancia en el caso del magisterio, especialmente en momentos de tanta efervescencia en asuntos tales como reformas curriculares, implantación de estándares, administración de pruebas estandarizadas, nuevas estrategias de enseñanza y avances tecnológicos. Para alcanzar este cometido, con frecuencia el maestro participa en programas de desarrollo profesional.

Cualquier forma de desarrollo profesional, especialmente la modalidad de coaching, confronta algún grado de resistencia de parte del maestro (Knight, 2009b). De acuerdo a Neufeld y Roper (2003) hay dos tipos de maestro que suelen ofrecer resistencia a cualquier tipo de desarrollo profesional: 1) el maestro que no comprende completamente la reforma curricular y su relación con los estándares, por lo que prefiere aferrarse a sus viejas prácticas educativas y 2) el maestro veterano que en alguna medida es exitoso en lo que respecta al aprovechamiento de sus estudiantes, por lo que entiende no tener necesidad de modificar sus prácticas educativas.

El grado de resistencia del maestro al proceso de coaching puede estar influenciado por varios factores; entre los principales: 1) la falta de convencimiento sobre las virtudes del contenido o las estrategias de enseñanza que persigue consolidar el coach, 2) la percepción del coach como un evaluador o supervisor externo y 3) el carácter obligatorio del proceso de coaching. Las percepciones erróneas, los prejuicios o falsas expectativas del maestro respecto al proceso de coaching y al papel que juega el coach son, muchas veces, resultado de la desinformación del director de escuela o de la falta de claridad del maestro y del coach respecto a la naturaleza del rol de cada uno en el proceso de coaching.

La práctica del coaching educativo, en el contexto del desarrollo profesional del maestro en Puerto Rico, es relativamente reciente. Por tal razón, las investigaciones sobre el tema, ya bien sean cualitativas o cuantitativas, son muy escasas o prácticamente inexistentes. Este estudio pretendió contribuir, de alguna manera, a la literatura de las investigaciones sobre la práctica de coaching en Puerto Rico. Es un estudio de naturaleza cualitativo y exploratorio. Su objetivo principal ha sido, auscultar la percepción y receptividad del maestro hacia la práctica de coaching como componente de un programa de desarrollo profesional para maestros de escuela primaria. Además, se interesó por examinar la otra cara de la moneda, es decir, la percepción y el nivel de satisfacción del coach respecto a la receptividad y al desempeño del maestro en el proceso de coaching.

Revisión de la Literatura

Para Birman et al (2000), el desarrollo profesional del maestro juega un papel medular en el esfuerzo por cerrar la brecha entre su preparación y la reciente reforma curricular basada en estándares de contenido. Sobre este particular afirman: “Gran parte del desarrollo profesional ofrecido a los maestros, sin embargo, no satisface los retos de la reforma

educativa.”(p. 1). De igual manera se expresa Wilson (2011), al comentar sobre el desarrollo profesional de los maestros de ciencias y matemáticas: “con frecuencia es breve, fragmentado y no está diseñado para atender las necesidades específicas de los maestros individualmente.”(p. 3).

Investigaciones educativas recientes han encaminado sus esfuerzos a determinar cuáles deben ser las características de un desarrollo profesional efectivo. Harwell (2003) sostiene que cualquier desarrollo profesional: “...debe estar fundamentado en estrategias curriculares y de instrucción que tengan una alta probabilidad de incidir sobre el aprendizaje de los estudiantes, e igualmente importante, sobre la habilidad de aprender del estudiante.”(p. 4). El desarrollo profesional del maestro, señala Harwell, debe: 1) profundizar sobre el dominio del contenido, 2) afinar las destrezas pedagógicas, 3) actualizar los conocimientos y destrezas en la materia, 4) generar y contribuir nuevos conocimientos a la profesión y 5) aumentar la habilidad de monitorear el desempeño de los estudiantes proveyéndoles retroalimentación frecuente y efectiva.

Birman et al (2000) distinguen entre dos dimensiones de desarrollo profesional: 1) *la dimensión estructural* y 2) *la dimensión medular*. La *dimensión estructural* establece el contexto en el que se da el desarrollo profesional y consta de tres componentes: 1) *la forma*, 2) *la duración* y 3) *la participación*. La *forma* corresponde a la estructura de las actividades a implantarse, distinguiéndose entre *formas tradicionales* (talleres, conferencias, institutos de verano y cursos) y *formas reformadoras* (grupos de estudio, redes de comunicación de maestros, mentores, coaches, internados, proyectos de investigación y centros de recursos para maestros). La *duración* atañe a la cantidad de horas de participación y a la distribución de las mismas. Finalmente, el componente de *participación* se refiere a si grupos de maestros de la misma escuela, departamento o nivel escolar, participan colectivamente en las actividades de desarrollo profesional o si lo hacen individualmente.

De otra parte, la *dimensión medular* del desarrollo profesional tiene que ver con la naturaleza de los procesos que ocurren durante las actividades de desarrollo profesional y, de acuerdo a Birman et al (2000), también consta de tres componentes: 1) *el énfasis en el contenido*, 2) *el aprendizaje activo* y 3) *la coherencia*. El *énfasis en el contenido* responde a la pregunta de en qué medida el desarrollo profesional está dirigido a mejorar y profundizar los conocimientos y destrezas de contenido del maestro. El *aprendizaje activo* tiene que ver con

las oportunidades que se le proveen al maestro de involucrarse activamente en el análisis crítico de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Finalmente, la *coherencia* busca determinar en qué medida el desarrollo profesional promueve la comunicación continua e incorpora experiencias consistentes con las metas del maestro y alineadas con los estándares de contenido y avalúo (“*assessment*”).

Los resultados de una encuesta llevada a cabo por Garet et al (2001), utilizando como marco conceptual las dimensiones *estructurales* y *medulares* del desarrollo profesional, les llevó a concluir que para que el desarrollo profesional pueda ser efectivo debe: 1) ser sostenido e intenso (*duración*), 2) estar enfocado en el contenido (*énfasis en el contenido*), 3) brindar oportunidades al maestro de llevar a cabo actividades en las que participe activamente (*aprendizaje activo*) y 4) estar integrado a la rutina diaria de la escuela (*coherencia*). Concluyeron que, para mejorar el desarrollo profesional, resulta más relevante enfocarse en la duración, la participación colaborativa y los componentes medulares (contenido, aprendizaje activo y coherencia) que en el tipo de actividad (forma).

Por su parte, Neufeld y Rorper (2003) resumen resultados de investigaciones recientes sobre las características de un desarrollo profesional efectivo: 1) debe estar fundamentado en la indagación, la reflexión y la experimentación, 2) debe ser de naturaleza colaborativo, fomentando comunidades de aprendizaje, 3) debe ser sostenido, continuo, intenso y apoyado en modelaje, coaching, y la resolución colectiva de problemas relacionados con las prácticas del magisterio, 4) debe surgir de y estar conectado con el trabajo del maestro en su salón de clase (“*job-embedded*”), 5) debe involucrar al maestro en tareas concretas de la enseñanza, la evaluación del aprendizaje, la observación y la reflexión, que aporten al mejoramiento de los procesos de aprendizaje y 6) debe estar relacionado con otros aspectos del cambio escolar.

Establecidas las características de un programa eficaz de desarrollo profesional para maestros, cabe preguntarse: ¿qué forma o qué combinación de formas de desarrollo profesional, ya bien sean *formas tradicionales* o *formas reformadoras*, mejor incorpora estas características? Desde hace poco más de treinta años, en los Estados Unidos de América y en otros países del mundo, se ha venido experimentando con un modelo de desarrollo profesional para el maestro conocido como *coaching* (Neufeld y Roper, 2003; Borman, J. y Feger, S., 2006). De acuerdo a Neufeld y Roper (2003), este modelo se adhiere a los principios establecidos para el desarrollo profesional efectivo del maestro; en sus propias palabras, el

modelo: "...está fundamentado en la investigación, es colaborativo, continuo, conectado a y derivado del trabajo del maestro con sus estudiantes y comprometido con el mejoramiento de la práctica educativa." (p. 3).

Etimológicamente, el término "coach" del idioma inglés, proviene del vocablo de origen húngaro, *kocsi*, utilizado para denominar un tipo de carruaje originario de un pueblo del mismo nombre. El término *coach* es utilizado por primera vez hacia el 1830 en la Universidad de Oxford, para denotar un instructor o un entrenador que "transporta" a un estudiante a través de un examen. A partir de entonces, el término *coaching* ha sido utilizado para describir el proceso de transportar personas desde donde están, hasta donde desean estar.

Coaching, como estrategia para el desarrollo profesional, no es exclusivo del campo de la educación; posee un largo historial y ha sido utilizado en varios contextos como por ejemplo, los deportes, las artes musicales y dramáticas, el mundo empresarial y el desarrollo personal. A pesar de que con el transcurrir del tiempo se han formulado diversas definiciones del concepto de coaching, en gran medida dependientes de su contexto, podemos ofrecer una definición genérica del término: "una estrategia de desarrollo que capacita a una persona para alcanzar sus metas de mejorar su aprovechamiento, crecimiento o desempeño profesional."

Resulta pertinente distinguir el término *coaching* de otras formas de apoyo, con las que suele confundirse: 1) *gerencia* o *administración* ("managing"), 2) *adiestramiento* ("training"), 3) *mentoría* ("mentoring") y 4) *consejería* ("counselling"). Muy sucintamente, las diferencias entre estos términos son: 1) la *gerencia* o *administración* consiste en asegurarse que las personas hagan lo que saben hacer, 2) el *adiestramiento* estriba en enseñarle a las personas a hacer lo que no saben hacer, 3) la *mentoría* radica en demostrarle a las personas cómo las personas que son buenas haciendo algo lo hacen y 4) la *consejería* consiste en ayudar a las personas a confrontar y resolver sus problemas. *Coaching* por su parte, persigue ayudar a identificar los atributos y destrezas que posee una persona y facultarla para que pueda desarrollarlas a capacidad. Típicamente, se denomina *coach* o *entrenador* a la persona que lleva a cabo las funciones de *coaching* y *coachee* o *cliente*, a la persona que las recibe.

Respecto a la naturaleza del proceso de coaching, Borman y Feger (2006) establecen cuatro dicotomías: 1) consulta vs dirigido, 2) colaborativo vs supervisado, 3) enfocado en la investigación vs enfocado en la conducta del maestro y 4) entre pares vs de experto a novato. En lo que atañe a la primera dicotomía, aquellos intercambios iniciados por el cliente

representan instancias de una función de *consulta*; por el contrario, aquellos iniciados por el coach, a consecuencia de alguna directriz de un administrador o de un programa, representan instancias de una función *dirigida*. Las restantes tres dicotomías se explican por si solas. Borman y Feger (2006) clarifican, sin embargo, que en la práctica, para cada dicotomía, no se trata de dos extremos, sino más bien de un continuo entre un extremo y el otro.

Dentro del campo de la educación, han surgido diversas variantes del concepto de coaching que difieren en su enfoque pero coinciden, básicamente, en su metodología. Las variantes más conocidas de coaching en el contexto educativo son: 1) *peer coaching*, 2) *cognitive coaching*, 3) *literacy coaching*, 4) *data coaching*, 5) *content coaching* e 6) *instructional coaching*. (Knight, J., 2008). A grandes rasgos, *peer coaching* se refiere al tipo de coaching en el que el coach resulta ser otro maestro colega con más conocimientos, destrezas y experiencia. *Cognitive coaching*, tiene como meta principal desarrollar y fortalecer el pensamiento crítico del maestro respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje. *Literacy coaching*, por su parte, se concentra en el desarrollo y consolidación de las destrezas de lectura y escritura. *Data coaching*, busca mejorar la capacidad del maestro para utilizar resultados de la evaluación del estudiante con el propósito de diagnosticar y prescribir estrategias efectivas de instrucción. *Content coaching*, enfatiza el mejoramiento de las estrategias de instrucción del maestro en áreas específicas de contenido como, por ejemplo, matemáticas, ciencias o lectura.

Finalmente, el *instructional coaching* (Knight, 2005; 2008; Kowal & Steiner, 2007; AISR, ND), concebido y desarrollado por Knight (2005), persigue brindar apoyo al maestro para que pueda implantar, en su salón de clase, aquellas estrategias de instrucción de comprobada eficacia. Para Knight (2005), un *instructional coach* es: "...un profesional que utiliza un repertorio de prácticas efectivas de instrucción para colaborar con el maestro, que identifica prácticas educativas que atiendan las necesidades particulares del maestro y que ayuda al maestro a implantar estas prácticas en su salón de clase."(p. 17). Con frecuencia se utilizan los términos *content coaching* e *instructional coaching* como sinónimos. Para los efectos de este artículo, utilizaremos el término *coach educativo* como traducción de *instructional coach* o *content coach*.

También, se han formulado definiciones de coaching orientadas hacia una disciplina de estudios en particular tales como las ciencias, las matemáticas o las destrezas de lenguaje

(lectura y escritura). Por ejemplo, Hull, Balka y Miles (2009), definen el concepto de coach educativo en el contexto de las matemáticas como: “un individuo bien versado en contenido matemático y en pedagogía que trabaja directamente con el maestro de clase para mejorar el aprovechamiento matemático de sus estudiantes.”(p. 3).

A principios de la década de los ochenta, Joyce y Showers (1980, 1982) llevaron a cabo investigaciones sobre la estrategia de coaching y quedaron convencidos de las virtudes de la misma en el contexto del adiestramiento de maestros. Para Joyce y Showers (1982), el problema medular con las formas tradicionales de adiestramiento de maestros era uno de *transferencia*, es decir, estas formas no garantizaban que el maestro incorporara a la práctica de su salón de clase los conocimientos, destrezas y estrategias de enseñanza adquiridas en los adiestramientos. Sobre el problema de transferencia, Joyce y Showers (1982) afirman: “Las condiciones del salón de clase son diferentes a las condiciones del adiestramiento; no podemos simplemente transitar de la sesión de adiestramiento al salón de clase con las destrezas listas para ser utilizadas, éstas deben ser antes ajustadas a las condiciones particulares del salón de clase.” (p. 380).

Joyce y Showers (1980) postulan un modelo de adiestramiento consistente de una secuencia de cinco componentes o etapas, siendo coaching el último componente de la secuencia. Estas etapas son: 1) explicación de la teoría o descripción de la destreza o estrategia de enseñanza deseada, 2) modelaje o demostración de la destreza o la estrategia de enseñanza, 3) práctica en ambientes simulados o en el salón de clase, 4) retroalimentación estructurada o abierta sobre el desempeño del maestro y 5) coaching para la incorporación al salón de clase. Un beneficio adicional del proceso de coaching, apuntan Joyce y Showers (1982), es que reduce el grado de aislamiento típico del maestro de escuela. Sobre este particular manifiestan: “La ausencia de apoyo interpersonal del maestro y de contacto con otros maestros en el contexto de la enseñanza es una tragedia. La estrategia de coaching reduce este aislamiento e incrementa el apoyo.”(p. 7). Utilizando terminología más reciente, diríamos que la estrategia de coaching promueve el desarrollo de una robusta “comunidad de aprendizaje.”

Las actividades que lleva a cabo el coach educativo son numerosas y variadas. Neufeld y Roper (2003) clasifican estas actividades en dos categorías, dependiendo del ámbito en torno al que giren las mismas: 1) actividades relacionadas directamente con el salón de clase y 2) actividades relacionadas con la escuela. En lo que respecta al salón de clase, las actividades

del coach deben ser: 1) apoyar al maestro en el proceso de transferencia de las nuevas prácticas de enseñanza al salón de clase y 2) ayudar a establecer un ambiente seguro en el cual el maestro se esfuerce por mejorar sus prácticas pedagógicas sin temor a ser evaluado o criticado negativamente. En lo que atañe a la escuela, el coach debe: 1) ayudar al maestro a desarrollar destrezas de liderato que le permitan proveer apoyo a sus maestros colegas y 2) proveer sesiones de desarrollo profesional a pequeños grupos de maestros.

Las actividades mayormente asociadas con el coaching educativo son aquellas que están directamente vinculadas a las prácticas del maestro en su salón de clase; entre las principales: 1) colaborar con el maestro en el desarrollo e implantación de planes de clase y secuencias curriculares, 2) ayudar al maestro en la recolección, análisis e interpretación de datos sobre el desempeño académico de sus estudiantes para diagnosticar y prescribir estrategias de intervención, 3) aclarar dudas y profundizar en el contenido y su relación con los estándares y expectativas curriculares, 4) localizar y confeccionar, junto al maestro, materiales educativos y de evaluación (“*assessment*”), 5) demostrar y modelar prácticas efectivas de instrucción, 6) ofrecer clases en colaboración con el maestro (“*co-teaching*”), 7) observar clases dictadas por el maestro, 8) proveer retroalimentación oral y escrita sobre el desempeño del maestro y 9) fomentar la reflexión del maestro en torno a sus prácticas educativas y el intercambio de ideas con sus colegas (Borman y Feger, 2006; Kinkead, 2007; Knight, 2005; Neufeld y Roper, 2003).

Para proveer respuesta a la pregunta: ¿qué prácticas de enseñanza debe compartir el coach educativo con el maestro?, Knight (2009a) formula un marco de referencia para el proceso de enseñanza, conocido en inglés como *The Big Four*, pues gira en torno a los siguientes cuatro temas: 1) la disciplina en el salón de clase, 2) el contenido de la materia, 3) la instrucción (metodología) y 4) la evaluación formativa. El primer componente, busca respuesta a la pregunta: ¿cómo podemos conseguir que el estudiante esté atento y receptivo, listo para el proceso de aprendizaje? El segundo componente, el contenido de la enseñanza, intenta responder la pregunta: ¿entiende el maestro el contenido, tiene un plan y comprende cuál información es más relevante? Por su parte, el tercer componente persigue respuesta a la interrogante: ¿está el maestro incorporando prácticas educativas efectivas que garanticen que todos sus estudiantes aprenden el material? Finalmente, la evaluación formativa trata de

responder la pregunta: ¿saben, tanto el maestro como los estudiantes, si están verdaderamente aprendiendo los estudiantes?

Para Joyce y Showers (1980), como indicáramos anteriormente, el coaching no constituye un modelo de desarrollo profesional por sí mismo, sino más bien es la última de una secuencia de etapas que persigue garantizar, en la medida de lo posible, la transferencia de lo aprendido en etapas anteriores a la práctica del maestro en su salón de clase. De igual manera, AISR (ND) sostiene que el coaching es tan solo un elemento de un sistema de desarrollo profesional que debe servir de puente entre las metas de un sistema educativo y la práctica escolar. Sobre este particular, Neufeld y Roper (2003) afirman: "...hay razones para pensar que el coaching, combinado con otras estrategias de desarrollo profesional, es una manera plausible de incrementar la capacidad de instrucción de las escuelas."(p. 1). Por último, Kinkead (2007) establece que: "El desarrollo profesional a través de conferencias, talleres e institutos de verano todavía constituye un enfoque válido de aprendizaje. Sesiones enfocadas en nuevos conceptos, revisiones curriculares y pericia en contenido y estrategias pueden suplementar oportunidades inmersas en el lugar de trabajo como coaching."(p. 2).

Cornett y Knight (2008) reportan resultados de varias investigaciones llevadas a cabo durante los últimos veinticinco años, utilizando diversas variantes de coaching: *peer coaching*, *cognitive coaching*, *literacy coaching* e *instructional coaching*, para determinar su impacto sobre: las actitudes del maestro, las prácticas del maestro en el salón de clase, la eficiencia del maestro y el aprovechamiento de los estudiantes. Luego de haber examinado más de 200 publicaciones, Cornett y Knight (2008) concluyen que, dado que la práctica de coaching en el contexto educativo es relativamente nueva, la inmensa mayoría de las investigaciones llevadas a cabo han sido de naturaleza exploratoria o con el propósito de desarrollar y afinar modelos específicos de coaching. En la misma línea de pensamiento, Kowal y Steiner (2007) comentan que la mayoría de la literatura disponible sobre el tópico de la práctica de coaching, consiste de estudios de caso de programas individuales de coaching y encuestas administradas a maestros y coaches.

Método

Esta investigación surgió como parte de un proyecto de desarrollo profesional para maestros de cuarto a sexto grado de escuela primaria. Incorporando las recomendaciones de la literatura sobre programas efectivos de desarrollo profesional para maestros, el proyecto

combinó dos variantes de desarrollo profesional: una variante *tradicional*, consistente de un ciclo de talleres, y una variante *reformadora*, consistente de una secuencia de sesiones de coaching ofrecidas a los maestros participantes en sus escuelas.

El Proyecto, titulado *Coaching, Adiestramiento e Investigación en la Enseñanza de los Estándares de Medición, Análisis de Datos y Probabilidad para Maestros de Escuela Primaria, Nivel 4-6 (CAIMAP Nivel 4-6)*, persiguió dos objetivos principales: 1) proveer actividades de capacitación profesional a un grupo de maestros de cuarto a sexto grado de escuela primaria, para actualizar, fortalecer y consolidar sus conocimientos, destrezas y estrategias de enseñanza y de evaluación en los estándares de *Medición* y de *Análisis de datos y Probabilidad* y 2) utilizando coaching, como estrategia de desarrollo profesional, proveer conocimientos, destrezas y práctica en el método de investigación conocido como “investigación acción” y en la confección de planes de clase y presentaciones en clase, utilizando estrategias pedagógicas de comprobada eficacia. El Proyecto se llevó a cabo durante los meses de marzo a junio de 2013.

Para alcanzar sus objetivos, el Proyecto incorporó tres componentes programáticos: 1) un ciclo de diez (10) talleres de capacitación profesional, de seis horas de duración por taller, para un grupo de ciento veintiséis maestros (126) de cuarto a sexto grado de escuela primaria, en el cuarto y quinto estándar de matemáticas: *Medición* y *Análisis de datos y Probabilidad*, respectivamente, 2) una secuencia de veinte (20) sesiones de coaching a un grupo de treinta (30) participantes que mostró interés en el diseño e implantación de una investigación en acción sobre estos estándares en su salón de clase y 3) una secuencia de veinte (20) sesiones de coaching a otro grupo de treinta (30) participantes interesado en la confección de planes de clase y la presentación de una clase basada en los estándares mencionados. Todos los participantes recibieron el primer componente del Proyecto, es decir, el ciclo de talleres. Ningún participante formó parte de los dos grupos que recibiera coaching. Cada sesión de coaching tuvo una duración de tres horas, por lo que cada participante del segundo y tercer componente del proyecto recibió un total de sesenta (60) horas de coaching.

Los coaches reclutados para el Proyecto poseían el grado académico de maestría o doctorado en matemática o en educación matemática y amplia experiencia docente, por lo que dominaban el contenido abordado en el proyecto y las estrategias de enseñanza y de evaluación inherentes a este contenido. Los coaches recibieron un total de treinta horas (30) de

adiestramiento, a cargo de profesores de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico, experimentados en el proceso de coaching, la investigación en acción y la confección de planes de trabajo e incorporación de estrategias pedagógicas de comprobada eficacia. Los coaches fueron adiestrados sobre la naturaleza, las características y los objetivos del proceso de coaching, las funciones del coach, la naturaleza y detalles de la implantación de una investigación en acción en el salón de clase, el proceso de desarrollo curricular, la confección de planes de clase y presentación de una clase. Durante el transcurso de las actividades de coaching, el personal a cargo de adiestrar y supervisar a los coaches, mantuvo comunicación continua con éstos, ofreciéndoles el apoyo y la retroalimentación necesarios para garantizar que sus gestiones fueran lo más efectivas posibles.

Finalizado el proceso de coaching, aquellos participantes que mostraron interés por la investigación en acción, con el apoyo de sus coaches, redactaron un artículo con los resultados de su investigación en acción. De otra parte, los participantes interesados en el desarrollo curricular diseñaron, también con apoyo de sus coaches, una unidad curricular relacionada con el contenido abordado en el Proyecto, que culminó con la planificación y presentación de una clase.

Este estudio fue de carácter cualitativo. Para contestar las preguntas de investigación se diseñaron dos cuestionarios: un primer cuestionario, contestado por los maestros participantes en el proceso de coaching, con el propósito de recoger sus impresiones y nivel de satisfacción con las competencias del coach y el proceso de coaching y un segundo cuestionario, contestado por los coaches, con el propósito de recoger las impresiones de éstos respecto a las competencias del maestro y su desempeño durante el proceso de coaching. Ambos cuestionarios contenían dos secciones: una primera sección de ítems utilizando una escala Likert de seis alternativas, desde 4 hasta 0, incluyendo una opción de no aplica (NA), y una segunda sección de cinco preguntas abiertas para recoger la opinión del maestro (o del coach) respecto a las fortalezas y limitaciones del coach (o del maestro), las fortalezas o limitaciones del proceso de coaching y las posibles recomendaciones para mejorar el proceso de coaching.

La primera sección del cuestionario del maestro consistía de tres partes: 1) sobre las competencias del coach (9 ítems), 2) sobre la relación con el coach y el desempeño de éste (18 ítems) y 3) sobre el nivel de satisfacción con la práctica de coaching (6 ítems). Por otro lado, la primera sección del cuestionario del coach, también consistía de tres partes: 1) sobre las

competencias del maestro (15 ítems), 2) sobre la relación con el maestro (3 ítems) y 3) sobre el nivel de satisfacción con la práctica de coaching (9 ítems).

Los cuestionarios fueron administrados una vez completadas las veinte sesiones de coaching en las escuelas de los maestros participantes. Cuarenta y cuatro (44) maestros contestaron el primer cuestionario, lo que representa el 73.3% del total de sesenta (60) maestros que participaron del coaching. Un total de veintidós (22) coaches colaboró con los sesenta maestros que participaron del coaching. Los coaches cumplieron un total de cincuenta y siete (57) cuestionarios, lo que representa un 95.0% del total de sesenta maestros que participaron del coaching.

Una vez recolectados los cuestionarios, las respuestas a los ítems con escala Likert fueron contabilizadas y tabuladas. Las respuestas a las preguntas abiertas, fueron clasificadas y contabilizadas, consolidando en una misma categoría aquellas respuestas que fueran similares, según recomendaciones de la literatura sobre métodos de investigación cualitativa.

Resultados

A continuación, los resultados de las respuestas a la primera sección de ambos cuestionarios, es decir, la sección con los ítems que utilizaron una escala Likert de seis opciones: 1) 4 = excelente o siempre, 2) 3 = muy bueno o muchas veces, 3) 2 = promedio o algunas veces, 4) 1 = pobre o pocas veces, 5) 0 = muy pobre o nunca y 6) NA = no aplica. Para los efectos de calcular porcentajes de cada opción, se descartó la sexta opción (NA).

La Tabla 1 contiene los porcentajes asignados a cada valor de la escala Likert para cada una de las tres partes del cuestionario administrado al maestro.

Tabla 1 Porcentaje de respuestas al cuestionario administrado al maestro

| Parte del Cuestionario | Valor en la Escala Likert | | | | |
|------------------------|---------------------------|-------|------|------|------|
| | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| Parte I | 70.6% | 16.1% | 8.2% | 2.5% | 2.7% |
| Parte II | 81.3% | 9.4% | 4.6% | 3.0% | 1.7% |
| Parte III | 73.4% | 19.0% | 5.6% | 1.2% | 0.8% |

La Parte I de la primera sección del cuestionario del maestro consistió de nueve (9) ítems relacionados con la percepción del maestro respecto a diversas competencias del coach. Las competencias del coach, correspondientes a cada uno de los nueve ítems de esta parte, fueron: 1) el manejo de la disciplina en el salón de clase, 2) el contenido matemático, 3) las estrategias de enseñanza, 4) las técnicas de evaluación, 5) los estándares matemáticos y las

expectativas de grado, 6) la preparación de los planes de clase, 7) el uso y confección de materiales educativos, 8) la incorporación de la tecnología a la enseñanza y 9) las estrategias para estimular el pensamiento crítico y el aprendizaje con sentido.

El 86.7% de las respuestas de los maestros clasificó las competencias del coach como excelentes o muy buenas y el restante 13.4% las clasificó como promedio (8.2%), pobres (2.5%) o muy pobres (2.7%). Resaltan como relativamente bajos, el porcentaje de respuestas excelentes al ítem 1 (61.8%), sobre las competencias del coach en el manejo de la disciplina en el salón de clase y al ítem 6 (60.5%), sobre las competencias en la confección de planes de trabajo. Aparentemente, el maestro percibió que las competencias del coach en estos dos renglones no eran muy sólidas. Sin embargo, resultaron relativamente altos los porcentajes de respuestas excelentes del ítem 2 (76.7%), sobre las competencias en el contenido, del ítem 4 (76.2%), sobre las competencias en las técnicas de evaluación y del ítem 7 (76.7%) sobre las competencias en el uso y confección de materiales educativos.

La Parte II de la primera sección del cuestionario del maestro consistió de dieciocho (18) ítems relacionados con la efectividad del proceso de coaching en lo que respecta a la naturaleza de la relación, la comunicación establecida entre el coach y el maestro y la contribución del coach a mejorar las competencias del maestro. El 90.7% de las respuestas de los maestros clasificó la naturaleza de la relación, la comunicación establecida con el coach y las contribuciones de éste para mejorar las competencias del maestro, como excelentes o muy buenas, mientras que el restante 9.3% las clasificó como promedio (4.6%), pobres (3.0%) o muy pobres (1.7%). Todos los ítems, individualmente, registraron un porcentaje de respuestas excelentes de más de un 70%. Los ítems 2, 4, 8, 9, 10, 14 y 15 registraron un porcentaje de respuestas excelentes de más de 80%. El ítem 1, sobre el nivel de entusiasmo y compromiso del coach y el ítem 3, sobre la capacidad del coach de escuchar los problemas y dificultades del maestro, registraron un porcentaje de respuestas excelentes de más de un 90%. Estos porcentajes claramente revelan que el nivel de satisfacción del maestro con la relación establecida con el coach, con la comunicación y con los beneficios del proceso de coaching, fue significativamente alto.

La Parte III de la primera sección del cuestionario del maestro consistió de seis (6) ítems relacionados con la percepción del maestro sobre la práctica de coaching. Estos ítems perseguían determinar el nivel de satisfacción del maestro respecto a: 1) el total de horas

contacto de coaching, 2) el apoyo del director de escuela a la práctica de coaching, 3) el apoyo de maestros colegas a la práctica de coaching, 4) el apoyo al establecimiento de comunidades de aprendizaje entre maestros, 5) la comunicación entre maestros para mejorar sus competencias de enseñanza y 6) la estrategia de coaching como parte de un programa de desarrollo profesional.

El 92.4% de las respuestas de los maestros clasificó la práctica de coaching como excelente o muy buena, mientras que el restante 7.6% la clasificó como promedio (5.6%), pobre (1.2%) o muy pobre (0.8%). El ítem 1 de esta parte, sobre el nivel de satisfacción con el total de horas de coaching, registró un porcentaje de 94.7% de respuestas excelentes o muy buenas. El ítem 2 buscaba determinar el nivel de apoyo brindado por el director de escuela a la práctica de coaching. El 88.4% de las contestaciones clasificó como excelente y el 9.3% como muy bueno el apoyo de los directores de escuela a la práctica de coaching, para un total combinado de 97.7%, por lo que se puede concluir que la práctica de coaching recibió un alto nivel de apoyo de parte del director de escuela.

El ítem 4 perseguía auscultar la opinión del maestro respecto a la deseabilidad de que los maestros establecieran comunidades de aprendizaje para mejorar sus competencias de enseñanza. El 90.7% de las contestaciones clasificó como excelente y el 7.0% como muy buena la idea de establecer comunidades de aprendizaje entre maestros, para un total combinado de 97.7%. De otra parte, el ítem 5 pretendía determinar la frecuencia con la que los maestros se comunicaban entre sí para fomentar comunidades de aprendizaje. Curiosamente, el 60.5% de las contestaciones indicó que lo hacían siempre y el 25.6% muchas veces. Estos porcentajes parecen revelar que, a pesar de que el maestro está convencido de los beneficios de establecer comunidades de aprendizaje entre sus colegas, en la práctica, no ocurre con la frecuencia deseada.

El ítem 3 de la Parte III buscaba determinar la percepción del maestro respecto al apoyo de sus colegas a la práctica de coaching. Para este ítem, el 57.1% respondió excelente y el 33.3% muy bueno, para un total combinado de 90.4%. Finalmente, el ítem 6, perseguía detectar la inclinación del maestro a recomendar la práctica de coaching como parte de su desarrollo profesional. En este ítem, el 67.4% respondió excelente y el 20.9% muy bueno, para un total combinado de 88.3%. Las contestaciones a estos dos ítems parecen evidenciar un nivel de satisfacción relativamente alto hacia la práctica de coaching.

La Tabla 2, contiene los porcentajes asignados a cada valor de la escala Likert para cada una de las tres partes del cuestionario administrado al coach.

Tabla 2 Porcentaje de respuestas al cuestionario administrado al coach

| Parte del Cuestionario | Valor en la Escala Likert | | | | |
|------------------------|---------------------------|-------|-------|------|------|
| | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| Parte I | 58.5% | 22.7% | 14.4% | 3.1% | 1.3% |
| Parte II | 78.2% | 10.3% | 8.5% | 1.2% | 1.8% |
| Parte III | 82.5% | 12.2% | 3.5% | 0.9% | 0.9% |

La Parte I de la primera sección del cuestionario del coach, incluyó quince (15) ítems relacionados con la percepción del coach sobre diversas competencias del maestro, tanto de contenido como de metodología. Las competencias del maestro incluidas en estos quince (15) ítems correspondían a aquellas relacionadas con: 1) el manejo de la disciplina en el salón de clase, 2) el contenido matemático, 3) las estrategias de enseñanza, 4) las técnicas de evaluación, 5) los estándares y expectativas de grado, 6) la confección de planes de trabajo, 7) el uso y confección de materiales educativos (libros de texto y manipulativos), 8) la incorporación de la tecnología a la enseñanza, 9) la organización y presentación de clase, 10) el uso de resultados de evaluaciones con propósitos diagnósticos, 11) la claridad respecto a los problemas de aprendizaje de sus estudiantes, 12) el desempeño dictando clase, 13) la incorporación del trabajo colaborativo entre estudiantes, 14) la incorporación de la solución de problemas como estrategia de enseñanza y 15) la utilización de preguntas para fomentar la discusión y el pensamiento crítico en los estudiantes.

El porcentaje de las contestaciones a la Parte I claramente ilustra que el coach percibe que el maestro, en términos generales, necesita mejorar sus competencias de contenido y de enseñanza. Solamente el 58.5% de los maestros fue clasificado por el coach como teniendo competencias equivalentes a un nivel de satisfacción excelente. Por el contrario, cerca del 20% de los maestros, a juicio del coach, disponía de competencias a un nivel de satisfacción promedio (14.4%), pobre (3.1%) o deficiente (1.3%). Los siguientes ítems registraron un porcentaje menor de 55% de contestaciones con un nivel de satisfacción de excelente: 1) competencias en estrategias efectivas de enseñanza (ítem 3, 52.2%), 2) competencias en técnicas de evaluación (ítem 4, 48.8%), 3) competencias en el uso de tecnología en la enseñanza (ítem 8, 34.2%), 4) competencias en la organización y presentación de clase (ítem 9, 53.7%) y 5) uso de la resolución de problemas para la enseñanza (ítem 14, 47.5%).

La Parte II de la primera sección del cuestionario del coach consistió de tres (3) ítems relacionados con la receptividad del maestro hacia las actividades de coaching, en particular, hacia: 1) la práctica de coaching, 2) la reflexión y el intercambio de ideas sobre prácticas de enseñanza y 3) la retroalimentación (feedback) y recomendaciones del coach. El 88.5% de las respuestas de los coaches clasificaron la receptividad del maestro a las actividades de coaching como excelente o muy buena, mientras que el restante 11.5% la clasificó como promedio (8.5%), pobre (1.2%) o muy pobre (1.8%). Las respuestas a esta parte del cuestionario revelan que los coaches percibieron que el nivel de receptividad hacia la práctica de coaching de parte del maestro resultó ser bastante alto.

La Parte III de la primera sección del cuestionario del coach contenía nueve (9) ítems relacionados con el nivel de satisfacción del coach con la efectividad de la práctica de coaching y con su respaldo a la misma. Los primeros cinco (5) ítems de esta parte tenían que ver con la efectividad del coach para mejorar: 1) la disciplina en el salón de clase, 2) el dominio del contenido matemático del maestro, 3) las estrategias de enseñanza del maestro, 4) las técnicas de evaluación (“assessment”) del maestro y 5) el aprovechamiento académico de los estudiantes. Los restantes cuatro (4) ítems de esta parte buscaban determinar el nivel de satisfacción del coach con: 1) el total de horas de coaching, 2) el respaldo del director de escuela a las actividades de coaching, 3) la estrategia de coaching como parte de un programa de desarrollo profesional para el maestro y 4) la disponibilidad del coach para volver a participar en el proceso de coaching, a la luz de la experiencia en el programa.

El 94.7% de las respuestas de los coaches clasificaron su nivel de satisfacción respecto a la práctica de coaching como excelente o muy buena, mientras que el restante 5.3% la clasificó como promedio (3.5%), pobre (0.9%) o muy pobre (0.9%). Las respuestas a esta parte del cuestionario revelaron que el coach percibió que la práctica de coaching resultó ser muy efectiva para mejorar las competencias del maestro. De igual manera, percibió que el número de horas contacto fue adecuado y que el director de escuela brindó apoyo a la práctica de coaching. El 100.0% de los coaches indicaron recomendar esta práctica (ítem 8) como parte del desarrollo profesional del maestro y estar disponibles para participar como coaches en proyectos similares (ítem 9).

La segunda sección de ambos cuestionarios incluyó cinco preguntas abiertas con el propósito de recoger comentarios y recomendaciones sobre la experiencia de coaching. Las

cinco preguntas fueron las siguientes: 1) ¿Cuáles fueron las fortalezas del coach (maestro)?, 2) ¿Cuáles fueron las limitaciones del coach (maestro)?, 3) ¿Cuáles fueron los beneficios de la práctica de coaching?, 4) ¿Cuáles fueron las limitaciones de la práctica de coaching? y 5) ¿Cómo mejoraría los servicios de coaching?

Las respuestas a las cinco preguntas de la segunda sección de ambos cuestionarios fueron examinadas cuidadosamente y clasificadas en categorías de acuerdo a la similitud de las respuestas. La Tabla 3 recoge las categorías de las respuestas más frecuentes a cada una de las preguntas del cuestionario administrado al maestro y la Tabla 4 hace lo propio para el cuestionario administrado al coach.

Tabla 3 Respuestas a las preguntas de la segunda sección del cuestionario del maestro

| Pregunta | Respuestas más frecuentes |
|----------------------------------|--|
| Fortalezas del Coach | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Buena actitud y disposición ▪ Buenas destrezas de comunicación ▪ Dominio del contenido y de los estándares de contenido ▪ Capacidad para identificar las fortalezas y debilidades de los estudiantes ▪ Destreza en la confección de actividades y materiales educativos ▪ Destreza en la preparación de planes de clase ▪ Dominio de estrategias efectivas de enseñanza |
| Limitaciones del Coach | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Falta de experiencia educativa a nivel primario |
| Fortalezas del Coaching | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sirve de apoyo para el maestro y los estudiantes ▪ Fomenta la reflexión, el intercambio de ideas y el desarrollo profesional del maestro ▪ Mejora las destrezas del maestro y de los estudiantes ▪ Provee apoyo en la confección de actividades y materiales educativos ▪ Ofrece alternativas en las técnicas de evaluación |
| Limitaciones del Coaching | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Falta de manipulativos y materiales didácticos y tecnológicos ▪ Falta de tiempo y conflicto de horarios del maestro, especialmente el maestro de educación especial |
| Cómo mejorar el coaching | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilizar coaches con experiencia educativa a nivel primario ▪ Proveer manipulativos y otros materiales educativos ▪ Mejorar la estructura y supervisión del proceso de coaching <ul style="list-style-type: none"> ○ Ofrecer un adiestramiento al maestro sobre el proceso de coaching ○ Iniciar las sesiones de coaching desde el comienzo del semestre escolar ○ Reunir los participantes al final del proceso de coaching para compartir experiencias y proveer clausura al proceso |

Tabla 4 Respuestas a las preguntas de la segunda sección del cuestionario del coach

| Pregunta | Respuestas más frecuentes |
|-------------------------------|--|
| Fortalezas del Maestro | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Disponibilidad, compromiso, interés, receptividad y actitud positiva ▪ Buen manejo de la disciplina de grupo ▪ Dominio del contenido, los estándares y la integración de éstos a la enseñanza ▪ Competencias en la preparación de planes de clase ▪ Creatividad en el diseño de actividades y materiales educativos ▪ Buena comunicación con el coach ▪ Receptividad a las sugerencias y a la práctica de coaching |
| Limitaciones | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Falta de competencias de contenido y de estrategias efectivas de enseñanza |

| Pregunta | Respuestas más frecuentes |
|----------------------------------|---|
| del Maestro | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Necesidad de incorporar aprendizaje a base de resolución de problemas y formulación de preguntas ▪ Falta de conocimiento de las tecnologías educativas ▪ Falta de manipulativos, materiales educativos y tecnología ▪ Resistencia y falta de entusiasmo respecto a la práctica de coaching ▪ Falta de tiempo, especialmente en el caso de los maestros de educación especial |
| Fortalezas del Coaching | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fomenta y apoya la investigación en acción, el diseño e implantación de actividades, estrategias de enseñanza y materiales educativos en el salón de clase ▪ Fomenta y apoya la interacción entre el maestro y el coach ▪ Estimula el trabajo en grupos y actividades creativas entre los estudiantes ▪ Provee apoyo en la preparación de los planes de trabajo ▪ Sirve de alivio y de liberación de estrés |
| Limitaciones del Coaching | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comenzó muy tarde en el año escolar ▪ Cambios repentinos de horario, días feriados y actividades escolares ▪ Presencia de resistencia inicial a la práctica de coaching ▪ Falta de materiales educativos y tecnológicos ▪ Dudas del coach y del maestro sobre cómo conducir el proceso de coaching |
| Cómo mejorar el coaching | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comenzar al inicio del primer semestre escolar ▪ Orientar al maestro y al director de escuela sobre el proceso de coaching ▪ Proveer adiestramiento formal a los coaches sobre su rol y responsabilidades antes de comenzar a ejercer sus funciones ▪ Proveer manipulativos, materiales educativos y tecnológicos ▪ Simplificar el proceso de cumplimentar formularios y rendir informes de trabajo |

Discusión y Conclusiones

De acuerdo a Kowal y Steiner (2007), cualquier estudio o investigación sobre coaching educativo puede examinar su impacto desde tres perspectivas, aunque diferentes, íntimamente relacionadas: 1) el impacto sobre la percepción del maestro, 2) el impacto sobre las prácticas pedagógicas del maestro y 3) el impacto sobre el aprovechamiento académico de los estudiantes. En lo que respecta a la primera de estas perspectivas, las interrogantes que debemos formularlos, sostienen Kowal y Steiner (2007), deben ser: 1) ¿Qué piensan los maestros sobre sus coaches?, 2) ¿Qué características o estrategias de coaching consideraron más útiles? y 3) ¿Cuáles son los obstáculos más importantes que pueden interferir con los beneficios de la práctica? En lo que atañe al segundo posible impacto de la práctica de coaching, sobre las prácticas pedagógicas del maestro, las preguntas deben ser: 1) ¿Utilizan los maestros nuevos métodos de instrucción como resultado de las actividades de coaching? y 2) ¿Están los coaches verdaderamente contribuyendo a que el maestro incorpore técnicas efectivas de enseñanza?

Como es natural, el impacto más importante de la práctica de coaching, o de cualquier forma de desarrollo profesional del maestro, es el impacto que pueda tener sobre el

aprovechamiento académico de los estudiantes. La pregunta, en este caso, resulta evidente: ¿Está mejorando el aprovechamiento académico del estudiante como resultado de la práctica de coaching? Sobre la dificultad de responder a esta pregunta, comentan Kowal y Steiner (2007): “Establecer conexiones entre la práctica de coaching y el aprovechamiento de los estudiantes es complicado, en gran medida porque existen docenas de factores, además del coaching, que pueden afectar el aprovechamiento de los estudiantes en un momento dado.” (p. 6). Sobre este particular, Cornett y Knight (2008) expresan que, el hecho de que el aprovechamiento académico de los estudiantes no mejore, como resultado de la implantación de una nueva forma de desarrollo profesional del maestro, como por ejemplo coaching, puede deberse a factores tales como: 1) los maestros no pusieron en práctica lo aprendido (no hubo transferencia), 2) la estructura institucional obstaculizó la implantación de la nueva forma y 3) los maestros no contaron con suficiente tiempo o apoyo institucional.

Este estudio atendió las primeras dos de las tres perspectivas de impacto de la práctica de coaching, es decir, el impacto sobre la percepción y receptividad del maestro hacia la práctica de coaching y el impacto sobre las prácticas pedagógicas del maestro. El análisis de las respuestas al cuestionario administrado a los maestros, tanto en los ítems que utilizaban una escala Likert como en las preguntas abiertas, reveló un alto grado de satisfacción y receptividad de parte de los maestros respecto a las competencias de los coaches y a la práctica de coaching como componente efectivo de un programa de desarrollo profesional para maestros de escuela primaria.

En lo relativo al impacto sobre las prácticas pedagógicas del maestro, aquellos maestros que participaron en el coaching de investigación en acción, confeccionaron y publicaron, guiados y apoyados por el coach, un artículo sobre la planificación, la implantación y los resultados de la investigación en acción que llevaran a cabo en su salón de clase con sus alumnos en el que evidenciaron competencia en los conocimientos y destrezas inherentes a los fundamentos de la investigación en acción. Por su parte, los maestros que recibieron coaching en la preparación de planes de clase y presentación de contenido, fueron responsables de confeccionar planes de clase sobre el contenido discutido en los talleres y de presentar una clase a sus alumnos, incorporando estrategias efectivas de enseñanza elaboradas junto al coach.

Un alto porcentaje de maestros y coaches reconoció las aportaciones que puede brindar esta práctica en el desarrollo de los conocimientos, destrezas y actitudes del maestro de escuela primaria. Entre las aportaciones de la práctica de coaching al mejoramiento de las competencias del maestro, se destacan las siguientes: mejora el dominio del contenido y de los estándares de contenido, aumenta el repertorio de estrategias efectivas de enseñanza, desarrolla destrezas en la preparación de planes de clase y de materiales didácticos y manipulativos, mejora la capacidad de confeccionar instrumentos de evaluación y diagnosticar fortalezas y debilidades de los estudiantes y sobre todo, fomenta la reflexión y el intercambio de ideas con el propósito primordial del mejoramiento profesional del maestro y, consecuentemente, la calidad de la enseñanza y el aprovechamiento académico de los estudiantes.

Quizás, unos de los beneficios más significativos de la práctica de coaching es que, según postularan Joyce y Showers (1982), ofrece una alternativa de desarrollo profesional que rompe con la cultura de aislamiento que caracteriza la práctica del maestro en su lugar de trabajo. La práctica de coaching estimula y apoya la formación de verdaderas comunidades de aprendizaje entre maestros, lo que resulta provechoso, no solo profesionalmente para el maestro en su carácter individual, sino también para toda la escuela, pues garantiza una secuencia curricular más coherente y articulada y fomenta un ambiente de trabajo más solidario, enfocado y dirigido.

Por último, según evidenciado por algunas respuestas al cuestionario del coach, la práctica de coaching ofreció un beneficio que podríamos catalogar como de carácter terapéutico. Algunos coaches comentaron que su disponibilidad y receptividad para escuchar y ventilar problemas de diversa índole, vinculados al quehacer magisterial, sirvieron de válvula de escape y liberación del estrés inherente a las múltiples responsabilidades del magisterio.

De otra parte, al análisis del cuestionario administrado a los coaches, permitió revelar deficiencias en las competencias del maestro que requieren atención inmediata y para las que, junto a otras formas tradicionales de desarrollo profesional, como talleres y conferencias, la práctica de coaching podría contribuir a subsanar. Las deficiencias principales del maestro, señaladas por los coaches, fueron: falta de dominio del contenido y de estrategias efectivas de enseñanza y falta de conocimiento y familiaridad con las tecnologías educativas más recientes.

En lo que respecta a la posible resistencia a la práctica de coaching, los resultados de ambos cuestionarios revelaron que, en términos generales, la experiencia de coaching tuvo un nivel de satisfacción y receptividad considerablemente alto. Probablemente, el factor que más influyó en la explicación de cualquier resistencia a la práctica de coaching, fue la falta de disponibilidad de tiempo de algunos maestros. Además de las tareas naturales relacionadas con la preparación, administración y evaluación de sus clases, el maestro tiene otras responsabilidades de carácter administrativo que con frecuencia representan una sobrecarga que limita su tiempo para actividades de desarrollo profesional. Este exceso de tareas administrativas es mucho más patente en el caso de los maestros de educación especial, a cargo de la instrucción de estudiantes con necesidades especiales. Sin embargo, son estos maestros los que, con toda probabilidad, se beneficiarían más de un programa de desarrollo profesional que incorpore la práctica de coaching.

Los resultados de este estudio corroboran el potencial de la práctica de coaching educativo como estrategia efectiva de desarrollo profesional para el maestro, dentro del contexto de un programa de desarrollo profesional más amplio, que incluye formas tradicionales, tales como talleres de adiestramiento. Esta práctica apoya el proceso de *transferencia*, al que hicieron referencia Joyce y Showers (1982), para garantizar, en la medida de lo posible, que el maestro efectivamente incorpora los conocimientos y destrezas adquiridas en formas tradicionales de desarrollo profesional a su práctica diaria. Resultados de programas de desarrollo profesional de diversa índole, demuestran el hecho de que no podemos dar por sentado el proceso de transferencia, más bien, todo lo contrario.

Implicaciones prácticas y Recomendaciones

Los resultados de este estudio, llevado a cabo con maestros de escuela primaria que participaron en un programa de desarrollo profesional que incluía un componente de coaching, demostraron un alto grado de satisfacción y de receptividad del maestro respecto a la práctica de coaching. Además, como resultado de las actividades de coaching, los maestros pudieron incorporar a su práctica en el salón de clase, experiencias relacionadas con la planificación, implantación y reporte de una investigación en acción y, desarrollar destrezas en la confección de planes de clase y en la exposición de una clase incorporando estrategias efectivas de enseñanza. Estos resultados, nos llevan a concluir que cualquier programa de desarrollo

profesional futuro, debe seriamente considerar la posibilidad de incluir un componente de coaching en el lugar de trabajo del maestro.

Sin embargo, para poder obtener los mayores beneficios de la práctica de coaching, debemos garantizar que el proceso se planifica, estructura y administra adecuadamente. A continuación, algunas recomendaciones prácticas al momento de diseñar experiencias de coaching para el maestro:

1. El proceso de selección de coaches debe ser riguroso y garantizar que las personas reclutadas cuenten con las competencias necesarias para su gestión.
2. Al igual que el maestro, el coach debe recibir adiestramiento continuo de forma tal que se mantenga al corriente de las competencias de coaching.
3. Previo al proceso de coaching, los participantes principales del proceso, es decir, coaches, maestros y administradores de escuela, deben ser orientados sobre el propósito y la naturaleza del proceso, además de las responsabilidades de cada uno en este proceso.
4. Es indispensable, procurar la solidaridad y la colaboración de los administradores de escuela, principalmente en lo que respecta a hacer arreglos para proveer suficiente tiempo al maestro para participar en y beneficiarse de las actividades de coaching.
5. Durante el transcurso de las actividades de coaching, los coaches deben reportar los resultados de estas actividades de forma que el proceso pueda ser monitoreado para asegurar que transcurra como planificado.
6. Completado el proceso de coaching, y para dar clausura al mismo, debe celebrarse una actividad en la que participen todos los componentes del proceso para compartir impresiones, hacer recomendaciones y celebrar logros.

Referencias

- Annenberg Institute for School Reform (AISR). (ND). *Instructional Coaching: Professional Development Strategies That Improve Instruction*. Disponible en: <http://annenberginstitute.org/pdf/InstructionalCoaching.pdf>
- Birman, B.F., Desimone, L., Porter, A.C., & Garet, M. (2000). Designing Professional Development That Works. *Educational Leadership*, Vol. 57, Number 8.

- Borman, J. & Feger, S. (2006). Instructional Coaching: Key Themes from the Literature. Disponible en: http://www.alliance.brown.edu/pubs/pd/tl_coaching_lit_review.pdf
- Cornett, J. y Knight, J. (2008). Research on Coaching. Disponible en: http://www.instructionalcoach.org/images/downloads/research-pubs/Cornett_Knight_2008.pdf
- Garet, M., Porter, A.C., Desimone, L., Birman, B.F. & Yoon, K. (2001). What Makes Professional Development Effective? Results from a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal*, Winter 2001, Vol. 38, No. 4, pp. 915-945.
- Harwell, S.H. (2003). Teacher Professional Development: It's Not an Event, It's a Process. Published and Distributed by CORD, Waco, Texas. Disponible en: <http://www.cord.org/uploadedfiles/HarwellPaper.pdf>
- Hull, Blaka, & Miles (2009). A Guide to Math Coaching. Corwing Press.
- Joyce, B. & Showers, B. (1980). Improving Inservice Training: The Messages of Research. *Educational Leadership*, 37 (February 1980): 379-385.
- Joyce, B. & Showers, B. (1982). The coaching of teaching. *Educational Leadership*, 40(1), 4-9.
- Kinthead, S. (2007). Improving Instruction Through Coaching. Center for Strengthening the Teaching Profession, Washington. Disponible en: <http://www.centeroninstruction.org/files/Improving%20Instruction%20through%20Coaching.pdf>
- Kowal, J. & Steiner, L.(2007). Instructional Coaching, The Center for Comprehensive School Reform and Improvement. Disponible en: <http://www.centerforcsri.org/files/CenterIssueBriefSept07Coaching.pdf>
- Knight, J. (2005). A Primer on Instructional Coaches, *Principal Leadership*, 5(9), 16-21.
- Knight, J. (2008). *Instructional Coaching*. Disponible en: <http://www.instructionalcoach.org/images/downloads/research-pubs/Chapter2.pdf>
- Knight, J. (2009a). The Big Four : A simple and powerful framework to dramatically improving instruction. *Stratagem*, 21(4), 1-4.
- Knight, J. (2009b). What Can We Do About Teacher Resistance? Disponible en: http://www.pdkmembers.org/members_online/publications/Archive/pdf/k0903kni.pdf
- Neufeld, B. y Roper, D. (2003). Coaching: A Strategy for Developing Instructional Capacity: Promises and Practicalities. The Aspen Institute Program on Education, The Annenberg Institute for School Reform. Disponible en: <http://www.edmatters.org/webreports/CoachingPaperfinal.pdf>
- Wilson, S.M. (2011). Effective STEM Teacher Preparation, Induction, and Professional Development. Disponible en: http://successfulstemeducation.org/sites/successfulstemeducation.org/files/Preparing%20Supporting%20STEM%20Educators_FINAL.pdf
- Yoon, K.S., Duncan, T., Lee, S. W., Scarloss, B. & Shapley, K. (2007). *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement*. (Issues and Answers, REL 2007-No. 033). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education, Evaluation and Regional

Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest. Disponible en:
http://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/southwest/pdf/rel_2007033.pdf

Autores:

Dr. Rafael J. Colorado. Posee una Maestría en Ciencia de Cómputos de la Universidad de Massachusetts y un Doctorado en Educación con especialidad en Currículo y Enseñanza de Matemáticas de la Universidad de Puerto Rico. Actualmente labora en la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Su área de interés es la enseñanza de matemáticas a nivel primario y secundario. Ha participado en varias propuestas de capacitación profesional para maestros de matemáticas de escuela primaria y secundaria del Sistema de Educación Pública en Puerto Rico. rafaeljcolorado@gmail.com

Dra. Lillian Corcino Marrero. Posee una Maestría en Matemáticas Puras y un Doctorado en Educación con especialidad en Currículo y Enseñanza de Matemáticas, ambos de la Universidad de Puerto Rico. Ha laborado en el Departamento de Matemáticas de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Su área de interés es la enseñanza de matemáticas a nivel primario, secundario y universitario. Ha participado en varias propuestas de capacitación profesional para maestros de matemáticas de escuela primaria y secundaria del Sistema de Educación Pública en Puerto Rico. l_corcino19@hotmail.com