

VNIVERSITAT  VALÈNCIA

FACULTAT DE FILOSOFIA I CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ
Departament d'Educació Comparada i Història de l'Educació

PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN
(Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan
las enseñanzas oficiales de doctorado)



TESIS DOCTORAL

Il coaching nella pratica didattica

Presentada por: Vincenzo Pecorino

Dirigida por: Dr. Joan María Senent

Dr. Santiago Mengual

A mia moglie

Quiero agradecer a mi profesor que me ha apoyado a lo largo de los años acompañándome, con cariño y competencia, a la consecución de mi doctorado.

Índice

Índice de tablasp.5
Introduzione.....p.7
Abstractp.9
Resumenp.11

PARTE TEÓRICA

Capítulo 1 - Coaching.....p.13
1.1 Coaching y desempeño corporativop.13
1.2 Sesenta años de progreso.....p.16
1.2.1 Coaching: definición y análisis en la literaturap.18
1.2.2 Diferencias entre mentoring y coaching.....p.20
1.2.3. Evolución de la disciplina.....p.20
1.2.4 Límites y críticas del coaching.....p.25
1.2.5 Diferentes tipos de coachingp.30
1.2.6 El proceso de implementación del coaching.....p.37
1.2.7. Áreas de intervención del coachingp.41
1.2.8 Parámetros para evaluar la efectividad de una ruta de coachingp.50
1.3 Coaching: ¿una elección estratégica ganadora?..... P.52
1.3.1 El papel estratégico del Coaching en los modelos de cambio
cultura empresarialp.52
1.4 Tendencias recientes.....p.56

Capítulo 2 - Coaching y profesoresp.67

2.1 El aprendizaje del profesorado y el CFC	p.67
2.1.1 Elementos del coaching centrado en el contenido (CFC).....	p.72
2.2 El coaching como herramienta para eliminar las tensiones que puedan surgir en la formación del profesorado	p.81
2.2.1 Tensiones en cinco áreas de la enseñanza.....	p.90
2.3 Autodeterminación del profesor y vídeo: coaching	p.101
2.3.1 Investigación de campo	p.109
Capítulo 3 - Mentoría y formación de profesores.....	p.117
3.1 ¿Qué es la tutoría?	p.117
3.1.1 El papel de los mentores	p.121
3.1.2 El papel del mentorizado	p.123
3.2 Mentores y profesores	p.125
3.2.1 El enfoque de los profesores mentores	p.126
3.3 Repensar la formación del profesorado.....	p.131
3.3.1 La diferencia entre teoría y práctica.....	p.133
3.3.2 Definición de las prácticas más importantes.....	p.136
3.3.3 Conociendo a los estudiantes.....	p.140
3.3.4 Organizar debates en clase.....	p.142

PARTE EMPÍRICA

Capítulo 4 - La metodología	p.145
4.1 Introducción	p.145
4.2 Enfoque y diseño de la investigación	p.145
4.3 Participantes y contexto.....	p.147

ILCOACHING NELLA PRATICA DIDATTICA

4.4 Descripción de las características de los participantes	p.149
4.5 Variables y herramientas	p.150
4.5.1 Definición y composición de las variables	p.150
4.5.2 Herramientas	p.151
4.5.2.1 Descripción del instrumento	p.151
4.6 Análisis de datos	p.152
Capítulo 5 - Análisis de datos	p.155
5.1 Didáctica	p.155
5.1.1 Lección frontal	p.155
5.1.1.1 El profesor presenta los temas de forma clara y eficaz con ejemplos apropiados.	p.155
5.1.1.2 El profesor estuvo disponible para cualquier aclaración.....	p.157
5.1.2 Metodología	p.159
5.1.3 Evaluación	p.161
5.1.3.1 Las preguntas de las pruebas orales y escritas propuestas por el profesor son claras y adecuadas.....	p.161
5.1.3.2 ¿Cómo juzga los criterios de evaluación utilizados por el profesor?	p.163
5.1.4 Herramientas didácticas	p.165
5.1.5 Mejora.....	p.167
5.2 La motivación	p.169
5.2.1 Interés.....	p.169
5.2.2 Participación de los estudiantes	p.170
5.2.3 Clima del grupo de clase	p.172
5.2.4 Desarrollo del pensamiento crítico y la curiosidad.....	p.174

5.2.4.1 El docente, gracias a su método de enseñanza, favorece el desarrollo del espíritu crítico de los alumnos.....	p.174
5.2.4.2 En términos generales, el tema ha despertado en ti interés y curiosidad..	p.176
5.2.5 Adquisición de habilidades	p.177
5.3 Análisis factorial.....	p.179
Conclusiones	p.182
Bibliografía.....	p.193
Archivos adjuntos	p.232

Índice de tablas

Cuadro 4.1.....	p.149
Cuadro 4.2.....	p.150
Cuadro 4.3.....	p.150
Cuadro 5.1.....	p.156
Cuadro 5.2.....	p.156
Cuadro 5.3.....	p.157
Cuadro 5.4.....	p.158
Cuadro 5.5.....	p.158
Cuadro 5.6.....	p.159
Cuadro 5.7.....	p.159
Cuadro 5.8.....	p.160
Cuadro 5.9.....	p.161
Cuadro 5.10.....	p.162
Cuadro 5.11.....	p.162
Cuadro 5.12.....	p.163
Cuadro 5.13.....	p.163
Cuadro 5.14.....	p.164
Cuadro 5.15.....	p.164
Cuadro 5.16.....	p.165
Cuadro 5.17.....	p.166
Cuadro 5.18.....	p.166
Cuadro 5.19.....	p.167
Cuadro 5.20.....	p.168
Cuadro 5.21.....	p.168
Cuadro 5.22.....	p.169

Cuadro 5.23.....	p.170
Cuadro 5.24.....	p.170
Cuadro 5.25.....	p.171
Cuadro 5.26.....	p.171
Cuadro 5.27.....	p.172
Cuadro 5.28.....	p.172
Cuadro 5.29.....	p.173
Cuadro 5.30.....	p.173
Cuadro 5.31.....	p.174
Cuadro 5.32.....	p.175
Cuadro 5.33.....	p.175
Cuadro 5.34.....	p.176
Cuadro 5.35.....	p.177
Cuadro 5.36.....	p.177
Cuadro 5.37.....	p.178
Cuadro 5.38.....	p.178
Cuadro 5.39.....	p.179
Cuadro 5.40.....	p.179
Cuadro 5.41.....	p.180

Introduzione

Il presente lavoro ha come obiettivo uno studio semi – sperimentale sul coaching. Nello specifico, il presente studio si pone l'obiettivo di applicare il coaching alla pratica didattica al fine di verificare in che modo un corso di coaching possa migliorare la capacità dei docenti di interessare i propri studenti e di gestire le risorse a loro disposizione.

Gli obiettivi generali sono:

- Accendere l'interesse dei docenti nei confronti del coaching attraverso la frequenza di un corso con un coach professionista
- Verificare se il coaching può migliorare la pratica didattica dei docenti.

Gli obiettivi specifici sono:

- Ricevere dei feedback positivi da parte dei docenti rispetto al coaching
- Riscontrare un miglioramento nella capacità dei docenti di coinvolgere i propri studenti
- Riscontrare un miglioramento nella capacità dei docenti di utilizzare strumenti alternativi al libro di testo
- Riscontrare un miglioramento nella capacità dei docenti di interessare i propri studenti verso la disciplina insegnata.

Gli obiettivi specifici saranno verificati attraverso due strumenti:

- Il gruppo di ascolto che permetterà ai docenti di dare un feedback rispetto al corso di coaching che hanno frequentato;
- Il questionario che verrà somministrato agli studenti in forma anonima al fine di valutare i propri docenti prima della frequenza del corso di coaching e dopo.

All'interno del marco teorico vengono analizzati gli studi condotti sul tema nel contesto scolastico americano e inglese. Non sono state utilizzate ricerche condotte in Italia in quanto al momento della stesura non ve ne erano a disposizione. A differenza degli studi americani il presente lavoro ha interessato un piccolo gruppo di docenti di un liceo scientifico del capoluogo siciliano che avevano diversi anni di insegnamento alle spalle e

quindi un background piuttosto robusto. Questo elemento ha fatto sì che durante il corso di coaching somministrato ai docenti, questi ultimi non sempre hanno risposto in modo positivo a quanto loro richiesto.

Nonostante le suddette difficoltà, la somministrazione dei questionari agli studenti, sia prima della partecipazione del corso di coaching che successivamente, ha permesso di rilevare notevoli miglioramenti nella pratica didattica dei docenti. In altre parole, i docenti che hanno frequentato il corso di coaching sono riusciti a coinvolgere maggiormente i loro studenti e a utilizzare in modo proficuo le risorse a loro disposizione migliorando il clima all'interno della classe.

Abstract

The aim of this paper is a semi-experimental study on coaching. Specifically, this study aims to apply coaching to teaching practice in order to investigate how a coaching course can improve teachers' ability to interest their students and manage the resources available to them.

The general objectives are:

- To ignite teachers' interest in coaching by attending a course with a professional coach
- To test whether coaching can improve teachers' teaching practice.

The specific objectives are:

- To receive positive feedback from teachers regarding coaching
- To see an improvement in the ability of teachers to engage their students
- To notice an improvement in teachers' ability to use alternative tools to the textbook
- To notice an improvement in the teachers' ability to interest their students in the discipline taught.

The specific objectives will be verified through two instruments:

- The listening group that will allow teachers to give feedback with respect to the coaching course they attended;
- The questionnaire that will be given to the students anonymously in order to evaluate their teachers before and after the coaching course.

Within the theoretical framework, studies conducted on the subject in the American and British school context are analysed. Research conducted in Italy was not used as there was no research available at the time of writing. In contrast to the American studies, the present work involved a small group of teachers in a scientific high school in the Sicilian capital, who had several years of teaching experience behind them and therefore a rather robust background. This element meant that during the coaching course administered to the teachers, they did not always respond positively to what was asked of them.

In spite of the above-mentioned difficulties, the administration of the questionnaires to the students, both prior to their participation in the coaching course and afterwards, revealed considerable improvements in the teachers' teaching practice. In other words, the teachers who attended the coaching course managed to involve their students more and to use the resources at their disposal in a profitable way, thus improving the climate within the classroom.

Resumen

El objetivo de este trabajo es un estudio semiexperimental sobre el coaching. En concreto, este estudio pretende aplicar el coaching a la práctica docente para investigar cómo un curso de coaching puede mejorar la capacidad de los profesores para interesar a sus alumnos y gestionar los recursos de que disponen.

Los objetivos generales son:

- Despertar el interés de los profesores por el coaching asistiendo a un curso con un coach profesional
- Comprobar si el coaching puede mejorar la práctica docente de los profesores.

Los objetivos específicos son:

- Recibir comentarios positivos de los profesores sobre el coaching
- Ver una mejora en la capacidad de los profesores para involucrar a sus alumnos
- Notar una mejora en la capacidad de los profesores para utilizar herramientas alternativas al libro de texto
- Notar una mejora en la capacidad de los profesores para interesar a sus alumnos en la disciplina impartida.

Los objetivos específicos se verificarán mediante dos instrumentos:

- El grupo de escucha que permitirá a los profesores dar su opinión con respecto al curso de coaching al que han asistido;
- El cuestionario que se entregará a los alumnos de forma anónima para evaluar a sus profesores antes y después del curso de coaching.

Dentro del marco teórico, se analizan los estudios realizados sobre el tema en el contexto escolar estadounidense y británico. No se utilizó la investigación realizada en Italia, ya que no había ninguna disponible en el momento de la redacción. A diferencia de los estudios estadounidenses, en el presente trabajo participó un pequeño grupo de profesores de un instituto científico de la capital siciliana, que contaban con varios años de experiencia docente a sus espaldas y, por lo tanto, con un bagaje bastante sólido. Este elemento hizo que durante el curso de formación impartido a los profesores, éstos no siempre respondieran positivamente a lo que se les pedía.

A pesar de las dificultades mencionadas, la administración de los cuestionarios a los alumnos, tanto antes de su participación en el curso de coaching como después, reveló mejoras considerables en la práctica docente de los profesores. En otras palabras, los profesores que asistieron al curso de coaching consiguieron implicar más a sus alumnos y utilizar los recursos a su disposición de forma provechosa, mejorando así el clima dentro del aula.

CAPÍTULO 1

ENTRENAMIENTO

1.1 Coaching y desempeño corporativo

Introducido en 1937 por un académico llamado Gorby, el coaching es hoy en día una herramienta ampliamente utilizada en los EE. UU., Reino Unido y Australia con alrededor de 21,000 entrenadores en ejercicio y ha alcanzado, en una perspectiva económica del análisis del ciclo de vida del producto, la fase de madurez, solo en dos de los 162 países que formaron parte de la Encuesta Global de Coaching realizada en 2009, mientras que en 83 de ellos se clasificó en las fases iniciales de introducción y desarrollo (Segers, Vloeberghs y Henderickx, 2011).

En Italia ya hay mil entrenadores profesionales, con una facturación de casi 15 millones de euros. Operan principalmente en el Centro-Norte, centrándose principalmente en Lombardía y Lazio (repubblica.it, 2011). El auge del "fenómeno" del coaching en Italia se basa principalmente en la gran atención que se ha prestado a los recursos humanos como ventaja competitiva y fuente de creación de valor en la empresa. El conocimiento, las innovaciones, las sinergias que se desarrollan a través de la dinámica organizacional representan ese valor agregado que es difícil de medir y se define como un "valor intangible" corporativo. Las denominadas habilidades transversales (Lanza, 2008), es decir, aquellas habilidades que atañen al área gerencial de la persona (comunicación, organización, relación, liderazgo, gestión del tiempo,

El crecimiento exponencial del mercado del coaching en la última década, sin embargo, trae consigo una serie de evidentes efectos colaterales que se concretan en el caos y en la falta de transparencia y experiencia que han destacado inexorablemente una tendencia decreciente en el nivel de calidad promedio de el servicio prestado (Segers, Vloeberghs y Henderickx, 2011). En línea con la tendencia del mercado, la literatura surgida en la última década ha hecho importantes contribuciones para fortalecer los cimientos de una disciplina que, especialmente en Italia, aún se encuentra en etapas de desarrollo y definición. Spence, Cavanagh y Grant en 2006 y Brooks y Wright en 2007, subrayan la importancia de definir bases sólidas del estado de la

industria del coaching para delinear una estructura profesional clara y reconocible a lo largo de los años.

El coaching, en países donde ha sido reconocido y establecido durante varios años (Norteamérica, países nórdicos, Australia, Japón), se ha convertido en una parte integral de los programas de formación relacionados con el desarrollo del liderazgo, pero no solo. Varios exponentes autorizados han justificado empírica o teóricamente el uso de técnicas de coaching para aumentar la conciencia en los programas de desarrollo ejecutivo (Mirvis, 2008), para desarrollar la conciencia intuitiva en la educación gerencial (Sadler-Smith & Shefy, 2007), para mejorar el desempeño de los gerentes después de siguiendo un programa de formación mediante la implementación de una serie de comentarios para apoyar el proyecto (Hooijberg & Lane, 2009).

Según un análisis realizado por ICF Italia (International Coach Federation) propuesto en el VII Congreso Nacional de Milán, el coaching está cada vez más "de moda" incluso en las empresas italianas. El coaching es un gran éxito en el mundo, demostrado por los datos más recientes de ICF Global, la asociación internacional de la que son miembros más de 16.500 coaches en 90 países. La facturación de la industria a nivel mundial se estima en 1.500 millones de dólares, mientras que en Italia el volumen se estima en 10-15 millones de euros (12,5 -19 millones de dólares). En la VII Conferencia Nacional, el presidente de ICF Italia, la asociación que agrupa a unos 400 entrenadores profesionales italianos, afirma que en los últimos años el coaching se ha consolidado como una vía de formación, así como un método preferido por las empresas para superar la crisis (Granieri, 2010). Cada vez son más las empresas y profesionales que confían en el coaching, en especial las especialidades del coaching más solicitadas están relacionadas con los temas de corporativo, liderazgo, ejecutivo, aunque en nuestro país también está creciendo el coaching personal o de vida.

El mercado de coaching italiano representa un porcentaje mínimo (alrededor del 1%) de todo el mercado de coaching global. Esto significa que aunque el mercado está creciendo con fuerza, el instrumento aún no es conocido por todos, por el contrario, sigue siendo un nicho estrecho en rápida expansión. Sin embargo, la tendencia esbozada debe contextualizarse en la difícil, si no dramática, situación económica mundial que afecta directamente a la capacitación como uno de los primeros rubros de costos a "recortar" para reducir los costos generales de las organizaciones.

Esta afirmación está respaldada por una investigación realizada por Union Formazione, el sindicato de empleadores de instituciones de formación, que entrevistó a 2.000 empresas italianas (se excluyó la administración pública) y alrededor de 1 millón de trabajadores en 2009 (ver la composición geográfica de la encuesta en el gráfico a continuación), destacando un escenario decididamente desfavorable para la inversión en formación, tanto de carácter técnico como de gestión.

Especialmente en lo que respecta a las pequeñas y medianas empresas, es decir, los cimientos del sistema italiano, en 2009 solo el 20% de las empresas entrevistadas activaron programas de formación en el año de referencia. A medida que crece el tamaño de la organización, aumenta el uso de prácticas de capacitación en la empresa. De la encuesta se desprende claramente que muchas organizaciones pequeñas y medianas están firmemente convencidas de que la formación es, en la mayoría de los casos, inútil para lograr el desempeño de la empresa. No se ha captado el valor añadido de la formación, tanto técnica como de gestión, y esta tendencia acompañará inexorablemente al sistema italiano a una involución de la competitividad en una lógica de mercado global basada en la innovación tecnológica y creativa.

A pesar de todas estas percepciones sobre el valor del recurso humano destacadas en los últimos años, se observa que las palabras no siempre y en ningún caso corresponden a hechos. En Italia hay empresas que subrayan la importancia estratégica de los recursos humanos pero en esencia no creen y no operan en este sentido. Son precisamente estas realidades organizativas las que necesitan una profunda reelaboración del concepto de mejora del capital humano si quieren crecer a medio / largo plazo.

Como argumentó James March, la Gestión de Recursos Humanos debe actuar para fomentar el flujo de ideas y recursos y no para controlar comportamientos repetitivos que ya no son necesarios. En el pasado, los directores de recursos humanos han dedicado atención a la constitución y gestión del conocimiento exclusivamente en términos de individuos, hoy, sin embargo, es necesario ampliar su visión a la dimensión organizacional y social (Costa y Gianecchini, 2008).

Es decir, la “Gestión de Recursos Humanos” debe operar con una perspectiva estratégica, desarrollando procesos específicos que favorezcan el intercambio de experiencias y estimulen el crecimiento del llamado know-how corporativo. Por tanto,

conviene facilitar, fomentar y potenciar la difusión del conocimiento entre los sujetos pertenecientes a la organización.

Hoy en día es cada vez más difícil hacer convivir una visión de futuro con la imprecisión e incertidumbre del presente al tiempo que es cada vez más importante desarrollar un tejido social de confianza, comprensión y orientación al cliente interno. Solo a través de estos “pasos” incrementales una estructura organizacional es capaz de incrementar una capacidad gerencial capaz de apoyar los aspectos de empoderamiento, motivación, autodesarrollo e innovación. En conclusión, por lo tanto, es necesario que la función de personal esté enfocada a los problemas estratégicos, gerenciales y operativos de la empresa, integrados en los niveles más altos de toma de decisiones (Costa y Gianecchini, 2008).

Los elementos importantes de la ventaja competitiva se construyen a través de políticas de personal (Costa y Gianecchini, 2008). En esta perspectiva, la gestión de recursos humanos debe ser proactiva en todos aquellos temas de desarrollo de oportunidades y eliminación de los obstáculos que los trabajadores y la empresa puedan encontrar en la dinámica de una organización. Bajo estas premisas, para dar una respuesta eficaz al complejo contexto económico de gran inestabilidad y difícil crecimiento económico en el que nos encontramos operando, se plantea una de las tesis más apoyadas por economistas y expertos del mercado, relativa a la posible evolución estructural de las organizaciones. el que se centra en la mejora del capital intelectual interno de la empresa. Es desde esta perspectiva que el coaching,

1.2 Sesenta años de progreso

Hay indicios de que la disciplina del coaching ha alcanzado un punto clave de madurez. Esta maduración fue impulsada por al menos tres fuerzas correlacionadas: la experiencia obtenida del coaching como disciplina de entrenamiento; el aumento continuo en el nivel de formación de los coaches profesionales y el aumento de las habilidades y el papel que desempeña la Gestión de Recursos Humanos en una organización (Grant & Cavanagh, 2007).

Desde el aspecto del estudio de la disciplina y la experiencia que ha adquirido el coaching, parece haber un aumento de la conciencia entre los coaches de la necesidad

de basar sus fundamentos en aprendizajes teóricos sólidos y probados en modelos empíricos más que en el modelo clásico de implementación. “Talla única para todos” (Grant y Cavanagh, 2007). La complejidad de los comportamientos y sistemas humanos requiere una gran capacidad de adaptación y respuesta por parte de los entrenadores de diferentes perfiles. Muchos entrenadores que trabajaron con el método estándar han afirmado que para responder de manera efectiva a los continuos cambios del contexto en el que operan, es necesario operar siguiendo métodos de aprendizaje precisos y empíricamente probados (Grant & Cavanagh, 2007).

En segundo lugar, es evidente subrayar el hecho de que la figura del entrenador ha cambiado mucho a lo largo de los años. Las personas cuyas bases de estudio están vinculadas a disciplinas organizativas y humanísticas, se orientan hacia la figura del coach profesional. Esta área incluye psicólogos, psiquiatras, educadores, especialistas en cambio, especialistas con títulos de posgrado en negocios, recursos humanos y materias afines. Este cambio en las raíces de la figura del entrenador ha determinado un aumento en el nivel de calidad de los nuevos entrenadores que, a través de estas nuevas habilidades, adquirieron un conjunto diversificado de conocimientos (Grant & Cavanagh, 2007).

El tercer aspecto considerado se refiere a los nuevos clientes que interactúan con el coaching. Hubo un crecimiento progresivo en la especificidad y sofisticación de las solicitudes recibidas por los entrenadores profesionales. Este aspecto es muy importante ya que destaca el hecho de que el área de recursos humanos dentro de una organización ha adquirido cada vez más espacio y criticidad en la gestión organizacional. La consecuente mayor preparación de los RRHH especializados ha supuesto un aumento de la atención a las credenciales de los entrenadores tanto desde el punto de vista metodológico como en lo que se refiere al análisis y medición empírica de la acción del coaching.

Bajo la presión de estas “fuerzas”, comienza a surgir la necesidad de desarrollar cada vez más modelos científicos aplicables a la disciplina del coaching (Grant & Cavanagh, 2007).

1.2.1 Coaching: definición y análisis en la literatura

En la literatura existen numerosos artículos que abordan el tema del coaching, que dan una definición y esbozan la evolución histórica de la disciplina en las últimas décadas (cf. Stober & Grant, 2006). Una primera contribución importante la ofreció Allenbaugh (1983) quien definió el coaching como un proceso cara a cara que influye en el comportamiento de un individuo que es el sujeto de la actividad.

Modificando estos comportamientos, un directivo y uno de sus colaboradores pueden lograr: mayores competencias laborales, un aumento de la "satisfacción laboral", una mejor gestión de sus responsabilidades, un fortalecimiento de la relación, una meta de crecimiento personal y / o profesional. Milner y Bossers (2004) definen el coaching como una relación de corta duración centrada en proporcionar retroalimentación en áreas específicas que requieren cambios. Otros autores definen el coaching como una relación de confianza "uno a uno" dirigida a promover el aprendizaje y el crecimiento profesional a través de cambios significativos que se logran mediante el aumento del crecimiento personal (Haynor, 1994; Price, 2009). El coaching se centra en "liberar" el potencial de una persona para desarrollar habilidades personales maximizando el rendimiento; estos aspectos representan las claves para una relación de coaching eficaz (Fielden, 2005). Hay dos tipos de formas de coaching en la literatura: directivas y no directivas (Fielden, 2005). El coaching de gestión es una forma de coaching en la que el coach enseña, proporciona retroalimentación y realiza una función de apoyo. Por otro lado, la forma no directiva requiere que el coach escuche, haga preguntas, explore, interroge y permita que el coachee encuentre la solución a los problemas. En la práctica, significa que algunos coaches se limitan a afirmar sus habilidades al enfrentarse a una relación de coaching "unidireccional" (el coach proporciona los elementos de análisis de la actividad al coachee),

Ibba, (2007) define el coaching como una actividad de consultoría, basada en una metodología de mejora y desarrollo del potencial individual; una herramienta altamente personalizada, ya que respeta las necesidades y finalidades de quienes la solicitan, ya sean particulares o empresas. El término "coaching" se centra en la metáfora de transportar un sujeto de un lugar a otro. Es parte de la práctica del coaching identificar, de hecho, "dónde se encuentra el cliente en un momento dado" (cuál es la situación de partida actual), "la meta en la que le gustaría estar en el futuro", (la meta que quiere o

debe alcanzar) y el camino (el método) que está dispuesto a seguir para alcanzarla (Ibba, 2007).

Cox y col. (2009) veintiséis años después de la intervención de Allenbaugh afirman lo siguiente: "El coaching es un proceso de desarrollo y crecimiento humano que, a través de interacciones estructuradas y enfocadas, utiliza estrategias, herramientas y técnicas específicas para promover cambios deseados y sostenibles en beneficio del coachee (o cliente) y otros interesados potenciales".

La actividad de coaching tiene su origen en el mundo del deporte: como un entrenador, el entrenador trabaja para "extrapolar" el potencial del individuo, a través de técnicas específicas, en su mayoría no directivas. El rol del coach consiste en apoyar, escuchar, desafiar, animar al cliente a alcanzar altos niveles de desempeño y al mismo tiempo sacar lo mejor de sí mismo (Ibba, 2007).

Aunque vinculado al concepto de "ayuda y apoyo a terceros", el coaching no es ni una terapia ni un tratamiento, no es ni un asesoramiento ni una formación técnica deportiva. Está centrado en lo que las personas quieren conseguir, cuáles son sus objetivos y cómo pueden alcanzarlos. El coaching es una relación de colaboración en la que se anima a las personas a ser conscientes de su propio valor apoyando a un coach en el proceso de consecución de los objetivos marcados. El coaching efectivo altera los límites en los que el coachee cree y fortalece sus habilidades al proporcionar tareas seguidas de una retroalimentación continua (Fielden, 2005).

El coaching logra ser omnipresente porque llega a empresas y organizaciones, no solo a la vida de las personas. Funciona porque ayuda a las personas a definir y alcanzar metas más adecuadas y determinadas, porque les pide a los clientes que hagan mucho más de lo que harían por su cuenta, manteniéndolos enfocados en la meta de producir resultados más rápidamente (Ibba, 2007). El coaching utiliza un proceso de cuestionamiento y descubrimiento personal dirigido a construir un mayor nivel de conciencia y responsabilidad y ofrece al cliente estructura, apoyo y retroalimentación (Ibba, 2007).

"El coaching está fundamentalmente ligado al crecimiento de las capacidades funcionales del recurso humano, mediante la implementación de procesos de mejora de la autorregulación en el ámbito cognitivo, emocional y / o conductual" (Spence & Oades, 2011). A menudo se propone como una forma de asesoramiento, pero el coach también

trabaja con el cliente para ayudarlo a implementar nuevas habilidades, implementar cambios y lograr metas, creando en el sujeto las condiciones óptimas para que tales eventos realmente sucedan (Ibba, 2007). Sin embargo, el coach no intenta resolver los problemas del cliente: es el cliente quien debe actuar para cambiar su vida (Ibba, 2007).

"Una ruta de coaching se desarrolla en un período de tiempo que varía según los objetivos a alcanzar por el coachee que, durante esta ruta, es apoyado por el coach para desarrollar una nueva conciencia personal con el fin de lograr objetivos específicos y / o completar proyectos particulares "(Rey Carr, 1998).

1.2.2 Diferencias entre mentoring y coaching.

Con frecuencia, el coaching y el mentoring se superponen, incluso si en realidad estas herramientas de formación están separadas del punto de vista del tipo de relación de trabajo (Jarvis, 2004). El coaching está directamente relacionado con el aumento inmediato de las habilidades y por tanto del desempeño a través de una metodología ligada a la "tutoría" o instrucción. La tutoría, por otro lado, es un método de formación que se concilia con tiempos de aprendizaje y desarrollo a medio-largo tiempo (Jarvis, 2004). El coaching efectivo requiere que tanto el coach como el coachee respeten sus respectivos roles. El grado de consecución de una relación eficaz depende de una serie de variables como la experiencia de ambas partes en una relación de coaching, las actitudes personales, la motivación y el compromiso. En las mesas

1.2.3 Evolución de la disciplina

En la década comprendida entre 1993 y 2003 hubo un aumento considerable en el número de publicaciones teóricas y empíricas, la mayoría de las cuales fueron realizadas por académicos académicos que a su vez eran entrenadores en ejercicio. Comenzaron a desarrollarse las primeras colaboraciones entre proveedores de coaching e investigadores académicos, y ha habido un aumento de estudiantes de doctorado en esta área.

Estas colaboraciones y estudios sentaron las bases para un estudio profundo y analítico del coaching. Grant y Cavanagh a través de la revista internacional

“International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring” afirman que no puede existir y desarrollarse una profesión que no tenga una base científica sólida y evidente; la industria del coaching se está moviendo hacia el fortalecimiento de los estudios empíricos mediante la creación de una base de datos significativa de datos y conocimientos que se pueden promover al mundo exterior.

Partiendo de estas premisas, es necesario distinguir la profesión de coaching del coaching profesional que muchas veces no coinciden. En la actualidad, todavía no se puede decir que el coaching tenga los requisitos básicos para definirse como una verdadera profesión certificada. Esto no significa que los entrenadores no operen profesionalmente, sino simplemente que no existen requisitos previos para que la profesión sea reconocida en todos los aspectos a nivel internacional. El estatus de una profesión certificada se define por varios parámetros tales como (Grant & Cavanagh, 2007):

- 1) barreras de entrada significativas,
- 2) un intercambio general de conocimientos básicos, en lugar de un sistema preciso de propiedad,
- 3) titulación formal a nivel universitario,
- 4) un estatuto y un organismo con el poder de regular y regular y posiblemente dictar sanciones a los miembros,
- 5) una entidad capaz de hacer cumplir un código de ética,
- 6) las formas precisas de licencias y / o regulaciones para ejercer (Bullock, Stallybrass & Trombley, 1988; Williams, 1995).

Si bien las organizaciones de coaching individuales han desarrollado un sistema de acreditación y un código de ética para sus miembros, el coaching, como la industria del coaching en su conjunto, aún no se ha adaptado a muchos de los estándares enumerados anteriormente (Grant y Cavanagh, 2007).

La distinción entre la profesión de coaching y el coaching profesional es importante por al menos dos razones. En primer lugar, si el coaching se define como una

profesión, cuando en realidad no lo es, se pasan por alto algunos requisitos fundamentales de una profesión, como la presencia de una base estable de datos y pruebas empíricas sobre los conocimientos destacados, un rango mínimo de habilidades y conocimientos que deben poseer quienes ejercen el rol de coach y, en general, un cierto límite de barreras de entrada como para definir una profesión. En segundo lugar, representar el coaching como profesión, cuando no lo es,

El camino hacia el estatus profesional no es fácil. Para lograr este resultado, es necesario someterse a formas específicas de regulación gubernamental que puedan responder con precisión preguntas como: quién y cómo puede ser considerado un profesional y quién no puede ser considerado como tal, qué habilidades y requisitos deben tener para ser Acreditado como estado de profesión. Por lo tanto, es necesario compartir las credenciales y los fundamentos del coaching para identificar quién es el coach certificado y reconocido profesionalmente (Grant & Cavanagh, 2007).

Aunque el primer artículo académico específico sobre coaching se remonta a 1937 (Gorby, 1937) y en la actualidad existen miles de artículos centrados en el coaching a través de periódicos, revistas y / o revistas internacionales (las publicaciones académicas en el período comprendido entre 2001 y 2005 han aumentado en 266% en relación a los cinco años anteriores), sin embargo, no hay suficiente literatura académica al respecto (Grant & Cavanagh, 2007).

De este punto de partida es necesario destacar una vasta documentación dedicada a disciplinas relacionadas con el coaching como son los estudios sobre comportamiento científico, empresarial, organizacional y educativo. La tarea del coaching es extraer los argumentos más fidedignos y científicos de estos conocimientos, adaptándolos y redefiniéndolos en el contexto de referencia.

A partir de este punto de partida, el coaching puede desarrollar su base científica y conocimientos estándar para fortalecer esta disciplina (Grant & Cavanagh, 2007).

En noviembre de 2003 se realizó una búsqueda científica en la base de datos PsychInfo y Dissertation Abstract International (DAI) en el campo del comportamiento científico. La investigación se centró en identificar todas las aportaciones que ofrece la literatura relacionada con el coaching, ya sea ejecutivo, empresarial o vital. La investigación identificó un total de 128 artículos, de los cuales el primero fue de Gorby

en 1937. A continuación se muestra un gráfico que ilustra la tendencia de las publicaciones especializadas en coaching hasta finales de 2003.

De 1937 a 1994 solo se publicaron 50 publicaciones, mientras que hay un aumento significativo de 1995 a 2003 con 78 publicaciones. De estos aportes, 73 son artículos que abordan el tema desde un punto de vista teórico mientras que las 55 publicaciones restantes representan análisis empíricos de diversa índole. La mayoría de los estudios empíricos tuvieron como punto de partida estudios de casos o grupos no controlados (Grant y Cavanagh, 2007) y principalmente estudiaron cuestiones de desarrollo del liderazgo (Mc Keon, 2008).

Analizando los aportes ofrecidos, se puede observar que hasta la década de 1960 los autores de los estudios propuestos eran coaches dentro de la organización, gerentes o supervisores que actuaban como coaches de su staff y / o subordinados (Grant & Cavanagh, 2007). El primer artículo ofrecido en la literatura (Gorby, 1937) describe cómo el personal más experimentado de una organización actuó como entrenadores de nuevos recursos con el fin de reducir las ineficiencias, aumentar las ganancias y maximizar las bonificaciones del personal como parte de un programa de ganancias compartidas. En un repaso de los aportes más importantes, se registran las intervenciones de Bigelow (1938), enfocadas a los gerentes de ventas con el fin de identificar un programa de capacitación que mejore los desempeños expresados. Hayden, en 1955 defendió la cuestión vinculada al seguimiento del coaching como una herramienta eficaz para mejorar el desempeño vinculado a la evaluación de equipos. En 1964, sin embargo, Mahler fue el primer estudioso que destacó el hecho de que muchas organizaciones encuentran dificultades para formar entrenadores-directivos capaces de desempeñar eficazmente el papel de entrenador. En los primeros estudios de caso (Mold, 1951) los argumentos tratados se referían a las llamadas habilidades interpersonales por parte de los directivos dentro de una organización.

Se analizó cómo un enfoque cultural en el que cada directivo fuera entrenado por el superior y alentado a definir y resaltar sus miedos y dificultades, trabajando las habilidades emocionales en la profesión, podría ofrecer un interesante tema de análisis en el desempeño organizacional (Grant & Cavanagh, 2007). La primera investigación académica centrada en el coaching organizacional se registró a finales de la década de 1960, en la que se demostró cómo el desempeño laboral puede mejorar considerablemente si los supervisores actúan como coach de directivos en relación

directa con sus subordinados. Muchas otras contribuciones analizaron la mejora del desempeño laboral (Tyson y Birnbrauer, 1983) abordando el tema en forma de artículo de discusión en lugar de un análisis empírico (Grant & Birnbrauer, 1983).

A principios de la década de 1990 se produjo una fuerte aceleración de las nuevas contribuciones científicas académicas especializadas en coaching, algunas de ellas empíricamente en forma de estudios de casos. Strayer y Rossett en 1994, informaron los resultados de la implementación de una ruta de coaching en Century 21 en el personal de ventas, en 1996 Tobias discutió un caso de estudio en el que un excelente gerente de cuarenta y cuatro años con una atención excepcional al detalle sigue una ruta de coaching con el fin de mejorar aspectos relacionados con el liderazgo, relacionados con la falta de empatía y autoconfianza (Grant & Cavanagh, 2007).

En la década de 1990, los estudios de la literatura empírica sobre coaching comenzaron a expresar la importancia de la figura del coach fuera de la organización. Muchas contribuciones, en el período comprendido entre finales de los 80 y principios de los 2000, se centraron en la importancia de las habilidades interpersonales más allá de las habilidades técnicas. De hecho, se registraron varios casos de estudio diferentes (Diedrich, 1996; Kiel, Rimmer, Williams y Doyle, 1996; Richard, 1999) que estudiaron las dinámicas relacionadas con los procesos intra-inter personales entre gerentes de línea y subordinados en el intercambio relacional continuo. entre los dos. Destacó como excelentes directivos con excelentes cualidades técnico-profesionales,

Si bien la mayor parte de la investigación empírica se basó en estudios de casos (Hall, Otazo y Hollenbeck, 1999; Sauer, 1999; Laske, 1999b), solo unas pocas investigaciones realizaron evaluaciones empíricas basadas en grupos de estudio. De estos, aunque el análisis grupal permite un estudio cualitativo, no se destacaron grupos de control para verificar la calidad de la actividad de coaching realizada. En 2003, Smither, London, Flautt, Vargas y Kucine informaron sobre un experimento de campo casi experimental del impacto del coaching en 404 altos directivos que recibieron 360 comentarios evaluativos posteriores al desempeño. De la comparación previa y posterior al coaching se destacó que hubo una mejora en el desempeño y en las evaluaciones positivas de los comentarios de control. Sin embargo, cabe señalar que, aunque el estudio se llevó a cabo a gran escala,

Moviendo el análisis a la literatura dedicada al "coaching de vida", las aportaciones que analizan el fenómeno de forma empírica son casi nulas. Grant's en 2003 fue el único que publicó un estudio de análisis empírico sobre la efectividad del coaching de vida. Grant identificó el coaching de vida como un facilitador eficaz del logro de metas y sugirió que el coaching es una plataforma ideal para aplicar la psicología positiva e investigar los mecanismos psicológicos debidos al cambio (Grant y Cavanagh, 2007).

En la década de los 90 se propusieron muchas otras aportaciones, la mayoría de ellas, centradas en argumentos teóricos sobre la naturaleza, ejecución y evaluación del coaching de una figura ajena a la empresa. Otras áreas de especial atención fueron las siguientes: distinción entre coaching y terapia (p. Ej., Hart, Blattner y Leipsic, 2001; Sperry, 1993), las credenciales del entrenador, las habilidades y roles de los entrenadores (Brotman et al., 1998; Witherspoon & White, 1996), técnicas y metodologías (Peterson, 1996). A pesar del aumento significativo de los aportes ofrecidos en la literatura en esa década, el análisis y la evidencia empírica de los artículos propuestos sobre la efectividad de los modelos, técnicas y metodologías de coaching, quedó como una utopía (Grant & Cavanagh, 2007).

En la década siguiente, ante la manifiesta falta de estudios enfocados a medir la efectividad del coaching, muchas revistas científicas exploraron el tema tratando de hacer aportes sólidos al respecto. Al analizar la base de datos Business Source Complete, parece que los estudios de coaching han aumentado considerablemente.

1.2.4. Limitaciones y críticas del coaching

En la literatura, las principales críticas que surgen en relación a la disciplina se refieren a la falta de uniformidad y claridad en la definición de lo que significa coaching y qué áreas cubre (Grant & Cavanagh, 2007). El término "coaching" se ha utilizado en diversos contextos, actividades y personas, creando inexorablemente una evidente confusión. Solo por mencionar algunos contextos en los que se ha asociado el coaching, se enumera un ejemplo explicativo: coaching individual para identificar falsos "enfermos" en una prueba psicológica, coaching implementado en el ámbito educativo (Scarnati, Kent y MacKenzie, 1993), coaching como entrenamiento cognitivo para aprender dificultades y discapacidades (Dalton, Marruecos, Tivnan y Mead, 1997), el coaching como herramienta aplicada para resolver dificultades relacionales (Jacobson, 1977), coaching de pareja e infertilidad (Scharf & Weinshel, 2000), coaching de carrera,

coaching en el lugar de trabajo en apoyo de personas desempleadas o insatisfechas tanto en el trabajo como en las organizaciones, sobre el tema de mantener trabajadores de calidad en la realidad en la que opera (Davis , Bates, & Cuvo, 1983), en el ámbito de la mejora del desempeño en entrevistas (Maurer et al, 1998), en el tema del desarrollo de habilidades a nivel ejecutivo relacionadas con el desempeño superior (Tobias, 1996). La lista podría ser muy útil si se incluyera toda la disciplina puramente relacionada con el coaching de vida, el coaching de "mejora" o el coaching de "reparación" (Grant & Cavanagh, 2007). Coaching en el trabajo en apoyo de personas desempleadas o insatisfechas tanto en el trabajo como en las organizaciones, sobre el tema de mantener trabajadores de calidad en la realidad en la que operan (Davis, Bates y Cuvo, 1983), en el ámbito del desempeño. mejora en las entrevistas (Maurer et al, 1998), sobre el tema del desarrollo de habilidades ejecutivas relacionadas con el desempeño superior (Tobias, 1996). La lista podría ser muy útil si se incluyera toda la disciplina puramente relacionada con el coaching de vida, el coaching de "mejora" o el coaching de "reparación" (Grant & Cavanagh, 2007). Coaching en el trabajo en apoyo de personas desempleadas o insatisfechas tanto en el trabajo como en las organizaciones, sobre el tema de mantener trabajadores de calidad en la realidad en la que operan (Davis, Bates y Cuvo, 1983), en el ámbito del desempeño. mejora en las entrevistas (Maurer et al, 1998), sobre el tema del desarrollo de habilidades ejecutivas relacionadas con el desempeño superior (Tobias, 1996). La lista podría ser muy útil si se incluyera toda la disciplina puramente relacionada con el coaching de vida, el coaching de "mejora" o el coaching de "reparación" (Grant & Cavanagh, 2007). en el ámbito de la mejora del desempeño en entrevistas (Maurer et al, 1998), en el tema del desarrollo de habilidades a nivel ejecutivo relacionadas con el desempeño superior (Tobias, 1996). La lista podría ser muy útil si se incluyera toda la disciplina puramente relacionada con el coaching de vida, el coaching de "mejora" o el coaching de "reparación" (Grant & Cavanagh, 2007). en el ámbito de la mejora del desempeño en entrevistas (Maurer et al, 1998), en el tema del desarrollo de habilidades a nivel ejecutivo relacionadas con el desempeño superior (Tobias, 1996). La lista podría ser muy útil si se incluyera toda la disciplina puramente relacionada con el coaching de vida, el coaching de "mejora" o el coaching de "reparación" (Grant & Cavanagh, 2007).

La profesión de coaching con base científica necesita identificar la forma correcta de establecer una identidad clara y, para ello, debe definir límites claros sobre lo que es y lo que no es el coaching profesional. Sin lugar a dudas, no es fácil responder a estas preguntas con exactitud, pero muchos debates ya han intentado profundizar en el tema

(Grant & Cavanagh, 2007). Solo para resaltar la dificultad de definir el tema, un ejemplo tan simple como inmediato se puede estructurar haciendo la pregunta: "coaching espiritual o coaching que utiliza una estructura" facial expresiva "como base de análisis para la evaluación personal, ¿Se puede considerar un coaching profesional a través del llamado coaching sobre conductas cognitivas? " ¿Qué criterios se deben aplicar para responder a esta pregunta? ¿Cuál es el límite / umbral según el cual una metodología puede acreditarse o no?

La disciplina del coaching es un área poco circunscrita que se caracteriza por multitud de aportes desprendidos sobre diversas cuestiones relacionadas con el hilo conductor del coaching, ya sea vital, empresarial o ejecutivo. Desde este punto de partida, es evidente que es fundamental identificar un cierto equilibrio entre los diferentes enfoques teóricos de la disciplina. Por lo tanto, el tema principal no es el hecho de que los entrenadores deban aceptar una única metodología teórica, sino que deben establecer una base científica y conceptual común para cada enfoque identificado. Si no se sigue el camino del rigor en este ámbito (Grant & Cavanagh, 2007), se corre el riesgo de convertirse en esclavos de la impotencia científica y demostrativa sin poder representar con autoridad la propia disciplina. El estado actual requiere un paso más; todavía se ha propuesto muy poco siguiendo directivas científicas.

Para mejorar la calidad de las ideas y pensamientos de los expertos en el tema, es necesario adquirir una mentalidad cada vez más "abierta" para confrontar y compartir ideas; un requisito previo que no es tan obvio en un entorno fuertemente reacio a divulgar las metodologías y enfoques utilizados, a menudo reelaborados "uno por uno" por cada entrenador. Es evidente que esto representa una gran limitación para el desarrollo de la profesión; ¿Qué otra disciplina es fundada por personas que intentan ocultar las mejores prácticas identificadas entre sí?

En la actualidad, el coaching se considera una herramienta de desarrollo organizacional eficaz que tiene bases sólidas en psicología, filosofía y educación al incorporar muchos principios y "mejores prácticas" del ámbito de la psicología del deporte (Zeus y Skeffington, 2002).

Otra observación crítica que proponen varios autores (Webster, 2002; Leedham, 2005) se refiere a la escasa contribución, hasta ahora ofrecida, en términos de investigación empírica sobre la efectividad de la herramienta. En la actualidad, la

literatura no ofrece aportes suficientes para definir claramente la efectividad efectiva del coaching como herramienta capaz de aportar beneficios reales y concretos. Aún se ha propuesto muy poco y es evidente que la investigación empírica en el coaching está todavía en su "infancia", demasiado lejos de satisfacer la necesidad de una investigación rigurosa y sistemática. Las organizaciones que utilizan el coaching esperan mejorar y mejorar el desempeño individual y de toda la empresa, pero si no hay estructuras de evaluación para implementar, ¿cómo se puede reconocer el éxito? un estancamiento o un fracaso? (Webster, 2002).

La literatura aún se caracteriza por una gran mayoría de artículos discursivos y la mayor parte de la investigación propuesta se basa en estudios de casos. Los grupos de estudio se vuelven más habituales en la investigación pero muchos de ellos no abordan el tema con una metodología científica adecuada. Por tanto, existe la necesidad de presentar estudios a gran escala, metodológicamente rigurosos y con resultados visibles y controlables, basados en objetivos cuantitativos definidos y medibles mediante la profundización de la medición de la efectividad de los diferentes estilos de ejecución del coaching (Grant & Cavanagh, 2007).

Si la atención se desplaza hacia los límites y críticas relativas a los contenidos y fundamentos del coaching, no surgen en la literatura numerosos aportes que resalten la inconsistencia de las bases y valores en los que se fundamenta el coaching. En el campo del coaching empresarial, es evidente que la consecución de determinados resultados de desempeño están fuertemente vinculados a las siguientes áreas "críticas":

- actitud cultural incorrecta de la organización / coachee hacia el cambio;
- dependencia de los resultados esperados de la motivación / dedicación del coachee;
- perspectiva cultural incorrecta del papel del entrenador;
- falta de alineación entre el coach y la empresa en la consecución de los objetivos.

La primera área crítica se refiere a la falta de muchas organizaciones de una cultura corporativa centrada en el cambio; El coaching solo puede traer beneficios si la dirección está predispuesta a una cultura de cambio, mejora continua y crecimiento de los recursos humanos en términos de habilidades directivas transversales a la actividad.

Al mismo tiempo, el coachee es el verdadero artífice de su cambio; un camino de coaching puede ser o no efectivo en relación a la voluntad y motivación del coachee en la consecución de los resultados que él mismo en colaboración con la organización se ha marcado. Esta "dependencia" determina una alta volatilidad de los resultados esperados que se convierten en una variable dependiente de la motivación y dedicación de la persona involucrada. Phillips (1998) afirma que el coaching está destinado al fracaso si el sujeto, sujeto de la intervención, desconoce y reconoce sus áreas de mejora y se compromete a seguir la lógica del cambio. El tercer límite destacado se refiere a la percepción que los potenciales entrenadores tienen hacia el entrenador. En países donde el coaching aún no está muy extendido, incluido Italia, un paso fundamental que frena y determina una ineficacia de amplio espectro es la percepción negativa y errónea que tiene el coachee de ser apoyado por un coach. El coach no implementa correcciones ni acciones encaminadas a mejorar las técnicas del coachee sino que lo apoya y lo ayuda a identificar en sí mismo las áreas de mejora para lograr un desempeño superior. Esta transición cultural de "rol" es fundamental para lograr los objetivos marcados y para desarrollar una relación sinérgica entre coach y coachee. La última crítica que se dirige a los entrenadores es la de no escuchar con atención los pedidos y necesidades de la organización. De hecho, existe una falta frecuente de alineación entre los objetivos que debe alcanzar la dirección y los objetivos trazados al coachee en la relación de coaching. Una trayectoria de coaching que no se adecue a las necesidades destacadas por la organización está destinada al fracaso tanto por la falta de resultados alcanzados como por un elemento de mayor deterioro en el área de mejora identificada por la dirección. La última crítica que se dirige a los entrenadores es la de no escuchar con atención los pedidos y necesidades de la organización. De hecho, existe una falta frecuente de alineación entre los objetivos que debe alcanzar la dirección y los objetivos trazados al coachee en la relación de coaching. Una trayectoria de coaching que no se adecue a las necesidades destacadas por la organización está destinada al fracaso tanto por la falta de resultados alcanzados como por un elemento de mayor deterioro en el área de mejora identificada por la dirección. La última crítica que se dirige a los entrenadores es la de no escuchar con atención los pedidos y necesidades de la organización. De hecho, existe una falta frecuente de alineación entre los objetivos que debe alcanzar la dirección y los objetivos trazados al coachee en la relación de coaching. Una trayectoria de coaching que no se adecue a las necesidades destacadas por la organización está destinada al

fracaso tanto por la falta de resultados alcanzados como por un elemento de mayor deterioro en el área de mejora identificada por la dirección.

Una alineación inicial incorrecta entre el coach y el gerente de recursos humanos o el gerente de iniciativas puede conducir a resultados indeseables y extremadamente negativos en la empresa.

1.2.5 Diferentes tipos de coaching

En la literatura existen diferentes formas de abordar el coaching en relación al destinatario de la actividad y los objetivos a alcanzar. La mayoría de estos han sido concebidos en la última década, muchas veces vinculados al llamado modelo deportivo (Fielden, 2005).

En una visión holística de la existencia, cada aspecto se cruza fuertemente con el otro, por lo que puede resultar difícil separar claramente los problemas derivados del ámbito laboral, de los derivados del ámbito personal-privado (Ibba, 2007). Por tanto, es natural que cualquier distinción entre los distintos tipos de coaching pueda parecer subrepticia. Sin embargo, hay que recordar que lo que distingue a los enfoques es el énfasis particular que se atribuye a una determinada dimensión más que a otra durante la dinámica relacional, así como la experiencia previa y sobre todo la preparación específica del coach (Ibba, 2007). Dicho esto, Ibba hace la siguiente clasificación:

- Coaching personal o de vida. Indicado para personas que están a punto de sufrir un gran cambio personal o profesional.

- Coaching empresarial. Para emprendedores en fase de puesta en marcha, o que estén a punto de afrontar cambios estratégicos, o que pretendan alcanzar la excelencia.

- Coaching corporativo. Está dirigido a empresas que quieran activar cambios y desarrollar el potencial y desempeño de sus talentos.

- Coaching de equipos. Trabajar en los objetivos del grupo de trabajo, en los niveles de desempeño del equipo, en la confianza mutua, en el compartir, en las emociones positivas que estimulen un

crecimiento continuo, para enfrentar los desafíos asociados con la creciente competencia.

Coaching de carrera. Adecuado para personas que buscan ayuda, apoyo para encontrar un nuevo rumbo en su carrera, para poner en práctica una estrategia eficaz para encontrar un nuevo trabajo o para equilibrar mejor la vida laboral y personal.

Coaching ejecutivo. Un programa orientado a incrementar la capacidad de los directivos para saber afrontar los momentos de transición, a través de una conciencia más acentuada de sus recursos personales. Se involucra el área de comunicación y relación interpersonal con las figuras clave del entorno organizacional, en el que opera el directivo.

El coaching es una herramienta importante para apoyar el cambio organizacional. En el análisis y desarrollo de estrategias orientadas al cambio, el coaching se considera un “facilitador” y una herramienta de capacitación en la implementación de la propia estrategia. Sin embargo, muchas organizaciones creen que el coaching no es más que asesoramiento en el lugar de trabajo, aunque se sabe que existen muchas diferencias entre el asesoramiento y el coaching en sí. Una de las diferencias más importantes se expresa en el uso por parte del coaching de la denominada orientación a metas, dentro de la cual se deben definir diferentes preguntas, como quién traza los objetivos a alcanzar, qué tipo de objetivos se priorizan en una escala de valores. ,

El Coaching de Vida o Personal es una herramienta que utilizan quienes quieren cambiar y crecer en un área específica de su vida, o más simplemente para mejorar su calidad de vida (Ibba, 2007). Es un tipo de coaching que surge de la necesidad de provocar un cambio, que puede preocupar (Ibba, 2007):

- la forma de relacionarse con uno mismo y con los demás
- la definición de los propios proyectos de vida y trabajo
- la identificación de prioridades inmediatas
- la identificación y / o mejora de las propias habilidades
- perfeccionamiento de las habilidades adquiridas, trabajando en áreas de mejora
- la optimización de las propias fortalezas

- el logro de un mejor equilibrio entre las esferas personal y profesional
- el logro de mejores resultados económicos.

Si un individuo quiere invertir tiempo en sí mismo, quiere cerrar una brecha hipotética entre su situación actual y la que le gustaría estar a través de sus habilidades, entonces el coaching de vida puede ser una herramienta eficaz para lograr el cambio deseado (Nixon- Witt, 2008). Por estas razones, el Life coach trabaja generalmente en áreas relacionadas con la realización y el desarrollo personal, en el área de mejora de las relaciones con los demás, planificación de la vida, pero también en problemas relacionados con el trabajo y la carrera (Ibba, 2007).

Coaching de negocios como un entrenador deportivo que brinda a sus clientes retroalimentación de mejora continua sobre cómo identificar nuevas formas de maximizar sus fortalezas y superar los obstáculos para el éxito, el coach de negocios trabaja con gerentes de empresas que durante sus carreras encuentran algunas dificultades gerenciales (Sanders, 1996). Cada profesional o emprendedor, por diferentes motivos y en distintos momentos de su desarrollo profesional, puede sentir la necesidad de orientar más su trabajo hacia un resultado, especialmente en la gestión o en la pertenencia a un equipo (Ibba, 2007). Ahora es poco probable enumerar todos los contextos en los que se puede implementar el coaching empresarial, sin embargo, a continuación se proponen algunos temas recurrentes: en el ámbito profesional,

Coaching Corporativo, con este término nos referimos a ese tipo de consultoría, realizada dentro de una empresa, hacia recursos individuales o equipos completos.

El coaching corporativo suele utilizar aquellas empresas que quieren acompañar sus recursos internos para adquirir nuevas habilidades y responsabilidades, como cambios de roles, integración de departamentos, reestructuraciones, fusiones, adquisiciones etc; todos los eventos que requieren cambios individuales y adaptaciones a nuevos contextos, sin los cuales existe el riesgo de frustrar proyectos y comprometer el desempeño. Los coaches corporativos, por lo tanto, trabajan en temas como la visión, el establecimiento de objetivos, la estrategia, el desempeño, el liderazgo, la gestión del cambio y el desarrollo personal y profesional (Ibba, 2007).

El coaching corporativo opera en momentos de transición como (Ibba, 2007):

- rápido crecimiento de la empresa y rápido cambio de roles;

ILCOACHING NELLA PRATICA DIDATTICA

- una mayor demanda de habilidades;
- un aumento de la carga de trabajo;
- una mayor demanda de liderazgo.

Los resultados, que implican el uso del coaching corporativo dentro de una empresa, permiten tanto a los líderes como a los equipos (Ibba, 2007): identificar los comportamientos que contribuyen al éxito y los que limitan su efectividad; aprovechar al máximo su potencial; construir una cultura basada en comentarios constructivos; identificar estrategias y planes de acción para el desarrollo de recursos; aumentar la disposición a aceptar desafíos y asumir riesgos; apuntar a la autorrealización; mejorar las habilidades interpersonales; crear un mejor equilibrio entre el trabajo y la vida privada; gestionar el estrés y cambiar las fases de forma más eficaz; facilitar el cambio organizacional; crear excelentes modelos de liderazgo; disminuir la rotación; utilizar todos los recursos de la mejor manera y en la función más adecuada; desarrollar una actitud empresarial; crear valores compartidos y generar beneficios medibles.

Coaching Ejecutivo- El Coaching de Carrera es una aplicación particular del Coaching Corporativo es el coaching Ejecutivo dirigido específicamente a la gerencia (CEOs, gerentes generales, directores financieros, mandos intermedios, etc.) orientado a determinar y lograr objetivos de mejora específicos tanto para el individuo como para el toda la organización (Miller, 2000).

El coaching ejecutivo se centra en el desarrollo rápido de líderes con alto potencial profesional mediante la profundización de los problemas técnicos y psicológicos. Se basa en la dinámica del posicionamiento en la alta gerencia media y reconoce plenamente la necesidad de una mejora constante. La neutralidad y objetividad del coach ejecutivo es sumamente importante para poder discutir las oportunidades y los cambios que se están produciendo (Fielden, 2005).

El coaching también se considera una de las principales herramientas de desarrollo profesional de los recursos humanos en las organizaciones, un campo de estudio cuidadosamente estudiado por Gunz en 1988, Greller y Kirchmeyer en 2005.

El Coaching de equipos en tiempos de cambio organizacional puede proporcionar información importante para la formación y motivación de equipos. El coaching de

equipos es un enfoque ad hoc identificado para delinear cambios significativos en cada miembro del equipo, en el equipo en su conjunto y dentro de la organización en la que se inserta el equipo (Anderson, Anderson & Mayo, 2008). Es un proceso de cambio multidimensional que utiliza los principios clave del coaching individual en la creación de nueva conciencia, fortaleciendo el conocimiento de los miembros del equipo, identificando planes de acción compartidos por el grupo. De hecho, es crucial desarrollar reglas básicas aceptadas por todos los componentes, capaces de asegurar la uniformidad del trabajo en equipo común. Luego se programan reuniones periódicas y es común que los miembros del equipo quieran compartir "momentos sociales" en común. El coaching de equipos se puede aplicar a una amplia variedad de áreas:

- área de motivación del personal
- la delegación
- resolución de problemas
- área relacional
- trabajo en equipo
- desarrollo del potencial del personal

El tema del liderazgo es una de las áreas de especialización donde interviene el coaching al desempeñar un papel importante dentro de la organización. A menudo, sin embargo, algunas organizaciones no enmarcan correctamente el fenómeno y se encuentran con una perspectiva puramente operativa del instrumento y no vinculada a dinámicas internas. Esta visión limitada no permite la implementación de la formación continua y, a largo plazo, puede encontrar dificultades relacionadas con el desarrollo de un liderazgo interno eficaz.

La figura del líder efectivo es la que se integra con el resto de la organización e intenta implementar su liderazgo en los mismos comportamientos reales en la actividad laboral que lo rodea (Fielden, 2005). Un coach interno en la organización no necesita "absorber" y aprender ningún sistema cultural y esto a menudo es fundamental. Sin embargo, dos estudios internacionales aportan importantes resultados empíricos porque analizan el fenómeno extrayendo conclusiones diferentes pero igualmente interesantes. En el primer estudio, utilizando un coach externo a la organización, se muestra que los

objetivos específicos del autocoaching se logran con un desempeño superior a la modalidad de coaching interno. El segundo análisis, sin embargo, destaca el hecho de que si se requiere una intervención rápida y las bases de una cultura corporativa son importantes, entonces el coach dentro de la organización tiene un mejor desempeño. El coach, un consultor externo, está en contraste efectivo en situaciones de fuerte sensibilidad / confidencialidad entre coach y coachee donde la relación entre las dos partes se basa en la confianza y neutralidad de la figura externa. En muchos casos, la confidencialidad de la trayectoria del coaching resulta ser la clave para un trabajo de mejora eficaz en el ámbito del auto coaching y la experiencia adquirida por un consultor externo a menudo se vuelve fundamental. Una nueva contribución del CIPD en 2005 confirma los parámetros de elección entre entrenadores internos y externos que acabamos de destacar. entonces el entrenador dentro de la organización tiene un mejor desempeño. El coach, un consultor externo, está en contraste efectivo en situaciones de fuerte sensibilidad / confidencialidad entre coach y coachee donde la relación entre las dos partes se basa en la confianza y neutralidad de la figura externa. En muchos casos, la confidencialidad de la trayectoria del coaching resulta ser la clave para un trabajo de mejora eficaz en el ámbito del auto coaching y la experiencia adquirida por un consultor externo a menudo se vuelve fundamental. Una nueva contribución del CIPD en 2005 confirma los parámetros de elección entre entrenadores internos y externos que acabamos de destacar. entonces el entrenador dentro de la organización tiene un mejor desempeño. El coach, un consultor externo, está en contraste efectivo en situaciones de fuerte sensibilidad / confidencialidad entre coach y coachee donde la relación entre las dos partes se basa en la confianza y neutralidad de la figura externa. En muchos casos, la confidencialidad de la trayectoria del coaching resulta ser la clave para un trabajo de mejora eficaz en el ámbito del auto coaching y la experiencia adquirida por un consultor externo a menudo se vuelve fundamental. Una nueva contribución del CIPD en 2005 confirma los parámetros de elección entre entrenadores internos y externos que acabamos de

destacar. está en contraste efectivo en situaciones de fuerte sensibilidad / confidencialidad entre coach y coachee donde la relación entre las dos partes se basa en la confianza y neutralidad de la figura externa. En muchos casos, la confidencialidad de la trayectoria del coaching resulta ser la clave para un trabajo de mejora eficaz en el ámbito del auto coaching y la experiencia adquirida por un consultor externo a menudo se vuelve fundamental. Una nueva contribución del CIPD en 2005 confirma los parámetros de elección entre entrenadores internos y externos que acabamos de destacar. la confidencialidad de la trayectoria del coaching resulta ser la clave para un trabajo de mejora eficaz en el ámbito del auto coaching y la experiencia adquirida por un consultor externo a menudo se vuelve fundamental. Una nueva contribución del CIPD en 2005 confirma los parámetros de elección entre entrenadores internos y externos que acabamos de destacar. la confidencialidad de la trayectoria del coaching resulta ser la clave para un trabajo de mejora eficaz en el ámbito del auto coaching y la experiencia adquirida por un consultor externo a menudo se vuelve fundamental. Una nueva contribución del CIPD en 2005 confirma los parámetros de elección entre entrenadores internos y externos que acabamos de destacar.

El proceso de realización de la actividad de coaching se puede realizar de diferentes formas: personalmente con presencia presencial, telefónicamente y mediante comunicaciones por mensajería web.

El Coaching Cara a Cara es la forma tradicional de ejecución del proceso de coaching, que se centra en el hecho de que la comunicación verbal es solo uno de los posibles tipos de comunicación. Los gestos extravocales parecen ser una forma de comunicación a veces más directa que la comunicación verbal en sí misma y solo una actividad de coaching presencial entre coach y coachee puede captar estos aspectos (Fielden, 2005). Sin embargo, el mejor método de llevar a cabo un proceso de coaching encuentra, con mucho, dificultades de implementación en relación con los compromisos personales y el tiempo disponible para el coachee, así como dificultades de carácter geográfico.

El coaching telefónico y el coaching online se utilizan cada vez con más frecuencia, el coaching telefónico desde un punto de vista económico es mucho más eficiente ya que los costes de gestión y transporte son reducidos por el coach o coachee (Fielden, 2005). Por otro lado, sin embargo, debe recordarse que la falta de contacto visual conduce a una reducción en la efectividad de la acción de coaching. Para suplir

este déficit, muchos entrenadores utilizan los nuevos medios de comunicación en línea que apoyan las tecnologías de video a través de las cuales la relación visual se recupera parcialmente y se hace más efectiva (Fielden, 2005).

Luego están las formas clásicas de comunicación por correo electrónico, grupos de discusión o "salas de chat". Es fundamental que las organizaciones cuenten con una estrategia de e-learning para garantizar una implementación eficaz del coaching (Fielden, 2005). De hecho, es fundamental desarrollar una cultura general de aprendizaje ligada, por ejemplo, a la posibilidad de que los grupos de trabajo elijan la mejor metodología de desarrollo y motivación para alcanzar las metas y el aprendizaje personal. Los programas de aprendizaje como el e-coaching son más aceptados y aplicados en situaciones donde la organización ha desarrollado una cultura basada en la confianza mutua y el empoderamiento que resulta de la educación continua (Fielden, 2005).

1.2.6 El proceso de implementación del coaching

La principal característica del coaching es la de ser un camino altamente personalizado en el que las necesidades y objetivos del cliente van de la mano del compromiso y la motivación, sin descuidar las preferencias y experiencias del coach (Ibba, 2007). El trabajo del coach consiste básicamente en escuchar al cliente (tanto en lo que dice como en lo que no dice) y mediante la empatía, la lectura del contexto y el apoyo activo en el proceso de descubrimiento de nuevas posibilidades, permite al coachee reflexionar e identificar ideas, perspectivas y escenarios nunca explorados (Ibba, 2007).

Las dificultades recurrentes tienen que ver con las opciones que se deben tomar y la elección de formas que reduzcan la influencia de cualquier restricción interna, externa, etc. El coach, en cualquier caso, ejercerá plenamente su función, si evita presentar soluciones preempaquetadas a su cliente: su tarea es ante todo hacer preguntas, abrir nuevas perspectivas, conducir a su cliente al descubrimiento de soluciones alternativas, alcanzar niveles. una mayor conciencia, aumentar la motivación o, al menos, evitar caídas de tensión en la consecución de los objetivos (Ibba, 2007).

Las 4 fases de una ruta de coaching.

En términos generales, el proceso de implementación del coaching incluye cuatro fases distintas. El primero generalmente consiste en la definición de un tipo de contrato entre el entrenador y el coachee. El segundo se perfila en la definición de un plan de acción que contiene una ficha de análisis de los objetivos a alcanzar y el número necesario de reuniones a realizar entre coach y coachee. El tercero se expresa bien en el concepto de llevar a cabo el proceso de coaching. El coach y coachee dan inicio al proceso de implementación del coaching y, finalmente (cuarta fase), se perfilará un "debriefing" donde el desempeño obtenido, las metodologías adquiridas y evaluadas serán analizadas por el coach y coachee, los efectos obtenidos.

La estructura del coaching

El coach y el coachee desarrollan juntos un proceso de trabajo que explora y analiza no solo roles y tareas, sino también actitudes y comportamientos, definiendo una estructura de coaching específica y personal. El uso de una estructura proporciona una dirección clara a la relación de coaching, definiendo roles y objetivos a alcanzar "paso a paso" (Fielden, 2005).

El "marco de entrenamiento"

El modelo no directivo se perfila con el fin de permitir que el coachee reconozca su potencial, gestione mejor las responsabilidades de sus acciones y aumente el desempeño brindado. Proporciona un conjunto de herramientas que se pueden aplicar generalmente a cualquier relación de coaching. Las fases, la estructura y el marco proporcionan al coach y al coachee una dirección precisa para asegurar una relación de coaching eficaz y eficiente (Fielden, 2005). Una relación de coaching eficaz se basa en la comunicación y el compromiso mutuo para lograr los objetivos acordados.

Un interesante estudio realizado por Bush (2004) identificó seis áreas de actuación con objetivos específicos a alcanzar y evaluar para apoyar a los coaches y clientes en la identificación de procesos para la mejora continua de la calidad de la actividad de coaching implementada. Las áreas identificadas son las siguientes:

- 1) el cliente debe estar motivado y participar en el proceso de coaching,

2) es necesario trabajar con el mismo coach con el que ha establecido una buena relación con el coachee,

3) la ejecución de la actividad debe estar respaldada por un proceso estructurado enfocado al desarrollo,

4) el perfil del entrenador se evalúa de acuerdo con las experiencias pasadas, las credenciales ofrecidas y las habilidades personales inherentes a la actividad,

5) los resultados se obtienen como beneficio para el cliente,

6) los resultados del coaching dependen de la colaboración y eficacia de la relación entre el coach, el coachee y la organización.

En este último punto, Bush brinda más detalles sobre los roles de identidad que los entrenadores, coachees y estructuras organizacionales deben considerar para maximizar su relación. El cliente o coachee debe estar motivado, consciente del proceso al que se enfrenta y proactivo en la ejecución del proceso y en el compromiso laboral. El coach debe aportar toda su experiencia y cualidades personales en la construcción de una relación veraz, creíble, estructurada y orientada a objetivos con el fin de beneficiar al cliente. La organización debe sentar las bases de una cultura orientada al desarrollo y al aprendizaje mediante la identificación de programas estructurados enfocados en el logro del desempeño.

Los temas relacionados con el liderazgo siempre representan uno de los aspectos más importantes donde el coaching puede intervenir de manera efectiva. De hecho, ser capaz de “desarrollar” líderes y sus habilidades relativas es fundamental en cualquier organización. En la literatura existe un análisis amplio de las características y atributos personales, de la figura del líder, los diferentes tipos de estilo de liderazgo, las competencias requeridas, las habilidades y habilidades del líder efectivo. El marco propuesto por algunos autores se centra en el círculo virtuoso del aprendizaje continuo donde el coach asiste y apoya a un líder a través de un proceso de desarrollo personalizado.

La planificación y el timing del camino varían en relación al momento en que el coach evalúa a su cliente suficientemente preparado y listo para la auto-implementación de este proceso de mejora continua que determinará el final de la relación entre los dos

sujetos y el líder. asumir la plena responsabilidad de su propio desarrollo. Este modelo, aunque se basa en la experiencia adquirida por el proponente, no ilustra claramente los diferentes enfoques necesarios para responder de manera efectiva a los diferentes estilos de liderazgo.

En este modelo, desarrollado por algunos autores, hay 4 fases:

1) Evaluación

Se evalúan las cualidades / requisitos necesarios de liderazgo para obtener un punto de referencia de las habilidades de liderazgo requeridas para determinar posteriormente dónde se han realizado progresos / mejoras.

2) Plan de desarrollo

El líder elige las áreas de enfoque y los objetivos a alcanzar. El entrenador ayuda al líder, especialmente en los casos en los que no recibe comentarios con los que el líder está en sintonía. El entrenador brinda apoyo, retroalimentación constante y una fuerte cercanía relacional.

3) Comunicación al público

En esta fase se comparten los objetivos trazados. Esta iniciativa aumenta el compromiso del líder con el curso de acción anunciado, y sienta las bases para una posterior discusión de análisis y evaluación que estudie los avances logrados en relación a los objetivos planteados.

4) Implementación / Ejecución

En la fase final, se logra la plena conciencia de las actividades de desarrollo y sigue un debate informal. El coach puede asumir el rol de tutor y brindar herramientas y sugerencias útiles que permitan al líder alcanzar las metas determinadas. Así comienza el desarrollo de una cultura centrada en el liderazgo continuo, con retroalimentación informal proporcionada mes tras mes a través de comunicaciones puramente informales entre el entrenador y el líder / coachee (Fielden, 2005). Finalmente, como en un círculo virtuoso, el líder inicia un nuevo proceso de evaluación y se vuelven a proponer las mismas áreas de proceso delineadas para el primer ítem. Los resultados se reelaboran y el entrenador debe animar al líder a identificar nuevas áreas de desarrollo.

Los continuos cambios del tercer milenio han conllevado una necesaria adecuación y desarrollo de los roles del líder y del coach hacia una mayor efectividad en la anticipación de los cambios en los mercados y en las respuestas a ofrecer para aprovechar las oportunidades que se presentan sin sufrir el contexto cambiante. . Este estado dinámico tiene un impacto extremadamente directo en los procesos de aprendizaje y desarrollo como el coaching. Numerosos trabajos de investigación también centran la atención en otros aspectos que pueden influir en los procesos de coaching, tales aspectos pueden ser por ejemplo sexo, raza, edad, discapacidad, orientación sexual, etc.

En la literatura, los diferentes enfoques del liderazgo a menudo se analizan ofreciendo un amplio espacio a cuestiones relacionadas con las diferencias de liderazgo en relación con el género (Fielden, 2005). Se ha encontrado que el sexo femenino tiene más probabilidades de desarrollar procesos de liderazgo transformador, mientras que el género masculino tiende a desarrollar un enfoque transaccional. En contraste con esto, hay una fuerte falta de estudios que analicen la relación entre el coaching y las diferencias de género en el desarrollo del aprendizaje y la formación.

1.2.7 Áreas de intervención del coaching

“El coaching puede ser una de las intervenciones mejor estructuradas en la empresa para el desarrollo integral en todos los niveles de la organización y en particular en el apoyo a los recursos humanos para un correcto equilibrio o alineación entre el crecimiento profesional de uno y el logro de los objetivos de desempeño empresarial” (Willis & Britnor Guest, 2003).

Mel Leedham a través de la revista "International Journal of Evidence of Coaching and Mentoring" ofrece un importante aporte a nivel internacional que delinea con precisión las áreas de intervención del coaching empresarial en las organizaciones. En colaboración con la Oxford School of Coaching & Mentoring (OSC & M), Leedham procesa los datos de un cuestionario de evaluación enviado a los "coachees" de 224 coaches y mentores profesionales y extrapola indicaciones importantes para definir las áreas de intervención del coaching empresarial.

En relación con las respuestas específicas obtenidas, Leedham identifica las siguientes cuatro áreas de intervención del coaching:

Área personal de crecimiento del individuo

Aumento de la confianza-seguridad en los propios medios (autoestima), una mayor percepción de sentirse bien, un crecimiento en "creer en uno mismo" y un fortalecimiento positivo de la moral por parte de los coachees. También existe un aprecio particular por recibir apoyo, orientación y aliento del entrenador que, al hacerlo, aumenta el sentimiento del coachee de sentirse "valioso" para la organización.

Área de desarrollo y autorrealización

A través del coaching, el coachee tiene la oportunidad de desarrollar sus habilidades, competencias y técnicas de análisis. Participar en una ruta de coaching se asocia a menudo con la oportunidad de elevar la calidad de una carrera profesional y, con ella, las perspectivas de promoción laboral.

Área de gestión: enfoque en objetivos

Esta tercera área de impacto del coaching se centra en fortalecer la claridad de los objetivos a alcanzar, de la lógica empresarial, de las motivaciones subyacentes a las decisiones, de la lógica subyacente a la definición del enfoque empresarial. El aumento de la conciencia y la percepción, el autoanálisis, las fortalezas y debilidades personales completan los temas de esta categoría.

Área organizativa: resolución de problemas

El coaching te permite fortalecer la capacidad de tener una perspectiva más amplia de la situación, de analizar un problema. También permite un mayor control del tiempo libre y la gestión del recurso limitado "tiempo". Determina una mejora general en las relaciones personales y afecta la gestión de la concentración y el autocontrol.

Una relación de coaching, de hecho, tiene como objetivo (Ibba, 2007):

identificar, aclarar los objetivos y proyectos que el cliente desea;

guiar al cliente para que se descubra a sí mismo y el potencial relacionado con el logro de estos objetivos;

ILCOACHING NELLA PRATICA DIDATTICA

- asegurar que los proyectos, soluciones y estrategias surjan del cliente;
- dejar total autonomía de implementación y responsabilidad al cliente.

En la base de la eficacia del método debe existir una relación entre cliente y coach basada en la confianza y el respeto mutuo.

Bajo estas premisas, una actividad de coaching dentro de una organización puede traer efectos beneficiosos en diferentes áreas socioeconómicas; de una mejor relación entre los empleados a un fortalecimiento efectivo de la actividad de trabajo grupal entre la plantilla y los demás niveles de la organización. Un factor importante sobre el que interviene el coaching está representado por la satisfacción laboral que afecta la productividad y calidad de la producción expresada por el personal de la organización (Fielden, 2005). También hay un mejor "uso" de las capacidades y recursos internos, así como una mayor predisposición al cambio y flexibilidad.

El coaching organizacional brinda un soporte concreto para alinear el desempeño individual con la complejidad del equipo y los objetivos organizacionales planteados, puede maximizar las fortalezas y aumentar la comunicación entre gerentes y equipos, brindar soporte al tema de asumir la responsabilidad tanto de sus acciones como de la comportamientos manifestados.

Una encuesta realizada por el CIPD en 2004 encontró que el 99% de las 500 organizaciones que respondieron a la encuesta están de acuerdo en definir el coaching como una herramienta que puede generar beneficios tangibles tanto para la organización en su conjunto como para la propia persona. Fielden, 2005). El Coaching y el Mentoring son dos herramientas para difundir el aprendizaje, desde la formación hasta situaciones laborales reales; aportando beneficios reales a los resultados finales y en toda la organización.

Desde un punto de vista estratégico, el coaching interviene en varias áreas centrales de una organización. En primer lugar, brinda apoyo general en la dinámica empresarial organizacional; interviene en el área de atención al cliente, mejorando el servicio al cliente y aumentando la satisfacción del cliente; proporciona estructuras, pautas y enfoque en la definición de los objetivos a alcanzar; permite comprender eficazmente las acciones puestas en práctica y monitorear los resultados obtenidos; define los pasos a seguir en la implementación de procesos más flexibles por parte del

recurso humano; promueve y anima a las personas a asumir la responsabilidad de las iniciativas emprendidas; Desarrolla procesos de mejora personal para aprovechar al máximo las potencialidades existentes (por ejemplo, saber comunicarse de forma más eficaz, apoyar al personal en la provisión de herramientas correctas para analizar los procesos de toma de decisiones, aumentar el conocimiento de los recursos disponibles para el individuo y el equipo); destaca la esencialidad de la información al centrarse en las actividades de síntesis y recopilación de información útil; finalmente, proporciona las herramientas para desarrollar un aprendizaje efectivo de la responsabilidad social de la organización hacia el personal al que pertenece.

Un estudio realizado en Bélgica por Segers, Vloeberghs y Henderickx en 2011 analiza las diferentes áreas de intervención del coaching en las organizaciones desde el punto de vista del coach. La muestra entrevistada, en relación a la fuerte fragmentación del mercado del coaching en Bélgica, para ser veraz debe presentar multitud de coaches diferentes: desde el gerente de RRHH, hasta el consultor externo certificado ICF (International Coach Federation) o no hasta el estructurado. empresa que ofrece asesoramiento en coaching.

Los 83 entrenadores entrevistados afirman que las áreas de intervención más involucradas son el cambio de estilo de liderazgo, la capacidad de adaptarse a los cambios, aprender a definir y alcanzar metas, la capacidad de los líderes para involucrarse y comunicarse con "seguidores", actividades de fortalecimiento del liderazgo, cambios en el comportamiento y motivación del personal, desarrollo del equipo, cambios en el desempeño personal del personal y aspectos relacionados con los cambios de carrera.

Desde un punto de vista personal, el coachee, a partir de una relación de coaching eficaz, puede recibir enormes beneficios. No solo existe una ayuda importante para mejorar su respectivo desempeño y la efectividad del uso de habilidades y habilidades personales, sino que también puede incrementar el bienestar laboral y la consecuente motivación profesional (Fielden, 2005). También es importante señalar que, si el coach es un recurso interno de la organización, esta relación de coaching no es unidireccional, sino que genera ventajas para ambas partes. El entrenador, de hecho, podrá mejorar aspectos particulares como la comunicación, la participación activa del personal, el aumento de la capacidad de delegación efectiva y trabajo en equipo, y un alto grado de consecución de objetivos (Fielden, 2005).

Desde el punto de vista del desarrollo del potencial del individuo, por lo tanto, el coaching proporciona diversos elementos para la reflexión en diferentes temas: en la expresión del talento y la creatividad, en el aumento de la confianza en uno mismo, en la capacidad de anticipar cambios, en la capacidad de mejorar la concentración, en la estructuración de un proceso de "toma de decisiones" eficaz, en la eliminación de las "ansiedades y miedos" de lograr el desempeño y, finalmente, permite reducir el estrés laboral.

Entre la totalidad de los beneficios que puede esbozar el coaching, existen áreas específicas de especial interés para el análisis:

- Baja rotación de personal (área de bienestar interno)

La elección estratégica de invertir en programas de formación ofrece a menudo resultados muy positivos en cuanto a la relación entre el trabajador y la organización en su conjunto. Al desarrollar un buen "clima organizacional", los trabajadores están más predispuestos a no cambiar la realidad laboral al confiar en las actividades propuestas por la dirección para su carrera, desarrollan una fructífera y efectiva relación de colaboración con los compañeros, creen firmemente en las iniciativas propuestas por la organización, reflejando con orgullo los principios y la misión corporativa (Fielden, 2005).

Las inversiones destinadas a la formación y al desarrollo de métodos de mejora son fundamentales para asegurar una fuerte presencia de la empresa hacia su personal. Según lo informado por DOH en 2002 en su publicación "RRHH en el Plan NHS: Más personal trabajando de manera diferente" (DOH, 2002), la formación continua combinada con oportunidades de crecimiento profesional y desarrollo de recursos humanos representan aspectos fundamentales para fortalecer la "Bienestar laboral" del recurso en la organización. Aún dentro del ámbito del "bienestar", también son importantes las relaciones de colaboración entre el personal y una eficaz "Gestión de Recursos Humanos" que sea capaz de llevar a cabo la función de apoyo y coaching en las dinámicas relacionales internas.

Para perseguir esta base, es necesario delinear métodos de aprendizaje y crecimiento enfocados en el apoyo direccional y orientados al cambio continuo:

- De gerente a futuro entrenador-entrenador

La Dra. Sandra Fielden del CIPD dice que aquellos que hayan seguido un camino de entrenamiento con un entrenador profesional tendrán la oportunidad de brindar un apoyo más efectivo a otros miembros del personal. Este aspecto parece tener una respuesta importante dentro de la organización porque la inversión dedicada al coaching puede tener un efecto de doble cadena en los coachees.

□ Comunicación

En el actual contexto económico-social, uno de los aspectos más importantes para las organizaciones económicas es la necesidad de saber recibir y responder eficazmente a las necesidades y requerimientos de su personal y clientes actuales y potenciales. A través de la implementación de una ruta de coaching, los altos directivos que sean capaces de conocer la efectividad de esta herramienta en la mejora de las relaciones de comunicación interna y externa, podrán obtener evidentes desempeños positivos debido a una mejor gestión de este aspecto (Fielden, 2005).

□ Rentabilidad

El coaching es una herramienta de formación capaz de reducir los costes necesarios para la identificación y desarrollo de talentos. Los estudios de la UCE de 2004 identificaron tres macro áreas en las que el coaching interviene directamente en el desarrollo de un talento: Desempeño empresarial; Rendimiento individual; Proceso de autoaprendizaje de coaching.

Para esbozar si los cambios que el coaching puede traer a una organización son realmente efectivos para un aumento complejo en el desempeño, a continuación se propone un estudio realizado por Louise Wheeler en febrero de 2011 (International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring) que tiene como objetivo: destacar la relación entre la adopción de "comportamientos de coaching" por parte de los gerentes de línea y el logro de los objetivos de la empresa. El "estudio de caso" analiza cómo la adopción de "facilitadores y empoderadores" por parte de los gerentes de línea, en contraposición a una metodología directiva y prescriptiva, puede ayudar a los miembros de la organización a mejorar su desempeño vinculado al logro de los objetivos empresariales a través del aprendizaje personal.

Pregunta de investigación

Wheeler identifica varias preguntas de investigación pero, en relación con el análisis de referencia, las más interesantes son:

- ¿Cuáles son los comportamientos de coaching adoptados por los gerentes de línea?
- ¿Algunos de estos se utilizan más que otros?
- en relación con estos temas, ¿dichos comportamientos tienen un impacto directo en el desempeño de ventas de la organización en cuestión?

Metodología y análisis de contexto

El estudio se basa en la metodología del "estudio de caso", a través de la cual es posible estudiar los fenómenos involucrados integrados en un contexto real. Este modo le permite analizar el objeto de investigación sin una interferencia excesiva de factores exógenos y / o elementos perturbadores.

El estudio de caso analizado se refiere al sector turístico del Reino Unido. En 2005, una empresa de turismo lanzó un programa de "desarrollo de ventas" que involucró al personal de primera línea que se ocupaba del "servicio al cliente" para aumentar las preventas. Al año siguiente se logró el objetivo de la empresa. Dentro de la estrategia de desarrollo de ventas planificada, los gerentes de línea siguieron un camino de coaching con el objetivo de "alentar" al personal a adquirir autoconciencia para aumentar el desempeño de las ventas.

Recogida y análisis de datos

Con el fin de ofrecer una contribución completa en todos sus aspectos, los datos recopilados y analizados conciernen tanto a los gerentes de línea como al personal de primera línea. Este método de análisis permite evaluar los resultados obtenidos con mayor validez y menos sesgos.

En detalle, se desarrolló una entrevista presencial no estructurada de 30-40 minutos para los gerentes de línea (seis personas), en la que se elaboró el tema principal de discusión, posteriormente transcrito después del registro. El personal de primera línea, por su parte, fue sometido a cuestionarios semiestructurados, completados en un

encuentro presencial donde el investigador de datos llenó el cuestionario con la información recibida. Esta metodología permite una recogida de datos más veraz que las entrevistas telefónicas en las que no se percibe correctamente el fenómeno de la comunicación no verbal. La recolección de datos se realizó de forma anónima.

El foco de las preguntas planteadas a los entrevistados se centró en identificar cuáles fueron los factores que contribuyeron a la consecución de los objetivos de venta planteados. Para evitar respuestas "acompañadas" y facilitar el fenómeno de los prejuicios, nunca se incluyó la palabra "coaching" en las preguntas.

El muestreo se realizó de forma que no se generen disparidades geográficas y / o contextuales y durante toda la "temporada laboral".

Siguiendo la metodología de "Análisis de contenido" (Gillham 2000a), los resultados de las entrevistas no estructuradas fueron codificados y agrupados para identificar temas recurrentes y / o modelos emergentes.

Resultados recibidos

Wheeler primero afirma que los gerentes de línea que han adoptado comportamientos de coaching han ayudado a aumentar las ventas.

Las conductas de coaching más utilizadas fueron:

Incremento de la información proporcionada por la línea al personal (información técnica pero también información motivacional);

predisposición general a una mayor autonomía, confianza y responsabilidad de los gerentes de línea hacia su personal;

Modelado de roles. Tres de siete gerentes afirmaron que utilizaron "modelos a seguir" para resaltar áreas de posible mejora y cómo intervenir en ellas;

Diálogo. El coaching se basa en la conversación y el diálogo; se hacen preguntas y se dan respuestas. En detalle, es fundamental que haya un intercambio continuo de información y retroalimentación entre la línea y su personal. La retroalimentación debe ser constante y mejorada, a fin de incrementar un diálogo efectivo y un desarrollo mutuo continuo. Los gerentes de línea también deben poder escuchar las

necesidades y requisitos del personal para maximizar la efectividad operativa de su personal.

Utilizando los datos recolectados y realizando algunas reelaboraciones para identificar posibles vínculos entre coaching y desempeño, evidentemente se denota que los gerentes de línea que han adoptado más mecanismos de diálogo como los mencionados anteriormente, han logrado un mejor desempeño grupal que la mayoría. "Conservador". En particular, quienes fomentaron fuertemente un intercambio continuo de retroalimentación y una mayor colaboración entre líneas y personal, brindando sugerencias y aumentando la circulación del conocimiento intragrupo, lograron resultados claramente superiores a quienes no adoptaron tales conductas.

Conclusiones del estudio

La investigación ha analizado, aunque no empíricamente, el vínculo entre la adopción de conductas de coaching y el nivel de desempeño alcanzado. Al examinar el caso específico, se encontró que los resultados de ventas del equipo considerado están fuertemente influenciados por las actividades de escucha, colaboración, confianza y responsabilidad de los gerentes de línea hacia su personal (Wheeler, 2011). Sin embargo, también se observa que no todos los gerentes están predispuestos favorablemente a implementar algunas conductas de coaching, probablemente porque sienten que la posición personal de líder y supervisor de los procesos de su personal está en peligro.

Como conclusión del espacio dedicado al área de intervención del coaching, se considera importante subrayar que en 2004, un aporte de Jarvis, a través de la guía "Coaching y compra de servicios de coaching", afirma que si el coachee es capaz de darse cuenta de lo que Los beneficios que el coaching puede aportar a sí mismo y, por tanto, a la organización en general, el efecto resultante de la formación avanzada será eficaz en todos los aspectos relacionados con el crecimiento de las propias habilidades, el conocimiento y la comprensión del contexto en el que se opera.

1.2.8 Parámetros para evaluar la efectividad de una ruta de coaching

Analizando la perspectiva del cliente y luego examinando los aspectos que considera fundamentales en la medición del desempeño de un coaching por parte de un proveedor externo, se identifican cinco temas o factores principales (en orden de importancia):

1) Contribución a los resultados empresariales u objetivos específicos definidos al inicio del programa de coaching.

2) Evolución y / o cambio de las habilidades personales de la asignatura del itinerario de coaching.

3) Avances y mejoras del proceso: análisis de las metodologías aportadas, de los procesos capaces de desarrollarse de forma independiente, de los procedimientos de análisis para la consecución de los objetivos y de la definición de los estándares.

4) Satisfacción del coachee en la relación establecida. Calidad y efectividad de la relación de coaching entre coach y coachee.

5) Flexibilidad organizativa: grado de flexibilidad organizativa en la gestión de la actividad (fechas, horarios, lugares) en relación con el impacto económico en la organización.

Analizando el punto 4, se observa que la mayor parte de la literatura sobre el tema confirma que una relación de coaching satisfactoria es un factor importante en el análisis de la evaluación del proceso emitido (Goldwasser, 2001; Kilburg, 2000; O'Neill, 2000). También es importante subrayar que existen otras publicaciones que no asocian este aspecto relacional con una medida de evaluación del aprendizaje personal sino que atribuyen solo el aspecto cualitativo de la ejecución del coaching (Kraiger, 1993).

Importantes aportes destacaron cómo las organizaciones que requieren coaching en su realidad a menudo consideran fundamental seleccionar al coach "adecuado" que esté en consonancia con los valores de la organización, tales como profesionalismo, estilo, experiencias adquiridas, habilidades manifestadas (CIPD, 2004).

En el trabajo del escritor se decidió no incluir este parámetro ya que se decidió centrar la investigación en el campo de la didáctica y la capacidad del coaching para

proporcionar una herramienta innovadora y adicional a las competencias clásicas del profesorado exigidas por la escuela italiana.

Las cualidades de un entrenador para un entrenamiento eficaz

La encuesta OSC & M, el punto de partida del análisis de Mel Leedham, destaca algunos de los aspectos más importantes que determinan la calidad expresada del desempeño de un entrenador. Estos atributos son:

- La capacidad de realizar una función eficaz de apoyo, orientación y aliento.
- La disposición para escuchar, hacer preguntas y tener una visión objetiva.
- Profesionalismo, la capacidad de perfilar modelos a seguir y fomentar la aspiración del coachee. La sencillez en el trabajo y el sentimiento establecido representan otros dos aspectos importantes
- La capacidad de compartir experiencias
- Flexibilidad y capacidad para adaptarse a los cambios.

La importancia de la confianza en el coach En la evaluación general de la eficacia de un coaching empresarial, Mel Leedham en 2005 afirma que un factor muy importante, aunque poco considerado, es la autoconsideración.

En el área del coaching deportivo, este aspecto es más profundo ya que algunos psicólogos deportivos creen que una autoestima positiva juega un papel fundamental en el éxito o fracaso de un deportista y proponen diferentes estrategias de coaching centradas en el aumento de la autoestima. estima (Feltz y Doyle, 1981; Feltz y Weiss, 1982; Weinberg et al, 1979).

Algunos investigadores han afirmado que una percepción positiva de la autoestima puede considerarse un factor importante para determinar la aplicación efectiva de las habilidades aprendidas en el trabajo y, además, puede representar una pauta de la "calidad" de mantener las habilidades adquiridas a lo largo del tiempo. años (Kraiger, Ford & Salas, 1993; Marx, 1982).

Investigaciones evidentes han demostrado que si el proceso de coaching se ha llevado a cabo de manera eficaz, con profesionalismo y seriedad, existe una expectativa

razonable de que el desempeño de los coachees y del personal involucrado mejorará (Jarvis, 2004).

Si estos desempeños realmente mejoran, habrá una mejora específica natural y tangible en el desempeño general de las áreas individuales de intervención de la organización (Cheese & Thomas, 2003; Gary, 2003; Jarvis, 2004; Odiorne, 1991; Watson Wyatt, 2003).

Estas mejoras enfocadas por el área interna de la organización se traducirán en un desempeño incremental del negocio en su conjunto.

1.3 Coaching: ¿una elección estratégica ganadora?

“Los beneficios y el crecimiento empresarial están estrechamente relacionados con el grado de fidelidad de los clientes. La fidelidad se obtiene directamente de la satisfacción del cliente. La satisfacción del cliente está fuertemente influenciada por el valor de los servicios ofrecidos. El valor de estos servicios es el resultado de la satisfacción, lealtad y productividad del personal de la empresa ”(Heskett et al, 1994).

A partir de esta amplia consideración, se enmarca de inmediato la importancia de la correcta gestión de los recursos humanos dentro de una organización económica. El hombre y sus habilidades representan un recurso "invisible", que aumenta a medida que se utiliza, que no se deteriora, y que no es vendible ni comprable, por lo que sigue siendo patrimonio de quienes lo producen (Lanza, 2008).

Bajo estas premisas, una herramienta como el coaching que "entrena" habilidades transversales y fortalece el valor del capital humano en la empresa, comienza a convertirse en una opción estratégica fundamental en las organizaciones más atentas a los cambios del mercado.

1.3.1 El papel estratégico del Coaching en los modelos de cambio cultural empresarial

La crisis económica que ha golpeado a los mercados de todo el mundo ha puesto de relieve las evidentes incapacidades de gestión de una multitud de gestiones de todas las naciones y de todo tipo. Muchas realidades organizativas, día tras día, son incapaces de continuar con sus actividades porque son incapaces de responder eficazmente a las

nuevas necesidades de unos mercados cada vez más complejos y difíciles de tratar. Grant Ledgerwood, de la Universidad de Greenwich (Reino Unido), se refiere a la absoluta necesidad de reformular los sistemas de gestión fundamentales de las organizaciones comenzando a abordar cuestiones específicas relacionadas con el gobierno corporativo, análisis y evaluación de inversiones, comercio "ético", cambios en la estructura, de procesos de toma de decisiones, responsabilidad social corporativa, inversiones institucionales,

A través de un apoyo enfocado y orientado al desempeño, el coaching tiene como objetivo lograr la excelencia organizacional-empresarial (Ledgerwood, 2003). El coaching puede ser la clave de la lectura para todos aquellos que quieran expresar al máximo su potencial explotando la creatividad y la innovación como un valor añadido real de diferenciación y éxito para los nuevos negocios (Hamel, 2001). Brown y Eisenhardt, 1998, afirman que los estilos de gestión fuertemente caracterizados por la intuición y la emocionalidad de los directivos combinados con lógicas intelectuales y creativas específicas son la verdadera clave para comprender el éxito tecnológico-industrial. Siguiendo esta perspectiva, el coaching resulta ser una inversión efectiva solo si, para incrementar el desempeño individual, hay una mejora posterior en el desempeño de toda la organización (Ledgerwood, 2003). Por lo tanto, comienza a surgir una perspectiva estratégica para el coaching porque la acción directa sobre los gerentes individuales afecta indirectamente a toda la estructura organizacional (Ledgerwood, 2003). Al fomentar la innovación y los cambios de gestión, a menudo dirigidos por unas pocas personas, el proceso de innovación se convierte en la primera fuerza impulsora detrás del nacimiento de nuevos líderes. Tales líderes fueron creados, no nacieron así. La cultura organizacional de generación en generación puede "matar" la innovación tanto como puede regenerarla y volver a proponerla. La formación de nuevos líderes se transmite efectivamente a través de una intensa relación uno a uno orientada al cambio y continuamente capacitada y cuestionada para la mejora continua (Ledgerwood, 2003). Por otro lado, la innovación y el desarrollo deben apoyarse en un estilo de gestión basado en el establecimiento de grupos de intervención "ad hoc", flexibles y caracterizados por un sistema de relaciones informales y de colaboración mutua, que encuentran razón de existir en la necesidad de resolver un problema y / o para lograr una meta. Este modelo se adapta muy bien a la turbulencia e inestabilidad que presentan los mercados en la actualidad, convirtiéndose de alguna manera en un estilo organizacional que garantiza la innovación y el desarrollo "(Lanza, 2008). la innovación y el desarrollo, deben estar

sustentados en un estilo de gestión basado en el establecimiento de grupos de intervención "ad hoc", flexibles y caracterizados por un sistema de relaciones informales y de colaboración mutua, que encuentran razón de existir en la necesidad de resolver un problema y / o para lograr una meta. Este modelo se adapta muy bien a la turbulencia e inestabilidad que presentan los mercados en la actualidad, convirtiéndose de alguna manera en un estilo organizacional que garantiza la innovación y el desarrollo "(Lanza, 2008). la innovación y el desarrollo, deben estar sustentados en un estilo de gestión basado en el establecimiento de grupos de intervención "ad hoc", flexibles y caracterizados por un sistema de relaciones informales y de colaboración mutua, que encuentran razón de existir en la necesidad de resolver un problema y / o para lograr una meta. Este modelo se adapta muy bien a la turbulencia e inestabilidad que presentan los mercados en la actualidad, convirtiéndose de alguna manera en un estilo organizacional que garantiza la innovación y el desarrollo "(Lanza, 2008). que encuentran razón de existir en la necesidad de resolver un problema y / o lograr una meta. Este modelo se adapta muy bien a la turbulencia e inestabilidad que presentan los mercados en la actualidad, convirtiéndose de alguna manera en un estilo organizacional que garantiza la innovación y el desarrollo "(Lanza, 2008). que encuentran razón de existir en la necesidad de resolver un problema y / o lograr una meta. Este modelo se adapta muy bien a la turbulencia e inestabilidad que presentan los mercados en la actualidad, convirtiéndose de alguna manera en un estilo organizacional que garantiza la innovación y el desarrollo "(Lanza, 2008).

Desde finales de la década de 1980, el concepto de "gerente como entrenador" ha tenido un éxito considerable (Evered et al 1989). Varios académicos, Whitmore en 2004 y Parsloe en 1999, brindan contribuciones específicas centradas en el tema del coaching como parte integral del rol de un gerente. El debate sobre este tema es uno de los más acalorados; O'Connor & Lages (2004) y Ferrar en 2006, identificaron elementos particulares como el conflicto de intereses y la confidencialidad que pueden representar una barrera potencial para lograr la efectividad. Una contribución adicional de Harris (2005) presenta las características personales de un entrenador en términos de personalidad, habilidades interpersonales y confianza en sí mismo como una barrera potencial para la voluntad de ser entrenador.

Por otro lado, sin embargo, los partidarios del "gerente como entrenador", liderado por Whitmore, afirman que el gerente que piensa y actúa como entrenador puede apoyar eficazmente a la organización de muchas maneras. También Whitmore en 2004, define

el coaching como una herramienta que ofrece la posibilidad de desbloquear el potencial de las personas para maximizar su desempeño. Es un apoyo centrado en el aprendizaje más que en la enseñanza.

Si bien por un lado el proceso de coaching individual y de equipos es útil para la extracción de habilidades, por otro lado estas habilidades, implementadas en el sistema organizacional, se convierten en el valor agregado a ese capital humano indispensable para el cambio y el éxito. propia organización (Lanza, 2008). La aplicación de habilidades transversales de "excelencia", como la capacidad para desarrollar el pensamiento creativo, armonizar el clima organizacional interno, trabajar por objetivos y en equipo, reorganizar procesos, renovar los valores y principios sobre los que se asienta la organización. arriba (Lanza, 2008). La "fusión" de habilidades directivas y de coaching dentro de una organización puede ser una palanca decisiva para ese cambio en el comportamiento de las personas que es fuente de una nueva cultura organizacional. Por tanto, para crecer, las organizaciones deben adquirir la capacidad de hacer circular la competencia de gestión interna, creada y acumulada de forma individual (Lanza, 2008). La "espiral del conocimiento", elemento fundamental de la "gestión del conocimiento", es fuertemente impulsada por el coaching que, en una lógica organizacional, produce un cambio de conocimiento que surge del individuo y se dirige hacia todo el colectivo de la organización. La Gestión del Conocimiento es el proceso de gestión del conocimiento adquirido dentro de las organizaciones, gracias al cual se producen nuevos,

En esta circularidad, el coaching es un facilitador del proceso de intercambio de ideas y experiencias que se implementan dentro de la estructura organizacional, produciendo aprendizajes y cambios (Lanza, 2008). Clutterbuck y Meggison (2005) son claros al afirmar que el coaching no puede ser eficaz si se implementa en una realidad que no tiene una cultura de coaching adecuada. También definen el coaching como una herramienta que combina simultáneamente la necesidad de desarrollo organizacional con el crecimiento del conocimiento de las personas dentro de una misma realidad.

Por lo tanto, recomiendan que los gerentes de recursos humanos de las organizaciones creen y desarrollen una cultura sobre la disciplina antes de invertir capital para ser empleado en el negocio. Kilburg y Diedrich en 2007 confirmaron la tesis al subrayar la ineficacia del uso del coaching, como herramienta orientada a incrementar el aprendizaje de las personas, en un contexto en el que toda la organización no apoya una

cultura adecuada. Para sentar las bases para el desarrollo de una cultura centrada en el coaching, algunos sugieren los siguientes pasos a seguir:

- Identificar las barreras culturales y sistemáticas para el desarrollo de conductas de mejora;
- Definir una estrategia a largo plazo capaz de asegurar una cultura fuertemente centrada en programas de coaching y desarrollo.
- Proporcionar a los gerentes algunos conceptos básicos sobre coaching;
- Asegurar que la alta dirección proporcione modelos a seguir positivos y efectivos;
- Proporcionar un programa de coaching avanzado para "altos directivos";
- Brindar la posibilidad de revisar las mejores prácticas ejercidas identificadas;
- Identificar los métodos de reconocimiento y gratificación para gerentes que demuestren excelentes habilidades de coaching;
- Medir y proporcionar retroalimentación sobre la calidad, relevancia y accesibilidad del coaching;

El cambio real debe surgir de los gerentes de RRHH que deben ser capaces de implementar un enfoque sistemático orientado a objetivos, expectativas y evaluación alineados con los objetivos de negocio (Walker-Fraser, 2011). Este proceso se puede facilitar mucho si los altos directivos de la organización han tenido experiencias con el coaching y aceptan la herramienta como una entidad "visible" integrada en los procesos organizacionales identificando, por ejemplo, una estrategia específica de desarrollo de liderazgo.

1.4 Tendencias recientes

En un camino largo y tortuoso como el destacado, es necesario hacer un balance de la situación sobre el estado de la disciplina analizando los resultados de algunas encuestas globales recientes realizadas por organizaciones reconocidas especializadas en coaching a nivel internacional.

¿Por qué la popularidad del coaching aumenta todo el tiempo?

Desde 1997, año en que el Financial Times publicó un estudio de la International Personnel Management Association, que mostraba que si la formación tradicional mejora la productividad en un 22% de media, a través del coaching llega a cerca del 88% (Financial Times, 1997), un Se generó un fuerte y creciente interés en torno al coaching como herramienta de formación de vanguardia entre las grandes multinacionales.

Una encuesta del Centro para la Diversidad y la Psicología del Trabajo (CIPD) de más de 500 organizaciones ilustró cómo las tendencias recientes en la formación y el desarrollo de recursos humanos se están alejando de la formación clásica basada en el aprendizaje y la formación. "Didáctica", a otros tipos de aprendizaje y desarrollo como el coaching. La encuesta señala que:

- El 51% de los entrevistados, en los últimos años, ha incrementado el uso del coaching como herramienta de formación del personal;
- El 47% de los entrevistados aumentó el uso del e-learning como medio de comunicación en las actividades de formación;
- El 42% de los entrevistados aumentó el uso de tutorías y "esquemas de compañeros" (métodos de aprendizaje de acompañamiento y esquemático);
- Casi todos los encuestados (96%) dicen que las personas dentro de una organización necesitan apoyo efectivo si necesitan asumir una mayor responsabilidad por su aprendizaje (Parsloe y Rolph 2004).

Algunas características de las organizaciones más recientes, como una estructura organizacional flexible, alta rotación laboral y baja seguridad laboral, distinguen a una gran multitud de trabajadores y, particularmente interesados, son los nuevos "reclutas" a quienes deben progresar y aumentar su desempeño rápidamente en relación con los cambios sustanciales en términos de habilidades y responsabilidades individuales (Jarvis, 2004). Una herramienta de apoyo como el coaching puede resultar extremadamente eficaz en un contexto como el que se acaba de describir, ya que es capaz de adaptarse y ser flexible para apoyar a un conjunto de personas con diferentes estilos de aprendizaje. Las formas de desarrollo de las personas son diferentes y el famoso modelo de desarrollo de "talla única" es cada vez más inapropiado. Por lo tanto,

el coaching tiene todas las credenciales para proporcionar un enfoque de desarrollo flexible eficaz que se puede utilizar para apoyar a un número creciente de personas dentro de una organización en lugar de los métodos de formación tradicionales (Jarvis, 2004). Desde el comienzo del nuevo milenio, ha habido un aumento continuo de personas que se responsabilizan de su propio desarrollo (Parsloe y Rolph, 2004). Esta tendencia implica la necesidad de apoyo y coaching y aquí, por tanto, el coaching puede aportar un aporte importante para la consecución de los objetivos planteados.

Los coachees reciben apoyo directo, asistencia y atención en relación a la evolución de la trayectoria del coaching personal en cuanto al tiempo y la consecución de los objetivos programados. Además, a diferencia del entrenamiento estándar, el coaching puede brindar apoyo continuo desde la perspectiva de un plan de desarrollo personal (Jarvis, 2004).

Un estudio realizado por Arnott y Sparrow (2004) sobre 1153 organizaciones en el Reino Unido, ilustró que el uso del coaching aumenta constantemente porque está vinculado a tres áreas específicas de intervención extremadamente importante:

- 1) Apoyo de una iniciativa estratégica;
- 2) Apoyo en el desarrollo del liderazgo;
- 3) Apoyo estructural inmediato a las necesidades de mejora de un individuo.

Estos hallazgos se confirmaron aún más en una encuesta posterior del CIPD sobre "Capacitación y desarrollo" (2004), en la que se demostró que existe una tendencia positiva evidente en la importancia de crear y desarrollar culturas que sean capaces de apoyar el aprendizaje y el desarrollo. Un dato alentador lo representa el hecho de que más del 70% de las organizaciones entrevistadas consideren este aspecto entre los tres factores más importantes a la hora de promover un aprendizaje efectivo (Fielden, 2005).

Un freno evidente, sin embargo, a los datos optimistas obtenidos de las encuestas mencionadas, debe registrarse al señalar, nuevamente en la encuesta del CIPD, que un 66% neto de los encuestados afirmó que no existen estrategias formales escritas en sus actividades de coaching presentes en la organización, mientras que solo el 6% dijo que ingresa regularmente a programas de coaching que cubren toda la organización. Además, solo el 5% manifestó tener en su plantilla gerentes de línea que han seguido una trayectoria de coaching y más preocupante es el dato que destaca cómo el 49% de

los entrevistados afirma que solo una mínima parte de los gerentes de línea siguen un curso de formación en un programa más amplio de "Formación en gestión" de la empresa.

Una consideración rápida del análisis reportado sugiere que si bien las organizaciones manifiestan descaradamente que reconocen la importancia del coaching como una herramienta de formación avanzada, esta filosofía de pensamiento no se manifiesta necesariamente en el desarrollo posterior de una cultura interna adecuada para implementar el coaching. coaching en sí mismo. En apoyo de esta afirmación, además, Phillips (2006) afirma que no es raro ver situaciones en las que algunos directivos están convencidos de que las meras reuniones periódicas con sus equipos pueden considerarse actividades de coaching en todos los aspectos.

La Federación Internacional de Entrenadores (ICF), en una encuesta realizada en 2007, informa interesantes resultados de investigación sobre el estado actual de los entrenadores en ejercicio en el mundo. La distribución geográfica de los datos recogidos ve a Estados Unidos para el 50,6% del total de la muestra, el 10% para el Reino Unido, el 9,5% de Canadá, el 6,5% de Australia y gradualmente en porcentajes menores en Francia, Suecia y el resto del mundo. El primer dato interesante se refiere a la estimación, que realiza la ICF, relativa a los entrenadores que operan y ejercen esta actividad en el mundo con regularidad; aunque el coaching es una profesión relativamente reciente, de hecho hay más de 30.000 personas en el mundo que pueden clasificarse como coaches (Ann Mc Keon, 2008).

En segundo lugar, la ICF destacó que, a pesar de la edad "madura" de los que respondieron la encuesta, (60,1% entre 46 y 65 años) casi todos (86,4%) afirmó que lleva menos de 10 años entrenando. Sin duda es un dato interesante que confirma que el coaching se encuentra en plena fase de desarrollo con una importante tendencia de crecimiento. Los datos más significativos referentes al avance de la industria del coaching se registran en América del Sur y África, con una tasa de crecimiento del 21,9% y 21,5% respectivamente (Ann Mc Keon, 2008).

Finalmente, un último aspecto importante que ha profundizado el análisis de la investigación realizada por la ICF se refiere al nivel de formación de los entrenadores profesionales. La encuesta muestra que más de la mitad de quienes respondieron la pregunta específica (alrededor del 53%) tienen un nivel de educación equivalente a la

obtención de una maestría o un doctorado mientras que el 88% declaró estar en posesión de una especialización universitaria (Ann Mc Keon, 2008). Por tanto, el informe destaca un resultado sumamente interesante: el nivel de educación, por lo tanto de formación, de los entrenadores es ciertamente de un nivel excelente y esto, en general, eleva las credenciales curriculares de los entrenadores. Al mismo tiempo, se observa que la investigación no solicitó indicar el tipo de especialización y / o maestría seguida,

En el año siguiente, 2008, otra encuesta “Sherpa” realizada a escala internacional, dirigida a los entrenadores y sus clientes, identificó una serie de tendencias emergentes en el coaching como herramienta de formación avanzada. En comparación con la encuesta anterior realizada por la misma institución utilizando los mismos parámetros de selección que la muestra que formó parte de la encuesta de 2005, los resultados destacan claramente el aumento en el uso del coaching como herramienta para el desarrollo del liderazgo (+ 7%) mientras que a diferencia de las previsiones esbozadas en 2005, se observa un descenso en el uso del coaching como herramienta para promover y facilitar el cambio y / o la resolución de problemas. El 19% de los que respondieron a la encuesta también afirmaron que utilizan el coaching ejecutivo específicamente para personas que enfrentan un período de transición laboral; una promoción, una transferencia o la inclusión de nuevas figuras profesionales en una organización (Ann Mc Keon, 2008). Estos resultados de la encuesta pueden parecer contradictorios, en realidad estas desviaciones podrían deberse a que el tema vinculado al liderazgo ha adquirido cada vez más importancia en las áreas de mejora de las organizaciones, tanto es así que el coaching de liderazgo, en la encuesta realizada por el ICF, resultó ser el área de intervención más mencionada por los entrevistados. una transferencia o la inclusión de nuevas figuras profesionales en una organización (Ann Mc Keon, 2008). Estos resultados de la encuesta pueden parecer contradictorios, en realidad estas desviaciones podrían deberse a que el tema vinculado al liderazgo ha adquirido cada vez más importancia en las áreas de mejora de las organizaciones, tanto es así que el coaching de liderazgo, en la encuesta realizada por el ICF, resultó ser el área de intervención más mencionada por los entrevistados. una transferencia o la inclusión de nuevas figuras profesionales en una organización (Ann Mc Keon, 2008). Estos resultados de la encuesta pueden parecer contradictorios, en realidad estas desviaciones podrían deberse a que el tema vinculado al liderazgo ha adquirido cada vez más importancia en las áreas de mejora de las organizaciones, tanto es así que el

coaching de liderazgo, en la encuesta realizada por el ICF, resultó ser el área de intervención más mencionada por los entrevistados.

Otra área de estudio particularmente profunda en la encuesta Sherpa es cómo se implementa el coaching. A pesar de la fuerte difusión y los resultados eficientes que ofrece la tecnología de las comunicaciones relacionadas con la web en la actualidad, el 72% de los encuestados (+ 5% en comparación con la encuesta de 2005) dijeron que prefieren en gran medida un enfoque personal "uno a uno" en lugar de utilizar otras herramientas como como correos electrónicos y / o skype. Los coaches, coachees y los propios RR.HH. afirman, de hecho, que la comunicación directa y personal es más eficaz en una sesión de coaching (Ann Mc Keon, 2008). La encuesta mostró que casi el 40% del coaching ejecutivo se realiza por teléfono, especialmente en contextos que representan realidades organizacionales con menos de 10 empleados. El uso de la red (tecnologías voip y / o chat) va en aumento pero aún existe una fuerte reticencia e incertidumbre sobre la efectividad efectiva del medio de comunicación (Ann Mc Keon, 2008). Finalmente, un último dato relevante que surgió de la encuesta se refiere a los destinatarios a los que se dirige el coaching. A partir de los datos recopilados, surge una clara división de igual peso porcentual entre las organizaciones que centran la actividad de coaching exclusivamente en los gerentes senior y ejecutivos y las organizaciones, por otro lado, que utilizan el coaching en todos los niveles gerenciales.

Recientemente, de una encuesta realizada en 2010 por HDA (Human Capital Consultancy), agencia consultora británica en el área del coaching desde hace más de quince años, surgen datos interesantes sobre la evolución y los avances del coaching desde una perspectiva internacional. Las organizaciones, que participaron en la encuesta realizada por la HDA, cubren de manera integral diferentes sectores de la economía, que van desde empresas que ofrecen servicios financieros al sector público, desde la gran distribución, pasando por la construcción, pasando por la manufactura, pasando por las tecnologías de la información y la media. Estas organizaciones están igualmente diversificadas bajo el aspecto organizativo-estructural; desde pequeñas y medianas empresas con menos de 100 empleados con un ámbito de actuación nacional (Gran Bretaña) hasta empresas globales con más de 50.000 empleados posteriores que operan en todo el mundo. Con miras a la máxima diversificación de las unidades que forman parte de la muestra de análisis, con el fin de ofrecer datos lo más representativos posible, la investigación llevada a cabo por HDA ha intentado dar respuesta a preguntas

concretas: el coaching se considera cada vez más una herramienta eficaz en la cuestiones de liderazgo, equipo, relaciones, desempeño individual, etc., pero ¿qué significa realmente? ¿Qué están haciendo las organizaciones de manera diferente? ¿Qué impacto ha tenido el coaching? ¿Cuál es el ROI (retorno de la inversión) real que pueden esperar tanto personalmente como toda la empresa? En primer lugar es necesario aclarar quiénes son los beneficiarios del coaching. Alrededor del 58% de las respuestas obtenidas dicen que el coaching está destinado a los empleados de la organización. De estos, el 70% está destinado a todos los niveles de la propia organización, mientras que el 30% restante reserva el coaching solo para "altos ejecutivos" o gerentes con fuerte potencial. Un hecho sumamente interesante se refiere a los gerentes de línea que trabajan como coaches; más del 67% de los entrevistados afirmó que los gerentes se transforman en gerentes-coaches para responder mejor a las necesidades organizacionales. Más allá de estos datos, pocas organizaciones presentan un programa de coaching estructurado, formal y definido para los mismos gerentes de línea que detectan la necesidad de operar en este sentido. Además,

Impacto de la recesión financiera de 2008 en la implementación del coaching en la empresa.

Las organizaciones que participaron en la encuesta parecen tener opiniones encontradas. Hay un predominio de organizaciones que han manifestado que la crisis económica global no ha impactado las decisiones estratégicas internas relacionadas con el coaching empresarial (Gallagher, 2010). Incluso, algunos de ellos han sugerido que es precisamente en una situación de crisis y fuerte dificultad económica que una herramienta como el coaching, asociada a políticas orientadas a minimizar los costos organizacionales y maximizar la expresión del potencial del recurso humano y del equipo, puede expresarse de la mejor manera y producir resultados positivos y mensurables (Gallagher, 2010). Por ejemplo, en un contexto general de severa congelación del mercado laboral y con tasas de desempleo en máximos históricos en muchos países europeos,

Estas organizaciones están comenzando a dedicar cada vez más atención al coaching como una alternativa real a los clásicos cursos de formación para su personal, tanto en línea como para el personal, con el fin de desarrollar talentos y aumentar el rendimiento empresarial. En contraste con los datos descritos anteriormente, el 20% de las organizaciones han recortado sus presupuestos de coaching debido a la recesión

económica en curso (Gallagher, 2010). El contexto económico negativo, que ha tenido su explosión desde 2008, ha obligado a estas organizaciones a minimizar o incluso excluir el uso del coaching dentro de su propia organización.

Las principales razones para el uso del coaching en las organizaciones Un análisis de las motivaciones que empujan a las organizaciones a utilizar el coaching de forma inmediata muestra cómo esta herramienta suele estar asociada a la necesidad de reaccionar desde un estado de déficit en cuanto a las habilidades expresadas por el recurso humano (Gallagher, 2010). Este dato es percibido por el 55% de las organizaciones que respondieron a la encuesta y que afirmaron que se utiliza el coaching cuando identifican la necesidad de llenar el vacío relacionado con las habilidades requeridas para realizar una determinada actividad (Gallagher, 2010). Otro 24%, por otro lado, dice que usa el coaching por varias razones, que incluyen: mejorar las relaciones relacionales internas, controlando eficazmente la gestión y uso del liderazgo, interviniendo positivamente en los aspectos motivacionales y de crecimiento del compromiso ejercido, identificando nuevos talentos y ayudándolos en su crecimiento. El 21% restante se reparte entre un uso exclusivamente comunicativo, mejorar las habilidades comunicativas en ser líder y saber gestionar la autoridad dentro de un grupo, motivacional, plantear las motivaciones para mejorar el desempeño del individuo y del equipo, de responsabilidad, en tomar conciencia de la importancia y las consecuencias de una acción concreta en un contexto complejo e impredecible.

Beneficios del coaching.

En términos de beneficios comerciales cruzados de la organización, más del 97% de las respuestas obtenidas en la encuesta fueron exitosas. De hecho, casi todas las organizaciones intervenidas manifestaron que creen firmemente en el impacto positivo del coaching ejecutivo en el desempeño empresarial y además puede incrementar la facilidad de aceptación e implementación de los procesos de cambio (Gallagher, 2010). También parece evidente (76% de las respuestas obtenidas) que el coaching ejecutivo que se ofrece al personal de la organización, resulta ser una clave de lectura importante para fortalecer la calidad del bienestar organizacional.

A través de la experiencia, las personas que siguen un camino de coaching obtienen diferentes tipos de beneficios, entre ellos la sensación de haber alcanzado un

objetivo y haber logrado lo que el programa de coaching había planteado, el fortalecimiento de la motivación y el compromiso en la base de la propia actividad y el sentimiento y la conciencia. de poder superar obstáculos presentes, pasados y / o futuros (Gallagher, 2010). Otro beneficio percibido por los coachees se refiere a la capacidad de escuchar y relacionarse con sus compañeros de trabajo lo que permite una mejor transmisión de información al reducir las ineficiencias comunicativas y fortalecer el bienestar organizacional de los individuos que pertenecen a la red. Otros beneficios, menos destacados, preocupan: una mayor apertura mental para adquirir nuevas perspectivas hasta ahora nunca consideradas; la mejor gestión de las propias acciones dentro de un equipo de trabajo; un fortalecimiento del propio “yo”, aumentando la autoestima y la confianza en los propios medios.

Tendencias en programas de coaching.

El coaching se ha consolidado en el escenario mundial ya que ha demostrado ser una de las prácticas más efectivas para desarrollar el potencial de las personas. Un conjunto de elementos como la escasez de talentos, la velocidad de los cambios tecnológicos, el fenómeno de la deslocalización de la producción, los mercados globalizados, la mayor conciencia de los derechos del consumidor, el endurecimiento de la competencia, hacen que el coaching ya no sea una opción, sino una necesidad. para todas aquellas empresas que hacen del capital humano un activo estratégico fundamental (Ibba, 2007).

En 2006, una investigación de Full Potential Group, una de las empresas europeas más importantes en la prestación de servicios de coaching, realizada en Gran Bretaña, destacó el potencial de crecimiento del coaching al presentar los siguientes datos relacionados con el uso futuro del coaching en estrategias de la función de recursos humanos.

El coaching se ha vuelto tanto más esencial cuanto más personas que lo han experimentado han comprendido lo capaz que es de lograr objetivos impensables (Ibba, 2007).

La encuesta HDA realizada en 2010 también buscó definir las tendencias futuras en la planificación del coaching en las organizaciones encuestadas. Analizando los datos

obtenidos de la encuesta HDA, se destacan dos aspectos: la duración de la actividad de coaching y la modalidad de intervención (presencial o telefónica). En cuanto al primer punto, la mayoría de los programas de coaching planificados por las organizaciones se definen en un marco temporal que va de los 3 a los 6 meses, mientras que la modalidad "presencial" predomina en gran medida sobre la telefónica (Gallagher, 2010).

Cómo elegir un proveedor de coaching.

En la encuesta HDA realizada en 2010, las organizaciones entrevistadas afirmaron rotundamente (97%) que el primer factor en la elección de un proveedor de coaching es la experiencia seguido del aspecto económico de la oferta presentada. Otro 94% cree que la retroalimentación cualitativa que el proveedor potencial trae consigo es igualmente importante, mientras que el 88% considera que las credenciales, definidas como calificaciones de formación adquiridas para ejercer la profesión, son de importancia primordial (Gallagher, 2010). Menos determinantes son las competencias del proveedor en el sector industrial en el que opera y cualquier soporte online combinado con las sesiones de coaching realizadas personalmente.

Medición de la eficacia del coaching.

Del análisis de las respuestas obtenidas de la encuesta HDA se obtienen resultados contradictorios.

Si bien se registra que más del 50% de las organizaciones entrevistadas manifiestan haber incluido procesos formales específicos para evaluar el grado de efectividad del coaching relacionado con el ROI, otra parte sustancial de la muestra manifiesta que se limita a utilizar, como parámetros de evaluación de las actividades, la retroalimentación proporcionada por los propios coachees y / o las evaluaciones post-actividad de los responsables de la iniciativa (Gallagher, 2010). Sin lugar a dudas es importante tener en cuenta la retroalimentación de los sujetos que participaron directamente en el proceso de coaching pero es igualmente cierto que este método de evaluación es sumamente subjetivo, obligando a la organización a completar la medición a través de metodologías de análisis científico, fortaleciendo así la "Formalidad" del

enfoque. Por tanto, es necesario al inicio del proceso, esbozar objetivos medibles y concretos a alcanzar para poder realizar un "chequeo" de los resultados obtenidos y realizar las consiguientes evaluaciones y reelaboraciones del caso. Sin embargo, es preocupante señalar que más del 30% de las organizaciones encuestadas no utilizan un enfoque que monitoree los resultados obtenidos y sea capaz de evaluar objetivamente el trabajo del coach (Gallagher, 2010). Considerando que la estimación de inversiones en actividades de coaching a nivel mundial ronda los 2.000 millones de dólares (Pennington, 2009), es necesario preguntarse cómo es posible que muchas gestiones de organizaciones, incluidas las internacionales, no requieran un análisis empírico de los resultados empresariales obtenidos. mediante, por ejemplo, el cálculo del ROI (Gallagher, 2010).

CAPITULO 2

ENTRENADORES Y PROFESORES

2.1 Aprendizaje docente y CFC (Coaching centrado en el contenido)

Las experiencias de campo y la práctica docente son partes importantes de los programas de formación de profesores. La práctica docente cumple varias funciones y se considera "un momento único en el desarrollo profesional de los docentes" (Fives, Hamman y Olivarez, 2007). Ofrece la oportunidad de desarrollar y reflexionar sobre las habilidades docentes, adquirir experiencia observando y aprendiendo de otros conocidos, y relacionar los conocimientos teóricos adquiridos en las universidades con el aprendizaje basado en la experiencia en las escuelas (Flores, 2015; Korthagen, 2010).

Los estudiantes de enseñanza (ST) típicamente atribuyen la práctica de la enseñanza como altamente efectiva en el desarrollo de sus habilidades (Hascher, Cocard y Moser, 2004; Hoppe-Graff, Schroeter y Flaggmeyer, 2008; Smith y Lev-Ari, 2005). Además, la práctica docente se considera uno de los componentes más importantes del programa de preparación docente (Clarke, Triggs y Nielsen, 2014).

Sin embargo, no es la práctica en sí lo que hace que una práctica de enseñanza sea "efectiva" (Grudnoff, 2011). Por ejemplo, Hodges (1982) encontró que los TS eran incapaces de manejar las presiones en el aula (por ejemplo, el manejo de los alumnos) en una práctica de enseñanza sin supervisión y se sentían abrumados por manejar sus experiencias solos. De manera similar, Ronfeldt y Reiniger (2012) demostraron que no era la duración de la práctica docente lo que se asociaba con la percepción de los TS sobre la preparación docente o su autoeficacia, sino la calidad del apoyo percibido. Por tanto, los "mecanismos de apoyo adecuados" (Gurvitch & Metzler, 2009) durante las fases prácticas son fundamentales para la adquisición de habilidades de TS.

Los TS suelen contar con el apoyo, la supervisión y la asistencia de profesores con experiencia escolar (p. Ej., Profesores colaboradores) y / o supervisores universitarios (p. Ej., Educadores) durante su enseñanza práctica (Lawson, Çakmak, Gündüz y Busher, 2015). En Suiza, los profesores cooperantes (CT) tienen la interacción más frecuente con los TS durante su práctica docente. Los CT ayudan a los TS en sus

actividades diarias, mientras que los formadores de docentes generalmente supervisan solo las unidades de enseñanza individuales. La contribución de los CT a la profesionalización del ST es generalmente muy apreciada y considerada "una piedra angular de los programas de preparación docente" (Mena, Hennissen y Loughran, 2017).

Sin embargo, la intensidad y los métodos de apoyo de ST son muy heterogéneos entre los programas de formación docente (Martins, Costa y Onofre, 2015). Existen diferentes enfoques para apoyar las experiencias de campo (Futter, 2017; Hennissen, Crasborn, Brouwer, Korthagen y Bergen, 2008; Wang y Odell, 2002) y las CT se preparan de manera diferente para sus tareas importantes (en algunos países o estados, principalmente con certificaciones alternativas no ofrecidas por las instituciones de formación docente, Hoffman et al., 2015). A pesar de un creciente cuerpo de investigación centrado en la práctica docente, la mayor parte se basa en proyectos de investigación cualitativa (Lawson et al., 2015) y

En algunos estudios (Becker et al., 2019), se ha intentado llenar este vacío de investigación a través de un experimento de campo que evalúa los efectos de una breve formación de desarrollo profesional para la TC. La formación se centra en dos herramientas específicas basadas en el coaching centrado en el contenido (West & Staub, 2003), a saber, el intercambio colaborativo en conferencias previas a la lección y una lista de cuestiones fundamentales que ayudan a planificar y reflexionar sobre el diseño de la lección. Los procesos de coaching se han estudiado principalmente en lo que respecta al apoyo a los docentes en servicio (por ejemplo, el coaching didáctico, Denton & Hasbrouck, 2009), pero se reconoce cada vez más como un aspecto importante para la supervisión de la práctica docente (Hoffman et al., 2015). Dentro de este estudio (Becker et al., 2019), Los CT se asignaron al azar a un grupo de control o a uno de los tres grupos de intervención que recibieron sesiones de capacitación breves en 1) conferencias previas a la lección para la planificación conjunta de lecciones, 2) temas centrales para el diseño de lecciones y 3) ambos elementos, antes de supervisar una enseñanza ejercicio. Se investigaron los efectos sobre la práctica y el aprendizaje del PC en la práctica docente, es decir, el desarrollo profesional del ST (autoinforme) y su calidad docente (según la perciben los estudiantes) en un diseño de investigación longitudinal. 2) temas centrales para el diseño de lecciones y 3) ambos elementos, antes de supervisar un ejercicio de enseñanza. Se investigaron los efectos sobre la práctica y el aprendizaje del PC en la práctica docente, es decir, el desarrollo profesional del ST (autoinforme) y su calidad docente (según la perciben los estudiantes) en un diseño de

investigación longitudinal. 2) temas centrales para el diseño de lecciones y 3) ambos elementos, antes de supervisar un ejercicio de enseñanza. Se investigaron los efectos sobre la práctica y el aprendizaje del PC en la práctica docente, es decir, el desarrollo profesional del ST (autoinforme) y su calidad docente (según la perciben los estudiantes) en un diseño de investigación longitudinal.

En la mayoría de los programas de preparación de profesores de todo el mundo, las universidades colaboran con las escuelas y los TAC (los TAC son profesores de clase con experiencia que asumen diferentes roles en la práctica docente, desde ser un "Observador", un "Proveedor de retroalimentación", un Socio igual "o" Mentor ") (Kwan & Lopez-Real, 2005). escuelas para apoyar los procesos de aprendizaje en el campo, para mejorar la calidad de la enseñanza y también para facilitar la comparación con la realidad del aula (Dicke, Elling, Schmeck y Leutner, 2015; Lee y Feng, 2007). Los TS informan que esperan principalmente que sus CT ofrezcan apoyo educativo (también llamado ayuda con la tarea) y apoyo emocional (Davis & Fantozzi, 2016; Hennissen, Crasborn, Brouwer, Korthagen y Bergen, 2011). Se han identificado objetivos similares para la tutoría de profesores noveles en los programas de iniciación (Gold, 1996; Richter et al., 2013).

El apoyo emocional incluye escuchar atentamente, generar confianza, fomentar la autoestima y mejorar la autosuficiencia (Gold, 1996). Los TC de apoyo permiten a los TS poner en perspectiva las experiencias difíciles, lo que les ayuda a aumentar la motivación y la satisfacción laboral. Numerosos estudios documentan la importancia de la relación interpersonal entre CT y TS (Beck & Kosnik, 2002; Hobson et al., 2009; Hudson, 2016). Brindar apoyo emocional puede afectar las experiencias emocionales, como una mayor sensación de seguridad y confianza o una reducción de los sentimientos de aislamiento y estrés (Bullough, 2005). Los TC que demuestran responsabilidad, compartición y adaptabilidad pueden iniciar procesos de prácticas reflexivas (Nguyen, 2009) y

La importancia del componente de apoyo emocional puede ser incluso más importante para ayudar a los profesores en formación que a los profesores en servicio. Grudnoff (2011) señaló que el componente evaluativo podría acentuarse más durante una práctica docente, dañando potencialmente la relación entre CT y TS. Por lo tanto, es importante preparar a los CT para roles potencialmente conflictivos y proponer enfoques

y herramientas para crear una atmósfera en la que los TS puedan discutir abiertamente temas relacionados con la enseñanza (Gibbons & Cobbons & Cobb, 2017).

El apoyo docente o la ayuda con las tareas escolares fomenta el desarrollo de conocimientos y habilidades profesionales necesarios para tener éxito en el aula (Gold, 1996). Incluye, entre otras cosas, asistencia en la planificación de lecciones, comentarios y consejos relacionados con la educación y ayuda con la evaluación. Al ofrecer apoyo a la enseñanza, se enfatizan las actividades de aprendizaje que apoyan el aprendizaje en el aula (Todorova, Sunder, Steffensky y Meoller, 2017). Por lo tanto, se espera que el apoyo a la enseñanza no solo afecte las competencias (conocimientos y habilidades) de los profesores (estudiantes), sino también la calidad de la educación y el aprendizaje de los alumnos (Richter et al., 2013). El apoyo docente está dirigido a una variedad de programas de coaching para docentes en servicio y sus efectos positivos se han demostrado repetidamente (Kraft, Blazar y Hogan, 2018). Sin embargo, los resultados empíricos sobre la efectividad de los mecanismos específicos de apoyo a la docencia para los docentes en formación son escasos. Una excepción es el estudio de Matsko et al. (2018) quienes encontraron que el apoyo a la enseñanza específico del sector se correlacionó con las percepciones de TS sobre la preparación para enseñar. Para obtener más conocimiento basado en la evidencia sobre qué tipo de asistencia mejora el aprendizaje durante la práctica docente y cómo preparar los EC para sus tareas,

Apoyar a los TS en su práctica docente y ofrecer apoyo emocional y docente es una tarea desafiante que requiere tiempo suficiente para las interacciones y también estrategias específicas para estas interacciones. La falta de tiempo en el diálogo parece ser un problema para construir relaciones, establecer una comunicación efectiva y apoyar el aprendizaje del ST (por ejemplo, Hudson, 2016; Mukeredzi, 2017; Zanting, Verloop y Vermunt, 2001). Los estudios empíricos también han demostrado que las estrategias que promueven de manera óptima el aprendizaje del ST no son innatas, a pesar de que los CT generalmente aportan una rica experiencia de enseñanza, sino que deben desarrollarse y practicarse (Crasborn y Hennissen, 2010). Las interacciones con los CT que no han recibido una formación específica a menudo giran en torno a cuestiones de racionalidad técnica y cuestiones prácticas, mientras que las cuestiones pedagógicas específicas y el examen de los procesos de enseñanza y aprendizaje basados en principios a menudo reciben una atención insuficiente (Hobson et al., 2009; Høynes, Klomp Y Nilssen, 2019). En consecuencia, parece importante proporcionar a los CT herramientas que les ayuden a centrar las conversaciones con los estudiantes-

profesores en aspectos relevantes (específicos de la asignatura) que fomentan el aprendizaje de los estudiantes. atención insuficiente (Hobson et al., 2009; Høyne, Klomp y Nilssen, 2019). En consecuencia, parece importante proporcionar a los CT herramientas que les ayuden a centrar las conversaciones con los estudiantes-profesores en aspectos relevantes (específicos de la asignatura) que fomentan el aprendizaje de los estudiantes. atención insuficiente (Hobson et al., 2009; Høyne, Klomp y Nilssen, 2019). En consecuencia, parece importante proporcionar a los CT herramientas que les ayuden a centrar las conversaciones con los estudiantes-profesores en aspectos relevantes (específicos de la asignatura) que fomentan el aprendizaje de los estudiantes.

Además, los estudios han demostrado que los CT dedicaban gran parte de su tiempo a charlas posteriores a la clase conversando con ST (Crasborn y Hennissen, 2010; Gr € oschner y Seidel, 2012). En estas conferencias, la retroalimentación se proporciona a menudo en forma de consejos prácticos, mientras que los CT rara vez fomentan la reflexión en profundidad sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje o sobre el aprendizaje de los estudiantes (Hoffman et al, 2015; Schüpbach, 2007). Parece haber una tendencia hacia el diálogo asimétrico (Markov a & Foppa, 1991) con respecto a la cantidad de tiempo de conversación y al control temático e interactivo, es decir, los TC tienden a dominar las conversaciones con TS (Bullough et al., 2002; Haggarty, 1995 ; Futter y Staub, 2017). Para apoyar TS en tomar un papel activo en su crecimiento profesional y en responder a sus preguntas y necesidades de aprendizaje, se recomienda a los CT que lleven a cabo discusiones de una manera menos directiva. Por ejemplo, tomando la perspectiva TS como punto de partida, mostrando un comportamiento atento y utilizando preguntas abiertas (Crasborn & Hennissen, 2010; Hennissen et al., 2008).

¿Los resultados presentados plantean la cuestión de cómo se pueden preparar las CT para sus desafiantes tareas? Surgió una amplia gama de enfoques y programas (Sorensen, 2012) como el coaching basado en el concepto de practicante reflexivo, la tutoría educativa (Feiman-Nemser, 1998), el programa SMART (Habilidades de supervisión para maestros mentores para activar la reflexión en los maestros); Crasborn & Hennissen, 2014) o programas que se centran en procesos de mentoring conjuntos entre profesores universitarios, TC y ST como el mentoring de 3 niveles (Niggli, 2003) o el programa SMILE (Chizhik, Chizhik, Close, & Gallego, 2018). Estos programas han sido

efectivos para cambiar las prácticas de CT y cómo ven su papel en los programas de preparación de maestros.

Sin embargo, sus efectos sobre el desarrollo de las habilidades del ST o sobre la calidad de la enseñanza, hasta donde sabemos, rara vez se han investigado. Además, los enfoques y programas son bastante amplios e incluyen varios métodos de apoyo. En consecuencia, es difícil distinguir qué aspectos del programa tienen el efecto más fuerte en la práctica del PC y el aprendizaje del ST y qué aspectos merecen ser explorados en programas de desarrollo profesional más cortos. El estudio realizado por Becker et al. se basa en el enfoque CFC (West & Staub, 2003), una forma de coaching didáctico, pero se centra específicamente en dos elementos o herramientas que se pueden proponer en breves sesiones formativas para promover el apoyo emocional y sobre todo didáctico en la práctica docente.

A principios de siglo, el CFC se desarrolló en el contexto del desarrollo profesional como parte de proyectos de desarrollo escolar sistémico, ofrecidos por el Instituto de Aprendizaje de la Universidad de Pittsburgh. En ese momento, los entrenadores capacitados por CFC comenzaron a apoyar a los maestros novatos y experimentados en el lugar de trabajo para fomentar su hábito mental en la creación de entornos de aprendizaje productivos. (West y Staub, 2003 y Staub, 2004).

En los Estados Unidos, el CFC ahora se usa en muchos distritos para brindar apoyo en el lugar de trabajo a los maestros en servicio, principalmente por los entrenadores de matemáticas y los entrenadores de alfabetización en inglés para maestros de escuelas primarias (Gibbons & Cobb, 2016). En Suiza y Alemania, el CFC se ha ampliado y adaptado para su uso en programas educativos de TS en una variedad de disciplinas, proporcionando capacitación para CT o profesores universitarios (Becker & Staub, 2018, Kreis & Staub, 2011).

2.1.1 Elementos del coaching centrado en el contenido (CFC)

El CFC se basa en un ciclo de conferencias de coaching antes y después de la lección y en la realización de lecciones y conferencias posteriores a la lección. No prescribe métodos de enseñanza específicos, pero apoya al alumno en las actividades diarias de planificación, enseñanza y reflexión sobre las lecciones, proponiendo

contextos y herramientas para las interacciones de coaching. El estudio realizado por Becker (2019) se centra en dos elementos principales de la CFC, a saber, el uso de un conjunto de cuestiones fundamentales para el diseño de lecciones y la participación en diálogos co-constructivos, especialmente en la fase de planificación de una conferencia (pre-conferencias magistrales). Otras actividades de coaching en CFC, como la enseñanza de modelos o la co-enseñanza, no se centraron en las sesiones de formación (Gibbons & Cobbons, 2016, 2017; West & Cobbons, 2016, 2017; West &

Los temas centrales para el diseño de lecciones representan una lista de preguntas orientadoras que se han desarrollado como una herramienta práctica para el entrenamiento del diálogo para apoyar el diseño y desarrollo de estrategias de enseñanza efectivas que animen a los alumnos a aprender. Se basan en principios de aprendizaje extraídos de la investigación en psicología cognitiva, como articular expectativas claras o ayudar a los estudiantes a reconocer sus logros (Resnick y Williams, 2005). Para poner en práctica el pensamiento basado en principios, se han desarrollado una serie de preguntas relacionadas (Staub, 2001; 2004) que cubren cuatro áreas principales:

- 1) objeto y objetivos de aprendizaje de la lección,
- 2) integrar la lección en un horizonte de planificación y un plan de estudios más amplios,
- 3) conocimientos preliminares y dificultades de aprendizaje (esperadas) de los alumnos, e
- 4) diseño de lecciones para apoyar los resultados de aprendizaje esperados.

Las preguntas correspondientes se pueden utilizar de forma flexible como marco para abordar cuestiones cruciales al planificar o reflexionar sobre una lección. Su propósito es iniciar una comprensión profunda del contenido educativo, la aclaración de los objetivos de aprendizaje y las competencias, la planificación cuidadosa de las lecciones y la anticipación y seguimiento cercano del logro de los objetivos de aprendizaje.

Otro elemento clave de CFC en la práctica docente es el uso de conferencias previas a la lección. Se recomiendan las conferencias previas a la lección para comunicar

los objetivos de la lección y las estrategias de enseñanza. La planificación de lecciones se entiende como un problema de diseño que debe ser resuelto de manera co-constructiva entre el TAC y el ST (Staub, 2001). En el proceso de acordar un plan de lección compartido, el TC invita al TS a expresar sus ideas, creencias y convicciones, a elaborar las ideas de la lección y a justificar las elecciones utilizando técnicas de conversación invitadas. Durante este proceso, la CT brinda asistencia directa y utiliza la metacomunicación para la planificación y la coordinación estratégicas (en CFC se denominan movimientos de coaching; Staub, 2015). El objetivo del CFC es reducir las asimetrías en los diálogos encontrando un equilibrio entre la paciencia y la escucha activa, por un lado, y la introducción de propuestas, sugerencias y argumentos de diseño de lecciones, por el otro. Esta tarea desafiante puede ser más fácil de lograr en las conferencias previas a la lección, ya que ofrecen un entorno donde el componente evaluativo es menos pronunciado: aquí la planificación conjunta de una lección es el enfoque y no algo que el ST haya hecho o no haya logrado. Las propuestas y recomendaciones se pueden articular de manera más abierta, en un diálogo de respeto mutuo en el que ambos socios pueden aportar sus propias preguntas e ideas. sugerencias y argumentos por el otro. Esta tarea desafiante puede ser más fácil de lograr en las conferencias previas a la lección, ya que ofrecen un entorno donde el componente evaluativo es menos pronunciado: aquí la planificación conjunta de una lección es el enfoque y no algo que el ST haya hecho o no haya logrado. Las propuestas y recomendaciones se pueden articular de manera más abierta, en un diálogo de respeto mutuo en el que ambos socios pueden aportar sus propias preguntas e ideas. sugerencias y argumentos por el otro. Esta tarea desafiante puede ser más fácil de lograr en las conferencias previas a la lección, ya que ofrecen un entorno donde el componente evaluativo es menos pronunciado: aquí la planificación conjunta de una lección es el enfoque y no algo que el ST hizo o no hizo en una lección. Las propuestas y recomendaciones se pueden articular de manera más abierta, en un diálogo de respeto mutuo en el que ambos socios pueden aportar sus propias preguntas e ideas. Aquí, la planificación conjunta de una lección es el enfoque y no algo que el ST hizo o no hizo en una lección. Las propuestas y recomendaciones se pueden articular de manera más abierta, en un diálogo de respeto mutuo en el que ambos socios pueden aportar sus propias preguntas e ideas. Aquí, la planificación conjunta de una lección es el enfoque y no algo que el ST hizo o no hizo en una lección. Las propuestas y recomendaciones se pueden articular de manera más abierta, en un diálogo de respeto mutuo en el que ambos socios pueden aportar sus propias preguntas e ideas.

Varios estudios han explorado la efectividad del enfoque CFC para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos para los maestros en servicio (Matsumura, Garnier y Spybrook, 2013). Pocos estudios han demostrado la aplicabilidad de CFC en la práctica docente porque CFC se desarrolló originalmente para la formación de profesores principiantes y experimentados. Un estudio cuasi-experimental durante las prácticas de enseñanza para maestros de escuela primaria mostró que tanto los TS como los TC introdujeron la conferencia previa a la lección como útil para el aprendizaje y el desarrollo de habilidades profesionales (Futter y Staub, 2008).

Los resultados empíricos de un gran estudio de intervención mostraron que las ganancias en el aprendizaje de TS y la calidad de la enseñanza de TS fueron significativamente más altas en el grupo de intervención que en el grupo de control (Kreis y Staub, 2011). Sin embargo, el esfuerzo de formación para la CT ha sido muy elevado, lo que puede ser un obstáculo para una aplicación más amplia del enfoque de CFC. Queda por ver si las intervenciones breves, adaptadas a los plazos prácticos, siguen siendo beneficiosas. Además, los estudios de CFC existentes han evaluado principalmente la aplicabilidad y la eficacia del aprendizaje de las conferencias previas a la lección, mientras que el uso de cuestiones fundamentales en la práctica docente aún no se ha evaluado sistemáticamente. (Becker et al., 2019)

La literatura actual enfatiza la necesidad de preparar a los CT para sus tareas específicas en una práctica docente y familiarizarse con las demandas y expectativas a las que se enfrentarán (Hoffman et al., 2015).

Sin embargo, a menudo hay una falta de tiempo para los programas de desarrollo profesional, que deben ser rentables y, al mismo tiempo, llegar a un número relativamente grande de CT (Kraft et al., 2018).

Estudios anteriores en Suiza ya han informado de los efectos beneficiosos de los CFC para las CT (Kreis, 2012; Kreis & Staub, 2011), sin embargo, la introducción de los conceptos básicos de los CFC con una breve sesión de capacitación no se había evaluado empíricamente anteriormente. El experimento de campo de Becker (2019) incluyó 59 CT de cinco institutos de formación docente en Suiza, que recibieron capacitación sobre los elementos CFC o en condiciones de control. La asignación de los 59 CT a los grupos fue aleatoria para que los posibles factores que influyen en las prácticas de CT y los efectos de la práctica docente (por ejemplo, conocimiento de los

contenidos, conocimiento de los contenidos pedagógicos, experiencia educativa de los CT, habilidades docentes del ST, etc.

Los resultados de este estudio muestran que, especialmente el aprendizaje de las conferencias previas a la lección en un discurso breve, tuvo un efecto en las prácticas de TC durante la práctica de la enseñanza. Los TC tenían conferencias cada vez más largas antes de la lección. Considerando que los recursos de tiempo para interacciones directas son un prerrequisito importante para el apoyo emocional y didáctico de los TS durante la práctica docente (Greoschner & Seidel, 2012; Hobson et al., 2009), este es un resultado positivo. Además, las cuestiones temáticas importantes para las conferencias, como el contenido de las lecciones,

Por lo tanto, es posible que esta intervención de CFC no solo haya aumentado la organización de la conferencia previa a la lección, sino que también haya provocado un cambio en los temas, ya que hubo un mayor enfoque en los aspectos relevantes del diseño y la reflexión de la lección. Este resultado es algo sorprendente, ya que se esperaban efectos más fuertes para los grupos cuyas CT se introdujeron específicamente en temas centrales. Podría explicarse por el hecho de que se usó un ejemplo de video en las sesiones de capacitación que mostraba (de manera comparable) cuestiones temáticas importantes en la fase de planificación de una lección. Aunque no se indicó específicamente el uso de cuestiones fundamentales, era inevitable una ligera mezcla de los diferentes elementos del CFC. En cuanto a los resultados que no son significativos para los miembros del grupo de IC y PCI, puede ser importante que las sesiones de formación correspondientes no incluyan juegos de roles. Solo los TC del grupo P participaron en un juego de rol de planificación de lecciones conjuntas. Es posible que la introducción a las cuestiones fundamentales no haya explicado suficientemente su uso práctico en la fase de planificación y reflexión de una lección. Para un uso productivo de los temas centrales en las conferencias magistrales, las intervenciones futuras deben incluir componentes prácticos y más información sobre el uso de los temas centrales en las conferencias magistrales (por ejemplo, usar un juego de tarjetas durante las conferencias magistrales, presentar temas centrales para el ST

Los efectos de las intervenciones de CFC también se evaluaron con respecto a la planificación colaborativa de lecciones y la retroalimentación y la reflexión constructivas en las conferencias. Estudios anteriores han informado que muchas conversaciones de tutoría y coaching son de naturaleza bastante directiva (por ejemplo, los CT que brindan

consejos directos), se centran menos en fomentar la autonomía y la reflexión y, por lo tanto, los TS a menudo se ven obligados a desempeñar un papel bastante reactivo (Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen y Bergen, 2011). El CFC tiene como objetivo reducir las asimetrías en el diálogo. Los profesores colaboradores suelen tener más experiencia y competencia que los futuros profesores, por lo que existe una asimetría natural que no se puede superar por completo.

Sin embargo, la CFC se basa en creencias socioconstructivistas (West & Staub, 2003). Es decir, una persona aprende construyendo significados en interacción con otros (más conscientes). Por lo tanto, en el coaching de diálogo, ambos interlocutores deben tener la oportunidad de aportar argumentos e ideas. En CFC, se sugieren movimientos de coaching para que los maestros que cooperan sean conscientes de que deben usar movimientos de invitación con regularidad y brindar asistencia directa con un poco más de cautela, enmarcando sus ideas como una sugerencia para discutir a favor o en contra y pidiendo al coachee que formule sus propias preguntas y respuestas. ideas. Además, las conferencias previas a la lección se plantean como un escenario en el que el diseño conjunto de la lección (de la que ambos son responsables) está en el centro de la atención y no (exclusivamente) la evaluación de las acciones de los futuros profesores. Las sesiones de formación de CFC centradas en las conferencias previas a las lecciones dieron lugar a calificaciones más altas de la calidad del intercambio colaborativo en las conferencias de lecciones en términos de planificación colaborativa y retroalimentación y reflexión constructivas. Por lo tanto, las conferencias previas a la lección parecen ser una herramienta poderosa para mejorar la calidad de la planificación colaborativa de las lecciones, pero también para reflexionar sobre lo que sucedió durante la enseñanza después de la lección. Las sesiones de formación de CFC centradas en las conferencias previas a las lecciones dieron lugar a calificaciones más altas de la calidad del intercambio colaborativo en las conferencias de lecciones en términos de planificación colaborativa y retroalimentación y reflexión constructivas. Por lo tanto, las conferencias previas a la lección parecen ser una herramienta poderosa para

mejorar la calidad de la planificación colaborativa de las lecciones, pero también para reflexionar sobre lo que sucedió durante la enseñanza después de la lección.

Sin embargo, el formato de medición cerrado es solo una primera aproximación de la calidad de los diálogos constructivos de instrucción instruccional. Las investigaciones futuras deberían investigar hasta qué punto las intervenciones con CFC logran estimular los diálogos de coaching co-constructivos, por ejemplo, mediante el análisis de secuencias de video. En general, los resultados positivos en cuanto a la calidad del intercambio colaborativo y las cuestiones temáticas abordadas en las conferencias magistrales están en línea con las búsquedas de casos de estudio sobre "Lesson Studies" (Cajkler, Wood, Norton y Pedder, 2013). Este enfoque también incluye conferencias previas y posteriores a la lección y enfatiza la importancia de un intercambio colaborativo entre TC y ST.

El estudio de Becker (2019) se centró aún más en los resultados de la intervención breve de CFC con respecto al aprendizaje profesional de las TS. Además de los cambios en la práctica de la TC, se predijo un impacto positivo en el desarrollo de las habilidades del ST, que se evaluó mediante autoinformes retrospectivos.

Sin embargo, al final de la pasantía de tres semanas no hubo efectos significativos en la adquisición de habilidades declaradas. Es posible que las conversaciones intensas con una tomografía computarizada resalten la complejidad de la enseñanza y conduzcan a una evaluación más realista de las habilidades. Investigaciones anteriores han demostrado que algunos ST tienden a sobreestimar sus conocimientos y habilidades (Rosas & West, 2009). Especialmente los profesores novatos pueden ser un poco "ingenuos" o "demasiado optimistas" acerca de sus habilidades antes de una práctica docente (Hascher et al., 2004). Los resultados de las ganancias de competencia autoinformadas de una práctica de tres semanas no deben sobreinterpretarse, principalmente porque solo se utilizaron evaluaciones retrospectivas únicas. Las investigaciones futuras deben investigar con más detalle la autoevaluación del desarrollo de habilidades en la práctica docente.

Sin embargo, el estudio de Becker (2019) también incluyó una perspectiva externa sobre el desarrollo de la calidad de la enseñanza del ST a través de la evaluación de los alumnos. En las escuelas secundarias, este es un método de uso frecuente (Praetorius et al., 2017; Wagner, Gollner, Helmke, Trautwein y Lüdtke, 2013) y las correlaciones

intraclase mostraron que había suficiente acuerdo entre los alumnos (Lüdtke et al. , 2009). Los estudiantes calificaron la calidad de la enseñanza tres veces durante el transcurso de la práctica.

Los TS de los grupos de intervención pudieron mantener su nivel (relativamente alto) de calidad educativa. Es posible que los TS se evalúen de manera más positiva al inicio de una práctica docente, ya que son nuevos y diferentes a los del docente en el aula. Sin embargo, en el curso de la práctica, los estudiantes pueden encontrar que su evaluación fue demasiado benevolente. El descubrimiento de que el desarrollo de la calidad de la enseñanza puede verse influido por una breve sesión de formación de CT es bastante prometedor: es probablemente el aspecto más esencial de la profesión docente y, mediante el uso de la evaluación de los alumnos, se podría evitar el sesgo. , Lee y Podsakoff, 2003).

El aprendizaje en la práctica docente se produce en un entorno complejo con una variedad de factores que pueden influir potencialmente en los resultados del aprendizaje (Hobson et al., 2009; Lawson et al., 2015). Por ejemplo, se contrató a TS y CT de cinco instituciones diferentes para obtener una muestra de tamaño suficiente. Es posible que las peculiaridades específicas del contexto de la institución y el correspondiente programa de formación docente sean importantes para interpretar los resultados (Brouwer & Korthagen, 2005), pero no se han recogido datos suficientes para incluir y comparar sistemáticamente los diferentes perfiles institucionales. El estudio de Becker (2019) buscó reducir y capturar la complejidad de la variedad potencial de factores situacionales e individuales al enfocarse en una sola área temática (matemáticas) y asignar TS a los diferentes grupos de intervención dentro de cada institución. Además, se recopilaron datos de múltiples perspectivas (ST y alumnos) e informes retrospectivos, pero también informes de situación sobre los procesos de aprendizaje y los resultados del aprendizaje. Estos métodos multifacéticos permitieron ver de cerca las experiencias de aprendizaje del ST durante la práctica docente. Sin embargo, nuestros datos se basan únicamente en autoinformes de los destinatarios de las prácticas de CT. Además, se recopilaron datos de múltiples perspectivas (ST y alumnos) e informes retrospectivos, pero también informes de situación sobre los procesos de aprendizaje y los resultados del aprendizaje. Estos métodos multifacéticos permitieron ver de cerca las experiencias de aprendizaje del ST durante la práctica docente. Sin embargo, nuestros datos se basan únicamente en autoinformes de los destinatarios de las prácticas de CT. Además, se

recopilaron datos de múltiples perspectivas (ST y alumnos) e informes retrospectivos, pero también informes de situación sobre los procesos de aprendizaje y los resultados del aprendizaje. Estos métodos multifacéticos permitieron ver de cerca las experiencias de aprendizaje del ST durante la práctica docente. Sin embargo, nuestros datos se basan únicamente en autoinformes de los destinatarios de las prácticas de CT.

Dado que los datos se evaluaron y fueron evaluados de forma confidencial, el TS y los alumnos deberían haber podido responder con sinceridad. Sin embargo, no se puede descartar por completo que la simpatía (o su ausencia) pueda haber influido en sus relaciones. Los estudios futuros también deberían integrar otras fuentes de datos como la perspectiva de la TC, observaciones o grabaciones de vídeo.

La muestra de este estudio es mayor que en muchos otros experimentos de campo sobre procesos de coaching y experiencias de aprendizaje durante la práctica docente. Sin embargo, el número bastante pequeño de días en cada grupo de intervención representa una limitación del estudio. Es posible que no se hayan detectado efectos reales o que los efectos significativos no reflejen los efectos reales debido al bajo poder estadístico (Button et al., 2013), especialmente porque no se pueden esperar grandes efectos de intervenciones breves únicamente. Además, en el presente estudio solo se evaluó un período relativamente corto de tres semanas desde la práctica docente. Los cambios en las habilidades del ST pueden tardar más en desarrollarse.

El estudio de Becker (2019) incluía un plan de evaluación relativamente estricto, que imponía altos requisitos a los ST que tenían que documentar sus experiencias prácticas sobre una base situacional, así como a los estudiantes que proporcionaban evaluaciones semanales de la calidad de la enseñanza. Afortunadamente, las tasas de respuesta en el estudio del diario fueron relativamente altas y los datos faltantes solo ocurrieron de manera limitada. Algunas construcciones, sin embargo, se evaluaron con solo unos pocos elementos y se utilizaron predominantemente formatos de elementos cerrados. Por ejemplo, sería informativo recibir información más detallada sobre los temas y temas cubiertos durante las lecciones y sobre la naturaleza de las experiencias de aprendizaje experimentadas por el ST. Algunas preguntas abiertas también se incluyeron en los cuestionarios en línea, pero no condujeron a una mejor comprensión, ya que el TS no proporcionó información detallada aquí. Para responder a estas preguntas, los estudios futuros deben hacer un uso más amplio de los datos cualitativos mediante entrevistas, videos o grabaciones de voz. En general, los estudios futuros

también podrían ampliar el enfoque de la evaluación, por ejemplo, al incluir variables afectivas como las emociones en la práctica docente o la relación interpersonal entre cooperación y TS. El apoyo emocional se considera un aspecto importante en las relaciones entre TS y CT (Hascher & Hagenauer, 2016; Hastings, 2004), pero este estudio se centró más en los efectos del apoyo docente. Para responder a estas preguntas, los estudios futuros deben hacer un uso más amplio de los datos cualitativos mediante entrevistas, videos o grabaciones de voz. En general, los estudios futuros también podrían ampliar el enfoque de la evaluación, por ejemplo, al incluir variables afectivas como las emociones en la práctica docente o la relación interpersonal entre cooperación y TS. El apoyo emocional se considera un aspecto importante en las relaciones entre TS y CT (Hascher & Hagenauer, 2016; Hastings, 2004), pero este estudio se centró más en los efectos del apoyo docente. Para responder a estas preguntas, los estudios futuros deben hacer un uso más amplio de los datos cualitativos mediante entrevistas, videos o grabaciones de voz. En general, los estudios futuros también podrían ampliar el enfoque de la evaluación, por ejemplo, al incluir variables afectivas como las emociones en la práctica docente o la relación interpersonal entre cooperación y TS. El apoyo emocional se considera un aspecto importante en las relaciones entre TS y CT (Hascher & Hagenauer, 2016; Hastings, 2004), pero este estudio se centró más en los efectos del apoyo docente. por ejemplo, incorporando variables afectivas como las emociones en la práctica docente o la relación interpersonal entre cooperación y TS. El apoyo emocional se considera un aspecto importante en las relaciones entre TS y CT (Hascher & Hagenauer, 2016; Hastings, 2004), pero este estudio se centró más en los efectos del apoyo docente. por ejemplo, incorporando variables afectivas como las emociones en la práctica docente o la relación interpersonal entre cooperación y TS. El apoyo emocional se considera un aspecto importante en las relaciones entre TS y CT (Hascher & Hagenauer, 2016; Hastings, 2004), pero este estudio se centró más en los efectos del apoyo docente.

2.2 El coaching como herramienta para eliminar las tensiones que puedan surgir en la formación del profesorado

Los programas prácticos de preparación de maestros brindan a los maestros novatos experiencias que se aproximan a las aulas complejas en las que pasarán sus carreras. La mayoría de estas experiencias tienen lugar fuera de la universidad en

entornos prácticos como tutoriales o experiencias prácticas en el aula (Grossman, 2011) que brindan oportunidades para que los PT desarrollen la comprensión de la enseñanza a través de la observación, la práctica y la reflexión.

En muchos programas de preparación, estas experiencias culminan en la enseñanza a los estudiantes, incluidas experiencias estructuradas y comentarios de los tutores de la universidad y el aula. Britzman (2003) llama a este aprendizaje en la experiencia práctica un ciclo de "la práctica hace práctica", que ella desafía, planteando el problema de que las prácticas a menudo se repiten a través del aprendizaje sin un examen crítico. Muchos programas de preparación docente buscan romper el "ciclo de práctica-práctica" al enfatizar la disonancia crítica, introduciendo espacios problemáticos para la reflexión para interrumpir las "influencias potencialmente conservadoras de las experiencias escolares de los futuros docentes", lo cual sirve al propósito de " lo que ocurre cuando los PT desarrollan y abogan por prácticas que "enseñan contra la corriente", trabajando con los CT dentro de las escuelas que también están resistiendo la injusticia y buscando nuevas y mejores formas de servir a los estudiantes. Cochran-Smith argumentó que los programas que enfatizan la resonancia colaborativa tienen sus raíces en historias de cambio educativo que han surgido del trabajo de aquellos comprometidos con la reforma dentro de las aulas y las escuelas. lo que ocurre cuando los PT desarrollan y abogan por prácticas que "enseñan contra la corriente", trabajando con los CT dentro de las escuelas que también están resistiendo la injusticia y buscando nuevas y mejores formas de servir a los estudiantes. Cochran-Smith argumentó que los programas que enfatizan la resonancia colaborativa tienen sus raíces en historias de cambio educativo que han surgido del trabajo de aquellos comprometidos con la reforma dentro de las aulas y las escuelas.

El trabajo de los mentores en el estudio de Cochran-Smith (1991) sobre el aprendizaje de la enseñanza frente al trigo fue uno de los primeros estudios que asistieron al trabajo de CT con los PT dentro de programas que preparan fuertemente a los maestros para el cambio educativo. En general, la tutoría sigue siendo uno de los aspectos menos buscados de la preparación docente (Hoffman et al., 2015; Yendol-Hoppey, 2007). Es posible que los TC no se consideren a sí mismos como educadores de profesores y es posible que todavía no hayan pensado en principios fundamentales en la formación de profesores, como el trabajo en la construcción de conocimientos prácticos para aplicarlos en contextos futuros (Dozier y Rutten, 2005). Por lo tanto, en respuesta a esta tensión, un mentor puede responder con directivas, consejos o

"respuestas". en línea con un modelo de transmisión del aprendizaje. Alternativamente, los mentores que aprenden de otra manera, como un modelo de aprendizaje reflexivo para enseñar, harán preguntas, seguirán la guía del PT en la reflexión, pensarán críticamente con el PT (Mosley Wetzel et al., 2015) y confrontarán al PT sobre los problemas de práctica (Cochran-Smith). Como Yendol-Hoppey (2007) exploró en un estudio de caso, los mentores pueden aprender a ser maestros de impacto de maestros que crean espacios para el aprendizaje, fomentan la resolución de problemas en el aula, aprovechan sus propias formas de enseñar en su tutoría y se enfocan en la EF como estudiante (véase también van Ginkel, Oolbekkink, Meijer y Verloop, 2016). Lo que sabemos menos acerca de cómo las interacciones entre CT y PT podrían preparar a todos los maestros para estar mejor equipados para explorar las tensiones en la enseñanza de manera generativa. Utilizando el análisis inductivo, examinamos las interacciones de coaching en una tríada de PT, CT y FS para iluminar las formas en que las tensiones son introducidas y mediadas por el coaching.

En algunos de los estudios, las prácticas de tutoría se han centrado en enseñar habilidades básicas y proporcionar recursos (Bullough et al., 2003) o retroalimentación sobre el progreso o retroalimentación crítica sobre la enseñanza con el fin de "transmitir tradiciones de enseñanza exitosa" (Dunne y Bennett, 1997) . Una de las razones por las que la tutoría puede parecer así es que los PC normalmente no se sienten preparados para la tutoría: varios estudios han demostrado que, en ausencia de preparación, los mentores tienden a depender de la retroalimentación de la evaluación para guiar a los PT en sus acciones. Los PT han caracterizado su papel en estas relaciones como receptores pasivos de conocimiento, como en el estudio de Hawkey (1998), en el que un PT comparó su posición en las conversaciones como "una esponja". Los mentores también pueden asumir el papel de expertos en lugar de solucionadores de problemas (Gelfuso y Dennis, 2017), lo que reduce aún más el espacio que tienen los PT para investigar y reflexionar sobre su práctica. En estos estudios, el enfoque de una conferencia fue la planificación de la educación o la propuesta de nuevas herramientas de enseñanza para resolver problemas (Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen, & Bergen, 2011; Gelfuso & Dennis, 2017). En cada uno de estos estudios, los PT aprendieron a adaptar su enseñanza para abordar el contenido, el ritmo de la educación, el plan de estudios y la práctica, que son partes importantes del aprendizaje para enseñar. reduciendo aún más el espacio que tienen los PT para investigar y reflexionar sobre su práctica. En estos estudios, el enfoque de una conferencia fue la planificación

de la educación o la propuesta de nuevas herramientas de enseñanza para resolver problemas (Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen, & Bergen, 2011; Gelfuso & Dennis, 2017). En cada uno de estos estudios, los PT aprendieron a adaptar su enseñanza para abordar el contenido, el ritmo de la educación, el plan de estudios y la práctica, que son partes importantes del aprendizaje para enseñar. reduciendo aún más el espacio que tienen los PT para investigar y reflexionar sobre su práctica. En estos estudios, el enfoque de una conferencia fue la planificación de la educación o la propuesta de nuevas herramientas de enseñanza para resolver problemas (Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen, & Bergen, 2011; Gelfuso & Dennis, 2017). En cada uno de estos estudios, los PT aprendieron a adaptar su enseñanza para abordar el contenido, el ritmo de la educación, el plan de estudios y la práctica, que son partes importantes del aprendizaje para enseñar.

Sin embargo, ha habido poca evidencia de que el PT y el CT se centraran en los estudiantes, el aprendizaje de los estudiantes o en vincular lo que sucedió en la enseñanza con experiencias pasadas o concepciones más generales de la pedagogía de la enseñanza. Los TC pueden aprender a interrumpir los roles tradicionales que los mentores adoptan cuando trabajan con los TP (Mosley Wetzel, Taylor & Vlach, 2017). Timperley (2001) y Erbilgin (2014) encontraron que al trabajar con diferentes modelos de coaching, los EC pudieron fomentar una mayor reflexión de los PT y redujeron el número de directivas y comentarios de evaluación que proporcionaron. Un importante estudio de Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen y Bergen (2010) se basaron en el video y estimularon el recuerdo para examinar cuántos momentos de reflexión en los diálogos de coaching ocurrieron antes y después de que los CT asistieran a un curso de capacitación. Estos estudios sugieren que el aprendizaje y el coaching a través de la retroalimentación directiva pueden interrumpirse a través del aprendizaje profesional dentro de una comunidad centrada en la reflexión. A diferencia de un enfoque de gestión en el que el mentor habla mucho sobre el discurso sin la reflexión del PT (futuros profesores), los TC (profesores colaboradores) y los PT pueden adoptar un enfoque colaborativo para aprender a enseñar trabajando juntos para dar sentido a la práctica. y construir conocimiento (ver Ambrosetti & Dekkers, 2010;). El aprendizaje y el coaching a través de la retroalimentación directiva se pueden detener mediante el aprendizaje profesional dentro de una comunidad centrada en la reflexión. A diferencia de un enfoque de gestión en el que el mentor habla mucho sobre el discurso sin la reflexión del PT (futuros profesores), los TC (profesores colaboradores) y los PT pueden adoptar un

enfoque colaborativo para aprender a enseñar trabajando juntos para dar sentido a la práctica. y construir conocimiento (ver Ambrosetti & Dekkers, 2010;). El aprendizaje y el coaching a través de la retroalimentación directiva se pueden detener mediante el aprendizaje profesional dentro de una comunidad centrada en la reflexión. A diferencia de un enfoque de gestión en el que el mentor habla mucho sobre el discurso sin la reflexión del PT (futuros profesores), los TC (profesores colaboradores) y los PT pueden adoptar un enfoque colaborativo para aprender a enseñar trabajando juntos para dar sentido a la práctica. y construir conocimiento (ver Ambrosetti & Dekkers, 2010;).

En Mosley Wetzel, Taylor, et al. (2017), se examinaron cuidadosamente las interacciones para comprender las formas en que una mentora, Jane, entablaba un diálogo con una PT, Stephanie, para posicionar a Stephanie como una maestra reflexiva. Sobre la base de Bieler (2010), que se centró en un FS universitario que asesoró a través de la co-reflexión para "brindar mejores oportunidades para que los nuevos maestros 'sientan su fuerza': para comenzar sus carreras con un fuerte sentido de sí mismos como actores y concedores", Jane's Se estudiaron movimientos interactivos, que funcionaron para alterar las normas institucionales, posicionando a los mentores como portadores de mayores habilidades. Hizo esto enfocándose en los momentos críticos, haciendo preguntas para sondear el pensamiento de Stephanie, poniendo en primer plano las voces y acciones de los estudiantes, y revocando y co-construyendo para escuchar la voz de Stephanie en una conversación en lugar de amplificar la propia voz. De manera similar, Kim y Silver (2016) descubrieron a través del análisis de conversaciones cómo las preguntas de CT y otras opciones interactivas impactaban el aprendizaje de PT. La especificidad de las preguntas de reflexión y "una orientación a las necesidades, intereses, inquietudes, inquietudes, pensamientos y competencias del destinatario" iniciaron reflexiones más poderosas por parte de la persona que reflexiona sobre su enseñanza. Kim y Silver (2016) descubrieron a través del análisis de conversaciones cómo las preguntas de CT y otras opciones interactivas impactaban el aprendizaje de PT. La especificidad de las preguntas de reflexión y "una orientación a las necesidades, intereses, inquietudes, inquietudes, pensamientos y competencias del destinatario" iniciaron reflexiones más poderosas por parte de la persona que reflexiona sobre su enseñanza. Kim y Silver (2016) descubrieron a través del análisis de conversaciones cómo las preguntas de CT y otras opciones interactivas impactaban el aprendizaje de PT. La especificidad de las preguntas de reflexión y "una orientación a las necesidades, intereses, inquietudes, inquietudes, pensamientos y competencias del destinatario"

iniciaron reflexiones más poderosas por parte de la persona que reflexiona sobre su enseñanza.

En estos estudios que documentan la participación de los PT en las discusiones sobre la práctica, los investigadores prestaron más atención a los tipos de movimientos interactivos y menos atención a la enseñanza de la comprensión o el contenido de enfoque en las discusiones de PT y CT. Algunos ejemplos de un enfoque claro en los problemas o tensiones en la enseñanza son los siguientes. Clarke (1995) utilizó el recuerdo estimulado después de las conferencias previas y posteriores a la conferencia entre los consejeros escolares (TC) y los profesores en formación (PT). Clarke se centró en cuatro PT que "se han enmarcado y se han abstenido de cuestiones" y "se han dedicado a una investigación centrada que conduce a la resolución de un problema o la gestión de un dilema". Clarke documentó los temas de las reflexiones de los PT en cada uno de los cuatro casos, que resumió en estas tres categorías: "Propiedad de la propia práctica, las formas en que los alumnos aprenden y ver la práctica a través de los ojos de un maestro experimentado". Los ejemplos de casos han demostrado que estas categorías de reflexión fueron precipitadas por la reflexión de un PT sobre una diferencia o tensión entre el PT y el CT, o, en algunos casos, por la reflexión de un PT sobre su autonomía de desarrollo. Muy pocos estudios han examinado cuidadosamente las tensiones o problemas de enseñanza identificados por los PT, y Clarke concluyó que estos hallazgos confirman y se basan en estudios previos sobre lo que los maestros (generalmente en servicio) se enfocan en sus reflexiones. a partir de una reflexión de los PT sobre su autonomía de desarrollo. Muy pocos estudios han examinado cuidadosamente las tensiones o problemas de enseñanza identificados por los PT, y Clarke concluyó que estos hallazgos confirman y se basan en estudios previos sobre lo que los maestros (generalmente en servicio) se enfocan en sus reflexiones. a partir de una reflexión de los PT sobre su autonomía de desarrollo. Muy pocos estudios han examinado cuidadosamente las tensiones o problemas de enseñanza identificados por los PT, y Clarke concluyó que estos hallazgos confirman y se basan en estudios previos sobre lo que los maestros (generalmente en servicio) se enfocan en sus reflexiones.

Estos hallazgos surgieron de las sesiones de recordación estimuladas, pero también de las conversaciones de coaching en sí mismas, así como de los hallazgos de Nilsson y Van Driel (2010), quienes se enfocaron en el contenido de las discusiones de CT y PTs sobre lecciones de ciencias primarias, enfocándose en didáctica. conocimiento relacionado con la enseñanza de las ciencias y el conocimiento pedagógico. A partir de

estos estudios ejemplares, podemos ver que el trabajo interactivo de los PT y los PT es importante, pero cuando consideramos cómo aprenden los PT en contextos prácticos, tenemos mucho más que aprender sobre qué tensiones en la enseñanza están presentes para los PT y los PT y cómo estas las tensiones se negocian mediante conversaciones reflexivas entre mentores.

Un último, aunque pequeño grupo de estudios, informa nuestra investigación en términos de lo que llamamos coaching colaborativo (Mosley Wetzel et al., 2018). Los TC universitarios y los SF a menudo asumen roles separados en su trabajo con los PT; como resultado, el coaching a menudo se lleva a cabo en estructuras paralelas entre los PT y sus mentores de dos contextos distintos, generalmente separados (Valencia, Martin, Place y Grossman, 2009). La investigación informa resultados contradictorios sobre cómo estos dos individuos, que tienen muchas interacciones con los fisioterapeutas, afectan su aprendizaje. El coaching a menudo también se lleva a cabo con una estructura paralela, en la que la universidad FS y el TC se involucran de manera diferente con el PT (Valencia et al., 2009). En estas conversaciones profesionales, los mentores pueden interactuar a partir de diferentes conocimientos y posiciones, generando tensiones para el PT (Gelfuso & Dennis, 2017). En los casos en los que un CT y un SF trabajan juntos en un modelo de coaching colaborativo (Alger & Kopcha, 2009; MosleyWetzel et al., 2018; Nguyen, 2009), parece haber beneficios potenciales, como el aprendizaje mutuo, el crecimiento y el apoyo de mentores, así como la creación de un rol más agente para el PT, que es parte de un grupo de expertos común. El trabajo de Wetzel (2019) busca comprender mejor los escenarios de coaching que apoyan el crecimiento del TP y qué prácticas de coaching son importantes en el coaching colaborativo. Las teorías socioculturales del aprendizaje informan este estudio (Leont'ev, 1981; Luria, 1976; Vygotsky, 1978) y la reflexión como herramienta para

La teoría sociocultural nos ayuda a comprender cómo se produce el aprendizaje a través de herramientas, relaciones y comunidades, y dentro de los contextos. El aprendizaje ocurre cuando los individuos participan en prácticas sociales, recurriendo a herramientas como el lenguaje (Wertsch, 1993). El coaching es una práctica social en la que un evento de enseñanza se enfoca, se cuestiona y se refleja para desarrollar la comprensión de la enseñanza. En un contexto de coaching, la reflexión se produce principalmente a través del habla, aunque el pensamiento y la escritura pueden acompañar el trabajo. Scheon, quien ha estudiado la reflexión de "profesionales

competentes que enfrentan problemas ambiguos, poco claros o indeterminados" (Clarke, 1995), veía la reflexión como el trabajo que traía coherencia a una situación desordenada. Cuanto más participa un grupo en dichos procesos de reflexión, más se vuelve el trabajo central para la comunidad y más personas se vinculan entre sí mediante un conjunto de prácticas compartidas (por ejemplo, "somos un grupo de coaching que reflexiona sobre las elecciones de nuestra enseñanza "). Esta identidad compartida puede ser una herramienta para una participación y un aprendizaje más profundos (Wenger, 1998). Leont'ev (1981) usó el término apropiación para referirse a cómo una persona podría usar una herramienta en particular para usarla en un entorno específico, y surgen tensiones cuando el uso de una herramienta entra en conflicto con una norma o práctica en la comunidad o el espacio social. de interacción. Las tensiones son diferentes a las preocupaciones; por ejemplo, el trabajo de Fuller (1969) sobre la teoría de la preocupación en la educación, en el que los profesores deben resolver las preocupaciones de nivel propio antes de involucrarse en las preocupaciones de los estudiantes o del sistema educativo. A diferencia de las preocupaciones, las tensiones surgen porque ha habido una forma de hacer o ser que ha sido interrumpida por un cambio en el entorno social. Las preocupaciones son problemas que deben resolverse, mientras que las tensiones son perturbaciones que son oportunidades de aprendizaje. Un ejemplo sería la tensión en los planes de estudio cuando se introduce un nuevo plan de estudios en una escuela. Los maestros pueden estar acostumbrados a guiar a los niños en la elección de sus libros, pero el nuevo programa pide a los maestros que elijan libros basándose en una evaluación de lectura. Los maestros pueden implementar el nuevo programa, pero pueden sentirse incómodos cuando el estudiante muestra más resistencia a la lectura y menos interés en esos libros.

Pueden surgir tensiones en términos de la identidad del maestro (es decir, un maestro que valora la elección), lo que hace un maestro, el plan de estudios y el contenido de la educación, los métodos pedagógicos, las normas de estar juntos en lugares llamados aulas, etc. en. No dudamos en las tensiones en nuestro trabajo de preparación docente porque las tensiones son críticas para aprender a enseñar. Engestroom (1987) sostiene que las tensiones se pueden identificar, abordar y luego reconceptualizar, abrazando un horizonte de posibilidades radicalmente más amplio (Engestroom, 2001), lo que él llama "aprendizaje expansivo". Cuando encontramos tensiones, tenemos la oportunidad de examinar no solo lo que es difícil en la situación, sino también lo que existía antes. y comprender más sobre las reglas y prácticas que no

se han examinado previamente. El compromiso con la tensión puede ser una fuerza impulsora para la transformación. De hecho, el entrenamiento de fisioterapia depende de la tensión. Estos marcos guían nuestra exploración de las tensiones en la enseñanza para un PT y cómo los entrenadores apoyan su reflexión sobre las tensiones en un programa de preparación docente. Este estudio interpretativo (Wetzel et al., 2019) utiliza el diseño de estudio de caso (Dyson y Genishi, 2005) para comprender cómo una tríada de PT, CT y FS se involucra en la reflexión sobre la práctica. Las interacciones de estos docentes se basan en un contexto específico y por tanto los resultados de cómo este caso de tensión en torno a la docencia no puede generalizarse a las vivencias de cada relación de mentoría. el compromiso con la tensión puede ser una fuerza impulsora para la transformación. De hecho, el entrenamiento de fisioterapia depende de la tensión. Estos marcos guían nuestra exploración de las tensiones en la enseñanza para un PT y cómo los entrenadores apoyan su reflexión sobre las tensiones en un programa de preparación docente. Este estudio interpretativo (Wetzel et al., 2019) utiliza el diseño de estudio de caso (Dyson y Genishi, 2005) para comprender cómo una tríada de PT, CT y FS se involucra en la reflexión sobre la práctica. Las interacciones de estos docentes se basan en un contexto específico y por tanto los resultados de cómo este caso de tensión en torno a la docencia no puede generalizarse a las vivencias de cada relación de mentoría. el compromiso con la tensión puede ser una fuerza impulsora para la transformación. De hecho, el entrenamiento de fisioterapia depende de la tensión. Estos marcos guían nuestra exploración de las tensiones en la enseñanza para un PT y cómo los entrenadores apoyan su reflexión sobre las tensiones en un programa de preparación docente. Este estudio interpretativo (Wetzel et al., 2019) utiliza el diseño de estudio de caso (Dyson y Genishi, 2005) para comprender cómo una tríada de PT, CT y FS se involucra en la reflexión sobre la práctica. Las interacciones de estos docentes se basan en un contexto específico y por tanto los resultados de cómo este caso de tensión en torno a la docencia no puede generalizarse a las vivencias de cada relación de mentoría. El entrenamiento de fisioterapia depende de la tensión. Estos marcos guían nuestra exploración de las tensiones en la enseñanza para un PT y cómo los entrenadores apoyan su reflexión sobre las tensiones en un programa de preparación docente. Este estudio interpretativo (Wetzel et al., 2019) utiliza el diseño de estudio de caso (Dyson y Genishi, 2005) para comprender cómo una tríada de PT, CT y FS se involucra en la reflexión sobre la práctica. Las interacciones de estos docentes se basan en un contexto específico y por tanto los resultados de cómo este caso de tensión en torno a la docencia

no puede generalizarse a las vivencias de cada relación de mentoría. El entrenamiento de fisioterapia depende de la tensión. Estos marcos guían nuestra exploración de las tensiones en la enseñanza para un PT y cómo los entrenadores apoyan su reflexión sobre las tensiones en un programa de preparación docente. Este estudio interpretativo (Wetzel et al., 2019) utiliza el diseño de estudio de caso (Dyson y Genishi, 2005) para comprender cómo una tríada de PT, CT y FS se involucra en la reflexión sobre la práctica. Las interacciones de estos docentes se basan en un contexto específico y por tanto los resultados de cómo este caso de tensión en torno a la docencia no puede generalizarse a las vivencias de cada relación de mentoría. la enseñanza para un fisioterapeuta y cómo los entrenadores apoyan su reflexión sobre las tensiones en un programa de preparación docente. Este estudio interpretativo (Wetzel et al., 2019) utiliza el diseño de estudio de caso (Dyson y Genishi, 2005) para comprender cómo una tríada de PT, CT y FS se involucra en la reflexión sobre la práctica. Las interacciones de estos docentes se basan en un contexto específico y por tanto los resultados de cómo este caso de tensión en torno a la docencia no puede generalizarse a las vivencias de cada relación de mentoría. la enseñanza para un fisioterapeuta y cómo los entrenadores apoyan su reflexión sobre las tensiones en un programa de preparación docente. Este estudio interpretativo (Wetzel et al., 2019) utiliza el diseño de estudio de caso (Dyson y Genishi, 2005) para comprender cómo una tríada de PT, CT y FS se involucra en la reflexión sobre la práctica. Las interacciones de estos docentes se basan en un contexto específico y por tanto los resultados de cómo este caso de tensión en torno a la docencia no puede generalizarse a las vivencias de cada relación de mentoría.

2.2.1. Tensiones en cinco áreas de la enseñanza

Tensiones en la identidad del docente

El desarrollo de la identidad de un docente, lo que significa ser docente y las experiencias y necesidades de la enseñanza en el aula, es a menudo un área de intervención para los docentes nuevos en la profesión (Alsup, 2006; Assaf, 2005; Britzman, 2003). A lo largo de los seis ciclos de coaching, Heather reflexionó sobre su desarrollo como maestra. Estas tensiones a menudo implicaban sentimientos de incertidumbre y estaban abrumadas por múltiples responsabilidades y roles. Por ejemplo, Heather se queja de que se sintió atraída en múltiples direcciones y abrumada durante

la lección: "No sé cómo podría equilibrar esas cosas en mi propia clase si solo fuera yo ...".

Tensiones en la comunidad

El compromiso percibido, la participación de los estudiantes y cómo se comparten las voces dentro del aula son todos aspectos de la comunidad (Kohn, 1996; Noblit, 1993). Han surgido tensiones en la comunidad: Heather ha pensado en cómo los estudiantes comparten, respetan y desarrollan las ideas de los demás. En muchos casos, las tensiones en el ámbito de la comunidad se han abordado mediante la revisión de las prácticas de enseñanza, como mejorar la claridad de la dirección, involucrar a los estudiantes con preguntas o cambiar cómo se manejan los materiales. En CC4, "hubo tanta charla ... fue difícil poner todo junto", Heather sintió una tensión en términos de cómo se manejaban la clase y las voces de los estudiantes.

Tensiones en el currículum

Definimos el plan de estudios como las ideas, conceptos y experiencias a las que están expuestos los estudiantes. Las tensiones en el plan de estudios suelen estar relacionadas con tensiones en la planificación de la educación y la organización de materiales. Dado que Francine enseñaba matemáticas y ciencias a dos clases de estudiantes todos los días, Heather y Francine decidieron integrar la alfabetización para que Heather tuviera la experiencia de enseñar en todas las materias. Heather quería una "verdadera integración" del contenido (entrevista, febrero de 2016), lo que significaba integrar la literatura, la escritura y otras prácticas de alfabetización en el aula. Heather expresó su incertidumbre de que su forma de pensar sobre la construcción de un discurso en una lectura en voz alta funcionaría al enseñar conceptos científicos. Él se preguntó:

Tensiones en las instrucciones

Las tensiones en torno a la educación se han centrado en las elecciones que planifican los profesores, las estructuras pedagógicas / organizativas, que se reflejan en el acto docente y las elecciones posteriores de movimientos didácticos (Mehan, 1979; Nystrand y Gamoran, 1991). En los seis ciclos de coaching, la educación fue una tensión presente en todos los ciclos de coaching. Por ejemplo, Heather experimentó tensiones didácticas relacionadas con cómo facilitar las conversaciones en una unidad basada en

literatura. Además, Heather ha expresado sus tensiones sobre la enseñanza de la ciencia en formas que comienzan con "experimentos" utilizando el método científico.

Tensiones e hibridación

A través del análisis de seis conferencias, se vio que, a medida que se desarrollaban las discusiones, las tensiones en un área parecían revelar tensiones en otra área, al igual que las tensiones discutidas anteriormente relacionadas con la integración de la ciencia y la alfabetización. Además, los movimientos de entrenamiento de Francine y Madeline a menudo ampliaron la conversación de maneras que llevaron a Heather a incluir áreas adicionales de tensión, ya que la tríada se reflejaba en los estudiantes, la participación, el contexto y las preocupaciones socioculturales de equidad y racismo. A diferencia del trabajo anterior centrado en cómo la atención de los PT a las tensiones cambia con el tiempo, se encontró que no había una trayectoria de desarrollo particular para las tensiones experimentadas por Heather.

Francine y Madeline utilizaron movimientos de entrenamiento para apoyar las reflexiones de Heather sobre las tensiones en la enseñanza.

Los movimientos de Coaching de Francine y Madeline establecieron formas de interactuar en torno a las tensiones utilizando la reflexión para la tríada (Wenger, 1998). Además, Francine y Madeline apoyaron a Heather en la aplicación de nuevos marcos para considerar la enseñanza cuando se sorprendió o reconoció un área de enfoque en su desarrollo como maestra. Sus movimientos de coaching orientaron a Heather hacia la práctica futura, y se apropiaron de movimientos específicos del coaching colaborativo.

A medida que Francine y Madeline recurrieron a movimientos de coaching como adoptar actitudes de apreciación y participar en la construcción de la comunidad, establecieron prácticas que se convirtieron en el núcleo del trabajo de la tríada. Como argumentó Wenger (1998), estas prácticas se convirtieron en una identidad compartida para la tríada, que valoraba lo que Johnston (2004) llamó notar y nombrar, o una posición de apreciación por la práctica. Por ejemplo, Francine indicó que aprendió un movimiento didáctico de Heather: "Pensemos en cómo estamos aprendiendo esto".

Estas prácticas incluyeron centrarse en lo que sucedió durante los momentos de enseñanza: nombrar las prácticas de enseñanza de Heather, el rendimiento de los estudiantes y los momentos de agente de enseñanza en la práctica de Heather. Las

prácticas de evaluación no formaban parte de esta comunidad de práctica, y cuando Heather evaluó su enseñanza, el coaching la empujó hacia la apreciación.

Los movimientos de entrenamiento que apoyaron la reflexión de Heather sobre la práctica estaban en el corazón de la práctica de Francine y Madeline. Alentaron la reflexión volviendo a centrarse en la enseñanza de Heather de la pre-conferencia, basándose en los datos y explorando de cerca los momentos de enseñanza, como cuando Francine dijo: "Me preguntaba si podríamos ralentizar algunos de esos momentos, dónde, dónde estaba ella? realmente interesante ". Además, Francine y Madeline utilizaron movimientos de coaching que surgieron de su práctica de coaching colaborativo, que incluyó la construcción de contextos, el diseño de conexiones y la teorización. Los dos entrenadores a menudo teorizaban sobre momentos desconcertantes en la enseñanza, haciendo visible su pensamiento en un intento de modelar las prácticas metacognitivas de Heather. Por ejemplo, por un momento, Francine dijo: "Estaba pensando que tal vez sea más difícil para nosotros", ofreciendo una posible teoría para la incomodidad de Heather. En conjunto, estos movimientos de coaching apoyaron el desarrollo de Heather como practicante autónoma y activa, ya que la guiaron a una conciencia más profunda de su propia práctica. Avanzando hacia la práctica futura. Francine y Madeline animaron a Heather a mirar hacia el futuro y considerar qué conocimientos, prácticas y herramientas podría aportar a su futura enseñanza. Estos movimientos de coaching apoyaron el desarrollo de Heather como practicante autónoma y activa, ya que la guiaron hacia una conciencia más profunda de su propia práctica. Avanzando hacia la práctica futura. Francine y Madeline animaron a Heather a mirar hacia el futuro y considerar qué conocimientos, prácticas y herramientas podría aportar a su futura enseñanza. Estos movimientos de coaching apoyaron el desarrollo de Heather como practicante autónoma y activa, ya que la guiaron hacia una conciencia más profunda de su propia práctica. Avanzando hacia la práctica futura. Francine y Madeline animaron a Heather a mirar hacia el futuro y considerar qué conocimientos, prácticas y herramientas podría aportar a su futura enseñanza.

Ambos entrenadores llevaron a Heather a la práctica futura, vinculando un momento de enseñanza local con un enfoque más general de la enseñanza. Al generalizar las experiencias de Heather a su futuro papel como maestra en el aula, ilustraron que las tensiones en la enseñanza siempre estarán presentes y, como sugiere Scheon (1983), reflexionar sobre las tensiones es parte del trabajo creativo de la

enseñanza. Estos movimientos de entrenamiento ayudaron a Heather a cambiar su pensamiento de lo que sucedió a lo que podría ser. nique como dos entrenadores estaban allí no solo para apoyar a Heather, sino también entre ellos. Durante las conversaciones de coaching, tanto Francine como Madeline se invitaron mutuamente para momentos de coaching, utilizaron rondas secuenciales de conversación para co-construir momentos de enseñanza, compartieron puntos de datos y trabajaron juntos para entrenar a Heather. A veces, Madeline se sumaba a las conversaciones de maneras que convertían los comentarios de Francine en una pregunta para Heather, cuando Francine reflexionaba que quizás la integración de asignaturas era más difícil para los profesores que para los estudiantes. En este momento, Francine señaló que Heather pidió a los estudiantes que reflexionaran sobre su aprendizaje y Madeline preguntó: "¿Vas a hacer esta pregunta cada vez? El coaching se mueve específicamente hacia el coaching colaborativo, invitando a la colaboración entre los coaches. construcción entre la tríada. Híbrido. Debido a los movimientos de Francine y Madeline,

Durante la conferencia de entrenamiento, la tríada discutió una lección de lectura en voz alta de Heather diseñada para apoyar la comprensión de los estudiantes del sistema solar.

Heather presentó su tensión curricular, como diseñar una conferencia sobre los estándares del plan de estudios de ciencias, al mismo tiempo que integraba una unidad de literatura que tenía que completar como parte de su curso de Métodos de lectura. Cuando Heather inicialmente pensó en su uso de un texto en la unidad, presentó el problema, "que es un problema de planificación y tratar de poner [el libro] en algo [una tabla de literatura] tal vez no encajaba realmente".

El entrenamiento de Francine apoyó la comprensión de Heather de esta tensión. En su primera conversación, Francine dijo que la tensión de Heather era "muy, muy compleja. Estás jugando muchas cosas en competencia". Francine reconoció que Heather estaba tratando de superar dos ideas en competencia de "currículo", estándares estatales y presentar a los estudiantes múltiples perspectivas. Al llamar la atención de Heather sobre el papel que desempeñó en este evento de enseñanza, la tensión, que originalmente surgió como un problema curricular, se ha transformado en un problema educativo.

A través del discurso de Francine, utilizó pronombres colectivos y abrió el espacio para el coaching colaborativo para dirigir la conversación de la tríada hacia la educación. Estos pronombres colectivos posicionaron a Heather como codirectora, como cuando Francine se preguntó en voz alta si era más difícil para ella y para Heather interactuar con múltiples perspectivas. Cuando Heather no respondió a estas invitaciones, tanto ella como Francine se dirigieron a Madeline y la invitaron a entrenar. Madeline se unió a la conversación al nombrar el movimiento didáctico de Heather mientras enseñaba: "Pensé que la pregunta era realmente interesante, su forma de pensar en el aprendizaje". Luego le pidió directamente a Heather que pensara en su futura enseñanza ". ¿Vas a hacer esta pregunta cada vez? Estos dos cambios llevaron a Heather a reflexionar sobre su enseñanza y establecer conexiones entre su práctica y la de Francine, ilustrando además que esta tensión vivía en los campos de la educación y el plan de estudios. El último avance de Madeline reunió la antigua unidad de estudio, la fuerza y el movimiento (es decir, el plan de estudios) y la pedagogía centrada en la investigación (es decir, la educación). En una frase, ilustró cómo estos dos campos de la enseñanza convivían. Más tarde Heather reflexionó sobre su tensión inicial en el currículum, ahora llamándolo "interesante" desde un punto de vista didáctico, porque estaban aprendiendo algo que no era concreto y visible. La conclusión de Heather de esta interacción fue que el

En su primera ronda, Heather explicó la dificultad de lograr que tantos estudiantes hablen a la vez, deseando "que se escuchen voces ...", introduciendo tensión en la comunidad.

La respuesta inicial de Madeline fue una invitación para que Heather reflexionara sobre las decisiones que tomó como maestra en ese momento. Mientras Heather relataba sus acciones específicas, articuló su trabajo, "para mantenerlo más centrado en la comunidad". Durante las siguientes siete rondas, Madeline se basa en los datos, invita a la discusión de opciones alternativas y le pide a Heather que imagine los resultados de estas otras opciones en términos de mantener a los estudiantes enfocados en la comunidad.

Es importante señalar que en los cambios en los que Heather respondió a los movimientos de entrenamiento de Madeline, construyó una lógica o hipótesis sobre por qué los estudiantes no escuchaban a sus compañeros de clase de una manera que reflejara una comunidad fuerte. Reflexionó sobre su elección de pedirles a los estudiantes que escribieran en lugar de hablar y cómo esta elección podría cambiar lo

que hicieron los estudiantes en la lección. Cuando Madeline invitó a Heather a pensar en alternativas, no sugirió que lo que hizo Heather estaba mal, pero abrió un espacio para que Heather reflexionara con una opción para la práctica futura: "Fue un momento perfecto para hacerlos hablar". Destacado por su declaración final en esta ronda, "Allí arriba se siente una locura en el momento", La tensión comunitaria mostró que también estaba relacionada con una tensión educativa. Sí, los alumnos no se escuchaban entre sí, una tensión en la comunidad, pero su labor docente para gestionar ideas, voces y actividades en el aula era una tensión relacionada.

Este híbrido de tensión ha posicionado a Heather como más agente, con una nueva práctica ahora en su caja de herramientas. El primer movimiento de Francine, "ralentizar algunos de los momentos", en respuesta al comentario de Heather "es una locura en el momento", continuó la trayectoria de hibridación de tensión de la comunidad a la educación. El paso de Francine al coaching le pidió a la tríada que continuara enfocándose en los momentos instructivos. Francine continuó, pidiéndole a Heather que pensara en "dónde decidiste ponerte", llamando explícitamente la atención de la tríada sobre la posición física de Heather en el aula. A través de los siguientes cuatro giros superpuestos de Francine y Madeline, co-construyeron lo que era didácticamente difícil en ese momento, dado el complejo contexto espacial y educativo por el que Heather estaba navegando. Fue después de estas cuatro rondas que Heather llamó a la tensión de enseñanza que surgió anteriormente: "No sé cómo podría equilibrar estas cosas en mi clase". Gracias a esto, las preocupaciones iniciales de Heather sobre las voces de los estudiantes, el compartir y la comunidad evolucionaron hacia una preocupación más íntima sobre su educación y, quizás, su identidad como maestra. Iluminando la hibridación, Francine y Madeline llamaron la atención de Heather sobre las conexiones entre la participación de los estudiantes y las elecciones de enseñanza que hace un maestro en un aula muy dinámica y activa. Fue después de estas cuatro rondas que Heather llamó a la tensión de enseñanza que surgió anteriormente: "No sé cómo podría equilibrar estas cosas en mi clase". Gracias a esto, las preocupaciones iniciales de Heather sobre las voces de los estudiantes, el compartir y la comunidad evolucionaron hacia una preocupación más íntima sobre su educación y, quizás, su identidad como maestra. Iluminando la hibridación, Francine y Madeline llamaron la atención de Heather sobre las conexiones entre la participación de los estudiantes y las elecciones de enseñanza que hace un maestro en un aula muy dinámica y activa. Fue después de estas cuatro rondas que Heather llamó a la tensión de enseñanza que surgió

anteriormente: "No sé cómo podría equilibrar estas cosas en mi clase". Gracias a esto, las preocupaciones iniciales de Heather sobre las voces de los estudiantes, el compartir y la comunidad evolucionaron hacia una preocupación más íntima sobre su educación y, quizás, su identidad como maestra. Iluminando la hibridación, Francine y Madeline llamaron la atención de Heather sobre las conexiones entre la participación de los estudiantes y las elecciones de enseñanza que hace un maestro en un aula muy dinámica y activa. el compartir y la comunidad se han convertido en una preocupación más íntima por su educación y, quizás, también por su identidad como maestra. Iluminando la hibridación, Francine y Madeline llamaron la atención de Heather sobre las conexiones entre la participación de los estudiantes y las elecciones de enseñanza que hace un maestro en un aula muy dinámica y activa. el compartir y la comunidad se han convertido en una preocupación más íntima por su educación y, quizás, también por su identidad como maestra. Iluminando la hibridación, Francine y Madeline llamaron la atención de Heather sobre las conexiones entre la participación de los estudiantes y las elecciones de enseñanza que hace un maestro en un aula muy dinámica y activa.

Entretejida en las relaciones sociales e intelectuales de los futuros profesores y los profesores reformadores experimentados está la exploración de formas alternativas de pensar y hablar sobre la enseñanza, formas que quizás no suelen ser vistas por profesores y administradores, pero que tampoco suelen ser vistas por profesores e investigadores universitarios en activo. escuelas (Cochran-Smith, 1991).

Aquí, volvemos al problema de la práctica, el ciclo "la práctica hace práctica" (Britzman, 2003), que Cochran-Smith (1991) sugirió confiar en un mentor experimentado y comprometido que estaba igualmente comprometido a desafiar las prácticas existentes para servir mejor. estudiantes y sus comunidades. Aprender a ser docente requiere experiencias extensas y respaldadas de trabajar con estudiantes de diversos orígenes durante la formación docente con contextos de aprendizaje de apoyo (Lazar, 2007), a lo que Cochran-Smith se refiere aquí como "formas alternativas de pensar y hablar sobre la enseñanza". En el estudio de Wetzel (2019), Heather se enfrentó a la integración de materiales. Las condiciones que han surgido de la integración han creado tensiones en las áreas de identidad,

Las tensiones eran parte del contexto local del aula, la escuela y el distrito, pero estaban relacionadas con las estructuras y prácticas de enseñanza y aprendizaje en las escuelas. Por ejemplo, cuando Heather se dio cuenta de que los estudiantes no estaban

comprometidos con las ideas de los demás o no se respetaban, esas tensiones podrían haberse enmarcado en términos de deficiencias de los estudiantes. Heather no culpó a los estudiantes, más bien, Heather y sus entrenadores abordaron las tensiones en la comunidad al pensar en las prácticas de enseñanza que llevaron a tales modos de participación y los tipos de revisión de las prácticas de enseñanza, como mejorar la claridad de las pautas, que podrían enfrentar. Tales tensiones. En casi todos los ejemplos de tensiones que se han identificado, existía tal evidencia de que la enseñar a contrapelo era el objetivo de esta tríada. Nuestro trabajo se extiende a tres áreas de investigación. En primer lugar, sabemos que los CT suelen transmitir sus conocimientos a los PT a través de la retroalimentación de la evaluación o de las directivas, y que los PT suelen verse como esponjas (Hawkey, 1998) que absorben el conocimiento de profesores experimentados. La segunda área de investigación se centra en lo que sucede en términos de aprendizaje de TP cuando hubo un enfoque explícito en la construcción del diálogo y el aprendizaje juntos (MosleyWetzel, Taylor, et al., 2017; Maloch et al., 2015). y que los PT se ven a menudo como esponjas (Hawkey, 1998) que absorben el conocimiento de profesores experimentados. La segunda área de investigación se centra en lo que sucede en términos de aprendizaje de TP cuando hubo un enfoque explícito en la construcción del diálogo y el aprendizaje juntos (MosleyWetzel, Taylor, et al., 2017; Maloch et al., 2015). y que los PT se ven a menudo como esponjas (Hawkey, 1998) que absorben el conocimiento de profesores experimentados. La segunda área de investigación se centra en lo que sucede en términos de aprendizaje de TP cuando hubo un enfoque explícito en la construcción del diálogo y el aprendizaje juntos (MosleyWetzel, Taylor, et al., 2017; Maloch et al., 2015).

En ambas áreas, tenemos pocos ejemplos o estudios de cómo se ven tales conversaciones cuando las tensiones son centrales, cuando los mentores de la universidad y el aula involucran a los PT para encontrar y usar las tensiones como un espacio para el crecimiento. Finalmente, nos basamos en una tercera área de investigación que ha documentado los roles separados de los mentores empleados por la universidad y los empleados en las escuelas. Investigaciones anteriores han sugerido que existen tanto beneficios potenciales como obstáculos importantes para los mentores de la universidad y la escuela que, al mismo tiempo, asesoran a los fisioterapeutas (Nguyen, 2009; Gelfuso y Dennis, 2017).

El trabajo actual de Wetzel (2019) exploró cómo Heather participó activamente en la construcción de conocimientos sobre la enseñanza en un contexto de coaching

colaborativo, y el contenido de las tensiones específicas que la tríada utilizó en esas conversaciones para generar conocimiento.

Heather y sus entrenadoras exploraron ideas como la escritura, como el compromiso, el habla en el aula, la agencia de los estudiantes, las prácticas de alfabetización y las creencias sobre la educación y el plan de estudios. Estas tensiones estuvieron presentes tanto para Heather, una maestra novata, como para Francine, que tenía más experiencia, y nos preguntamos si quizás este contexto particular de integración de asignaturas creó estas tensiones compartidas para la exploración. El entrenamiento que utilizaron Madeline y Francine apoyó el desarrollo de la identidad de Heather como maestra que valora la participación y el compromiso activo de los estudiantes.

A diferencia de la tomografía computarizada en el estudio de Gelfuso y Dennis (2017), la orientación compartida de los entrenadores hacia la enseñanza también se alineó con las nociones de desarrollo de la alfabetización y la integración del área de contenido de Heather. A partir del análisis de las tensiones, tenemos una mayor comprensión de cómo podríamos pensar sobre las tensiones que experimentan los PT a medida que aprenden a enseñar. A diferencia del trabajo anterior centrado en cómo las preocupaciones, o cómo cambia la atención de PT con el tiempo, se encontró que no había una trayectoria de desarrollo particular a través de estas diferentes tensiones. Más bien, se encontró que dentro de una sola sesión de coaching, las tensiones cambiaron a medida que la tríada se reflejaba en los estudiantes, la participación, sobre el contexto y las preocupaciones socioculturales de la justicia y el racismo. Cada entrenador utilizó movimientos de entrenamiento particulares para entrenar la tensión. Madeline centró más atención en Heather como alumna, con sus objetivos de entrenamiento para respaldar su identidad como maestra (por ejemplo, enfocándose en la idea de que Heather tenía muchas opciones en su enseñanza y que cada elección conduciría a un conjunto único de resultados). Los movimientos de entrenamiento de Madeline también incluyeron generalizaciones, generalmente para llamar la atención de Heather sobre cómo la tensión podría relacionarse con el tema más amplio de la enseñanza en el aula. A menudo, este movimiento ha reafirmado que la enseñanza siempre está y siempre debe estar relacionada con las tensiones. Francine, por otro lado, atrajo la centrarse en movimientos de coaching que se centraran más en el trabajo de los alumnos, los datos y la "ralentización del momento" para centrar más la atención en los alumnos. Hubo

momentos para ambos entrenadores en los que el humor, la afirmación del lenguaje, la toma de posición de co-alumnos, el reconocimiento de la apropiación de los movimientos pedagógicos del otro, el uso del lenguaje colectivo y el intercambio de experiencias.

Estos movimientos de entrenamiento han generado afinidad, confianza y familiaridad. Quizás, sin el coaching colaborativo, las tensiones podrían haberse reducido. Sin embargo, el contexto colaborativo ha proporcionado un lugar para comprender el aprendizaje a medida que se expande y emerge en la práctica. También descubrimos cómo, dentro de este contexto de coaching colaborativo, el coaching desplaza las tensiones hacia la hibridación. Por ejemplo, una tensión que puede parecer una cuestión de educación fue también una tensión en la identidad del docente. Esta hibridación surgió en parte debido a las conexiones entre los dominios, pero también debido a los movimientos de entrenamiento de Francine y Madeline, que a menudo ampliaron la conversación en términos de hibridación. Ambos se centraron en Heather como guía para la conferencia. Madeline centró más atención en Heather como alumna, con metas de entrenamiento para apoyar su pensamiento (por ejemplo, enfocándose en la idea de que Heather tenía muchas opciones en su enseñanza y que cada elección conduciría a un conjunto único de resultados). Los movimientos de entrenamiento de Madeline también incluyeron generalizaciones, generalmente para llamar la atención de Heather sobre cómo la tensión podría relacionarse con el tema más amplio de la enseñanza en el aula. A menudo, este movimiento ha reafirmado que la enseñanza siempre está, y debe estar relacionada con las tensiones. y que cada elección conduciría a un conjunto único de resultados). Los movimientos de entrenamiento de Madeline también incluyeron generalizaciones, generalmente para llamar la atención de Heather sobre cómo la tensión podría relacionarse con el tema más amplio de la enseñanza en el aula. A menudo, este movimiento ha reafirmado que la enseñanza siempre está, y debe estar relacionada con las tensiones. y que cada elección conduciría a un conjunto único de resultados). Los movimientos de entrenamiento de Madeline también incluyeron generalizaciones, generalmente para llamar la atención de Heather sobre cómo la tensión podría relacionarse con el tema más amplio de la enseñanza en el aula. A menudo, este movimiento ha reafirmado que la enseñanza siempre está, y debe estar relacionada con las tensiones.

Como sugiere Cochran-Smith (1991), si queremos preparar a los maestros para enseñar, debemos comprender mejor cómo apoyarlos, es decir, capacitarlos, en la formación de maestros de servicio. Este estudio tiene importantes implicaciones para la

preparación, el entrenamiento y la tutoría de los docentes, y para los docentes en general. En el contexto de pequeños estudios cualitativos, como este, podemos conocer las condiciones específicas de aprendizaje que apoyan a los PT en el desarrollo de la práctica reflexiva. Dado que tanto Madeline como Francine tenían un conocimiento profundo del coaching y la reflexión, el estudio contribuye a la literatura en términos de cómo los formadores de profesores preparan los PT para las prácticas de reflexión sobre las tensiones y, en particular, sobre los movimientos de coaching que son efectivos. Como educadores de profesores, necesitamos nuevas formas de pensar sobre la preparación del tutor. Los practicantes también pueden tomar de este trabajo la idea de dominios de tensión así como la hibridación de heurísticas útiles para quienes capacitan a los maestros.

2.3 Autodeterminación del profesor y vídeo: coaching

Ante un desafío o una tarea difícil, ¿cree en sus habilidades o tiene dudas sobre su capacidad para corregir la situación? La creencia personal de "qué tan bien se pueden realizar las acciones necesarias para hacer frente a situaciones futuras" (Bandura, 1982) es esencial para el concepto de autoeficacia y es parte de la teoría cognitiva social de Bandura (1982, 1997). Para los docentes, estar convencidos de sus habilidades docentes es un predictor importante y relevante del éxito académico y profesional (Vieluf, Kunter y van de Vijver, 2013).

Por lo tanto, la autoeficacia es un factor importante a considerar cuando se discuten los resultados de la formación inicial del profesorado y las intervenciones que tienen como objetivo fortalecer la autoeficacia del profesorado; por tanto, debería centrarse en él (Schwarzer & Hallum, 2008). Las primeras experiencias de enseñanza de los profesores en formación tienen un impacto significativo en su autoeficacia. Sin embargo, si bien las experiencias docentes positivas pueden promover una alta autoeficacia en los docentes en servicio, las experiencias negativas pueden ser perjudiciales (Flores, 2015). Además, la autoeficacia de los profesores titulares puede disminuir cuando la práctica docente no tiene un marco suficiente. Así, Capa Aydin y Woolfolk Hoy (2005) subrayan la importancia del apoyo de habilidades de los mentores y supervisores de colocación de campo. Para reducir la complejidad de las primeras experiencias de enseñanza de los profesores de servicio preliminar y aumentar su

autoeficacia, las experiencias de dominio deben combinarse con sesiones de coaching apropiadas (Tschannen-Moran & McMaster, 2009). La autorreflexión y la retroalimentación sobre la propia enseñanza son cruciales para el desarrollo de habilidades profesionales (Weber, Gold, Prilop y Kleinknecht, 2018), y las sesiones de coaching consisten en estas actividades (Matsko et al., 2018). En Alemania, donde se realizó esta investigación, La mayoría de las sesiones de coaching durante una práctica docente tienen lugar en forma de conversación cara a cara inmediatamente después del desempeño docente observado. Las investigaciones indican que la retroalimentación cara a cara tiene un fuerte impacto en la autoeficacia de los maestros (Morris, Usher y Chen, 2017).

Sin embargo, este enfoque tiene algunas limitaciones porque requiere tiempo y costos de coordinación, especialmente si participan supervisores (Lee y Wu, 2006; Sern, Nor, Foong y Hassan, 2017). Un enfoque de coaching combinado y basado en video puede reducir estas limitaciones porque, a diferencia de las interacciones cara a cara en tiempo real, las plataformas basadas en la web ofrecen la ventaja de ser independientes del tiempo y la ubicación (Lee y Wu, 2006). Además, pueden reducir la complejidad y aumentar la interacción entre los miembros del entorno de aprendizaje (So, Pow y Hung, 2009). Sin embargo, hasta la fecha, la investigación educativa no se ha centrado en si los enfoques de coaching combinados y basados en video contribuyen a la autoeficacia de los profesores en formación en la gestión de la educación.

Por lo tanto, se investigó si la autoeficacia de los futuros profesores en la gestión del aula aumentó más como resultado de la supervisión del coaching puramente presencial, un enfoque de coaching mixto y basado en video con retroalimentación digital entre pares y expertos., O un Enfoque de coaching mixto y basado en videos con retroalimentación de pares únicamente. Dado que los cambios en la autoeficacia durante las primeras experiencias de enseñanza están relacionados con el nivel de apoyo que recibe el maestro (Woolfolk Hoy y Burke-Spero, 2005), examinamos si los tres grupos difieren en la percepción de apoyo a la competencia. Además,

Como construcción multidimensional, la autoeficacia general del docente se puede distinguir de las expectativas específicas de autoeficacia en diversos contextos de enseñanza. En consecuencia, existen varias subdimensiones y escalas de autoeficacia independientes. La autoeficacia en la gestión del aula se puede definir "como la creencia de los profesores en su capacidad para organizar y ejecutar los cursos de acción

necesarios para mantener el orden en el aula" (Brouwers y Tomic, 2000). La capacidad de manejar un aula y reaccionar de manera apropiada cuando ocurre un comportamiento perturbador es fundamental para todos los maestros, pero especialmente para los maestros de servicio durante sus primeras experiencias de enseñanza (Wolff, 2015).

Existe una gran cantidad de investigaciones sobre los resultados positivos de la autoeficacia de los docentes en servicio, incluidas las correlaciones positivas con el desempeño docente, los aspectos motivacionales, el bienestar de los docentes y la satisfacción laboral (Pfitzner-Eden, 2015). Por el contrario, la investigación sobre la autoeficacia de los profesores titulares es limitada. Sin embargo, algunos estudios han documentado una correlación entre la autoeficacia de los profesores en formación en la gestión del aula y su compromiso con la profesión docente (Chesnut y Burley, 2015), el agotamiento (Aloe, Amo, Amo y Shanahan, 2014; Schwarzer y Hallum, 2008), y la intención de dejar la profesión docente (Pfitzner-Eden, 2015). Hascher y Hagenauer (2016) han demostrado que la ansiedad durante la práctica de la enseñanza se predijo negativamente por la autoeficacia, mientras que el disfrute se predijo positivamente. Por tanto, la autoeficacia de los profesores titulares en la gestión del aula debe promoverse durante la formación escolar práctica.

Según Bandura, cuatro factores influyen en la autoeficacia (Bandura, 1982, 1997). Las experiencias de dominio se consideran la fuente más importante (Milner, 2002; Woolfolk Hoy y Burke-Spero, 2005). Completar con éxito una tarea de la clase puede aumentar el sentido de autoeficacia del maestro, mientras que reprobado puede reducirlo. Otra fuente importante de autoeficacia está representada por las experiencias indirectas, que impactan en el desarrollo de la autoeficacia a través del aprendizaje modelo y la confrontación social (Pfitzner-Eden, 2015). Ayudar con éxito a compañeros o profesores experimentados en el aula puede reforzar la autoeficacia porque el observador siente que es igualmente capaz de dominar tareas comparables. El efecto sobre la autoeficacia está moderado por identificación y desempeño del modelo. Cuando el modelo funciona bien y el observador se identifica con él, su efectividad aumenta (Woolfolk Hoy & Burke-Spero, 2005). Por tanto, el impacto de la confrontación social es mayor cuando la persona observada es vista como similar a él mismo, como es el caso de los compañeros de estudios (Pfitzner-Eden, 2015).

La persuasión verbal en forma de retroalimentación evaluativa es otro factor que desarrolla y apoya la autoeficacia (Morris et al., 2017), y se considera uno de los

predictores más importantes de la autoeficacia (Kampkuiper, 2015). La retroalimentación de la evaluación puede ser proporcionada por mentores, supervisores o colegas, y el potencial de persuasión está influenciado por la "credibilidad, confiabilidad y competencia del persuasor" (Woolfolk Hoy y Burke-Spero, 2005). La autorreflexión puede verse como una fuente de auto-retroalimentación y parece ser más confiable y aceptada (Kampkuiper, 2015). La retroalimentación de los compañeros puede aumentar la autoeficacia debido a su naturaleza entusiasta y comprometida, mientras que la retroalimentación de maestros o supervisores experimentados implica un mayor estímulo y consejo (Woolfolk Hoy &

Sin embargo, si la retroalimentación es mayoritariamente negativa, excesivamente dura y global en lugar de específica y empática, la persuasión verbal puede conducir a una reducción de la autoeficacia. En consecuencia, el tipo de retroalimentación evaluativa es otro efecto mediador sobre la autoeficacia. El tipo de retroalimentación evaluativa puede ser positiva o negativa (Kampkuiper, 2015). La retroalimentación positiva se acepta con más frecuencia que la negativa y aumenta la confianza en la capacidad de realizar una tarea correctamente. La retroalimentación positiva, por lo tanto, tiene un efecto positivo sobre la autoeficacia (Kampkuiper, 2015; Morris et al., 2017). Sin embargo, la retroalimentación negativa conduce a un mayor esfuerzo y un mejor desempeño (Kampkuiper, 2015; Kluger & DeNisi, 1996). Por lo tanto, la retroalimentación debe contener calificaciones tanto positivas como negativas (Gielen & De Wever, 2015). Además, la retroalimentación del desempeño debe ser realista para reducir el nivel de disparidad entre la persuasión verbal y el propio juicio (Pfitzner-Eden, 2015).

Para tener un impacto en la autoeficacia, los individuos necesitan auto-reflexionar y evaluar la información obtenida de las fuentes descritas (Morris et al., 2017). Además, las experiencias indirectas y la persuasión verbal son particularmente influyentes en la autoeficacia de los profesores que tienen poca o ninguna experiencia (Morris et al., 2017; Pfitzner-Eden, 2015).

Por lo tanto, las primeras experiencias de pasantías parecen cruciales para desarrollar un fuerte sentido de autoeficacia (Woolfolk Hoy & Burke-Spero, 2005). Además, las primeras experiencias de enseñanza pueden ser cruciales para el desarrollo a largo plazo de la autoeficacia, que parece ser más maleable al principio de la carrera docente (Woolfolk Hoy y Burke-Spero, 2005), y puede ser resistente al cambio una vez

desarrollada. (Pendergast, Garvis y Keogh, 2011). En consecuencia, en el siguiente apartado describiremos el desarrollo de la autoeficacia del profesorado durante la práctica docente.

Una práctica docente puede proporcionar las fuentes de la autoeficacia de los profesores (por ejemplo, dominio y experiencias indirectas, persuasión verbal, reacciones emocionales y físicas). Por lo tanto, la mayoría de los estudios han mostrado un aumento en la autoeficacia de los docentes del servicio preliminar como resultado de las experiencias prácticas (Flores, 2015; Pfitzner-Eden, 2015). Sin embargo, otros estudios han demostrado que las experiencias durante las fases de formación práctica pueden conducir a una reducción de las expectativas de autoeficacia (Pendergast et al., 2011). Este desarrollo quizás se remonta a una creencia demasiado optimista en la autoeficacia al comienzo de la práctica (Pendergast et al., 2011).

Para promover la autoeficacia de los docentes del servicio preliminar durante la práctica docente, los futuros docentes deben contar con el apoyo de la persuasión verbal. Como señalaron Tschannen-Moran et al. (1998), la retroalimentación como forma de persuasión verbal "tendrá un efecto positivo en el desarrollo de creencias de eficacia". Tschannen-Moran y McMaster (2009) también destacaron la importancia del coaching para el desarrollo de la autoeficacia. Los resultados indicaron que los participantes que recibieron entrenamiento de seguimiento después de sus experiencias de dominio tuvieron el mayor aumento en la autoeficacia. Los maestros que no recibieron entrenamiento de seguimiento mostraron una disminución en su autoeficacia.

Según la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (1985), la competencia se considera una necesidad psicológica importante y es relevante para el funcionamiento de las personas. La satisfacción de la necesidad de competencia y la necesidad de autonomía y relacionalidad como las otras dos necesidades básicas parece predecir la motivación intrínseca de los docentes y se correlaciona con su compromiso (Holzberger, Philipp, & Kunter, 2014). Por lo tanto, los supervisores, mentores y compañeros universitarios deben apoyar el sentido de competencia de los profesores de servicios preliminares. El apoyo a las competencias incluye varios componentes, incluida la provisión de desafíos, retroalimentación y aliento; orientación y ayuda durante la ejecución de una tarea; y la provisión de expectativas y pautas claras (Fransen, Boen, Vansteenkiste, Mertens y Vande Broek, 2018). Voss y Kunter (2019) señalaron que el apoyo de mentores u otras personas importantes está vinculado a la satisfacción laboral

y es responsable de reducir los niveles de agotamiento emocional entre los docentes principiantes. Weber y Greiner demostraron que el apoyo a las competencias percibido por los supervisores universitarios durante un curso de enseñanza es un predictor significativo de las actitudes hacia la educación inclusiva. Woolfolk Hoy y Burke-Spero (2005) establecieron que la autoeficacia de los maestros de preescolar y de niños pequeños está significativamente relacionada con su apoyo percibido y que un apoyo adecuado parece proteger la autoeficacia. Además, según Fives et al. (2007),

El coaching durante una práctica docente puede ocurrir cuando los maestros de servicio preliminar invitan a sus pares y supervisores universitarios a observar sus lecciones y recibir retroalimentación directa poco después (Lu, 2010). Otro enfoque de coaching durante una práctica docente es reflexionar en un video en el aula de su enseñanza y recibir comentarios basados en videos de colegas y supervisores universitarios (Lee y Wu, 2006).

Varios estudios han demostrado que tanto los profesores principiantes como los experimentados pueden desarrollar y mejorar sus habilidades profesionales utilizando videos auténticos en el aula (Brouwer, Besselink y Oosterheert, 2017; Gaudin & Chaliès, 2015; Gold, Hellermann y Holodynski, 2017; Major & Watson, 2017; Seidel, Stürmer, Blomberg, Kobarg y Schwindt, 2011). Como resultado, hay un número creciente de enfoques basados en videos para la formación e investigación de profesores (Derry, Sherin y Sherin, 2014). Si bien la mayoría de los investigadores están de acuerdo en que la tecnología de video tiene numerosos beneficios para el aprendizaje de los maestros (Derry et al., 2014), también existen preocupaciones, incluidos los "errores de atención" (los espectadores notan solo algunos aspectos). Interacciones en el aula) o "

Los videos en el aula de compañeros o maestros experimentados brindan experiencias indirectas y, por lo tanto, pueden afectar la autoeficacia de los maestros de servicio. Además, los entornos de aprendizaje en línea y en video ofrecen la oportunidad de observar muchos patrones diferentes. Esto permite observar una variedad de habilidades y estrategias de enseñanza y se considera particularmente útil para el aprendizaje modelo (Pfitzner-Eden, 2015). El análisis de la propia enseñanza se puede definir como autoevaluación y es una forma de involucrar a los estudiantes en su aprendizaje para fomentar la autorreflexión (Sluijsmans, Dochy y Moerkerke, 1999). La ventaja de la autoevaluación es que El observador puede ubicarse mejor en la situación y las experiencias y el conocimiento pueden activarse (Kleinknecht & Poschinski, 2014).

Además, el análisis de sus propios videos fue reportado como más estimulante, más familiar y, por lo tanto, más motivador que el análisis de los videos de otros profesores (Borko, Jacobs, Eiteljorg, & Pittman, 2008).

El uso de videos de su enseñanza también puede ayudar a los maestros a confiar en los comentarios que reciben, ya que pueden ver su desempeño docente (Tripp & Rich, 2012a). El proceso de dar retroalimentación puede definirse como una evaluación de pares o experta porque los estudiantes o supervisores emiten juicios sobre el desempeño de otros estudiantes. La evaluación por pares o por expertos puede ser útil para la autoevaluación porque ofrece diferentes puntos de vista y puede mejorar la confianza de los estudiantes en su propio desempeño. Por lo tanto, la autoevaluación, los pares, los pares y los expertos son adecuados para entornos de aprendizaje social en línea (Orooji & Taghiyareh, 2018).

Además, desde un punto de vista sociocultural, la retroalimentación de los compañeros ayuda a promover el aprendizaje porque implica interacciones sociales y el conocimiento es una experiencia compartida (Hattie y Gan, 2011). Tripp y Rich (2012b) documentaron que los profesores en prácticas percibieron que la retroalimentación en video de sus supervisores es más útil que la retroalimentación sin video, porque la primera "sirvió como un marco de referencia común". Lee y Wu (2006) analizaron un entorno basado en la web donde los profesores en formación vieron videos de su enseñanza y discutieron su práctica docente con colegas y profesores en servicio. Los profesores de servicio en su estudio informaron haber recibido "comentarios más concretos". Además, Brouwer et al.

En cuanto a la retroalimentación entre pares, los profesores del servicio de preservación en el estudio de Brouwer et al. informaron que su enseñanza mejoró y que se sintieron más seguros gracias al coaching entre pares. En un estudio reciente, Gröschner, Schindler, Holzberger, Alles y Seidel (2018) se centraron en los efectos de las reflexiones basadas en videos sobre el desarrollo de la autoeficacia de los docentes en servicio. El grupo de reflexión con video mostró una tendencia positiva en su autoeficacia en comparación con el grupo de reflexión sin video. Gold y col. (2017) realizaron un estudio grupal de control cuasi-experimental pre-post-post e investigaron si la capacitación basada en videos en la formación del profesorado puede promover la autoeficacia en la gestión del aula. Los maestros en formación que analizaron sus propios videos en el aula, así como los videos de otros maestros, tuvieron un aumento

significativo en la autoeficacia en comparación con los del grupo de control. Estos resultados no se replicaron para los profesores del curso con sus propios elementos didácticos, pero sin análisis de video. En otro estudio reciente, Gröschner, Klaß y Dehne (2018) compararon un enfoque de entrenamiento de pares basado en video (grupo de intervención) con un enfoque de entrenamiento de pares basado en video (grupo de control) durante una experiencia de campo. Estos resultados no se replicaron para los profesores del curso con sus propios elementos didácticos, pero sin análisis de video. En otro estudio reciente, Gröschner, Klaß y Dehne (2018) compararon un enfoque de entrenamiento de pares basado en video (grupo de intervención) con un enfoque de entrenamiento de pares basado en video (grupo de control) durante una experiencia de campo. Estos resultados no se replicaron para los profesores del curso con sus propios elementos didácticos, pero sin análisis de video. En otro estudio reciente, Gröschner, Klaß y Dehne (2018) compararon un enfoque de entrenamiento de pares basado en video (grupo de intervención) con un enfoque de entrenamiento de pares basado en video (grupo de control) durante una experiencia de campo.

Los maestros del grupo de intervención informaron una mayor competencia en la interacción maestro-alumno en el aula que los maestros del grupo de control. En cuanto al análisis de la autorreflexión y la retroalimentación de los profesores en prácticas, Kleinknecht y Gröschner (2016) han demostrado que los profesores en prácticas utilizan evaluaciones menos negativas en su retroalimentación que en sus autorreflexiones. Además, los expertos parecen proporcionar una retroalimentación más equilibrada (tanto positiva como negativa) que sus pares y ofrecen más alternativas para la enseñanza (Kleinknecht & Gröschner, 2016). Ambos aspectos actúan como persuasión verbal (Tschannen-Moran & McMaster, 2009) y pueden, por tanto, considerarse útiles para promover autoeficacia de los profesores en formación. A pesar de estos resultados alentadores, estudios recientes no han investigado los efectos de la retroalimentación mixta, basada en videos y de expertos sobre la autoeficacia de los maestros de servicio y su apoyo percibido durante la práctica.

Por lo tanto, no está claro si un enfoque de coaching combinado y basado en videos durante una práctica docente tiene un impacto positivo en la autoeficacia de los profesorado en prácticas en la gestión del aula y el apoyo percibido en comparación con el coaching presencial puro y si es necesario. comentarios de expertos en video digital para mejorar la autoeficacia. Además, hasta la fecha, no se ha estudiado el tipo (positivo o negativo) de autorreflexión y retroalimentación digital, así como el número de

alternativas. Estos componentes también pueden mejorar la autoeficacia de forma diferenciada. (Weber, 2019)

2.3.1 Investigación de campo

Los estudiantes de maestros en su cuarto semestre de capacitación participaron en una pasantía de cuatro semanas después del semestre de verano. Esta pasantía es administrada por el Departamento de Educación Escolar y Desarrollo Escolar del Instituto de Ciencias de la Educación. Los alumnos enseñaron por primera vez durante esta pasantía. En un semestre anterior, participaron en una práctica de observación de tres semanas. De acuerdo con el reglamento de pasantías, se deben planificar, organizar y realizar cuatro lecciones. El procedimiento de intervención se basa en las sugerencias de Brouwers y Tomic (2000) para mejorar la autoeficacia en la gestión del aula. Sugieren que los profesores deben estar preparados y adquirir las habilidades necesarias para afrontar situaciones difíciles en el aula.

Este módulo consta de una lección y un seminario complementario sobre planificación de lecciones. En cada sesión del seminario, los temas de las lecciones (por ejemplo, modelos generales de enseñanza, modelos de diseño instruccional y gestión del aula) se discutieron en profundidad y se aplicaron a una parte de la planificación de la lección. Como resultado, los profesores de la muestra recibieron conocimientos teóricos sobre la gestión del aula antes de adquirir experiencias de dominio, lo que puede verse como un prerrequisito necesario (Morris et al., 2017). Además, Brouwers y Tomic (2000) han sugerido que los profesores de preservación deberían tener experiencias indirectas al ver videos de profesores que se han desempeñado con éxito en el aula. Como consecuencia, En la lección del módulo de Didáctica y Métodos, los estudiantes vieron y analizaron secuencias de video con un enfoque en la gestión exitosa en el aula. Dado que la gestión del aula se considera una de las tareas más importantes cuando se trata de experiencias de enseñanza tempranas (Wolff, Jarodzka y Boshuizen, 2017),

Los profesores de servicios preliminares tuvieron que centrarse en la gestión del aula durante esta primera pasantía docente. Tres veces durante la pasantía, los profesores de servicio se reunieron en pequeños grupos (13 profesores en formación) con sus supervisores universitarios para discutir sus experiencias. Todos los profesores en formación tenían un compañero en tándem en su escuela y un compañero de equipo

en otra escuela. En los grupos de intervención, la práctica en el aula de los futuros profesores fue observada una vez por sus supervisores universitarios, así como por sus compañeros de equipo y tándem. Posteriormente, recibieron retroalimentación cara a cara de pares y expertos.

Además, el grupo de Live-Coaching realizó otro seminario de acompañamiento, que duró 2 horas. En este seminario se discutieron las experiencias de aprendizaje de los estudiantes y se brindó más retroalimentación. Por tanto, el tiempo de aprendizaje debería haber sido equivalente para todos los grupos. A todos los profesores del servicio preliminar de nuestro estudio se les pidió que utilizaran un análisis de tres pasos para su autorreflexión y retroalimentación (Kleinknecht & Gröschner, 2016). La etapa 1 fue la descripción de la situación, la etapa 2 fue la evaluación de la situación / razones para la evaluación y la etapa 3 fue el desarrollo de acciones alternativas. En los seminarios adjuntos, se explicó este procedimiento a los estudiantes y se presentaron ejemplos. Finalmente, se elaboró un informe de retroalimentación, en el que se consideraron acciones alternativas y sugerencias de mejora basadas en la autorreflexión y la retroalimentación de pares (y expertos). Se instruyó a los estudiantes para que completaran todo el proceso de retroalimentación para que pudieran beneficiarse en la mayor medida posible.

Además, la calidad de la retroalimentación se discutió con los estudiantes y las reglas básicas de la retroalimentación se presentaron en los seminarios adjuntos (por ejemplo, utilice comentarios tanto positivos como negativos). Para visualizar estas reglas de retroalimentación y análisis de tres pasos, se presentaron ejemplos de buenas prácticas de retroalimentación y autorreflexión y retroalimentación orientadas al análisis de tres pasos. Además del coaching presencial, los profesores de servicio de los grupos de intervención (V-Coaching y V-Coaching +) fueron filmados dos veces por sus compañeros de tándem. Estos videos fueron la base para la reflexión y la retroalimentación en línea.

Los profesores en formación seleccionaron una secuencia de 5 a 10 minutos de cada lección y cargaron esta secuencia en la plataforma de aprendizaje Moodle, lo que permite a los usuarios crear entornos de aprendizaje personalizados. Para permitir la carga de las secuencias de video, utilizamos el complemento V-Share integrado (Huppertz, Massler y Plötzner, 2005). Se instruyó a los maestros del servicio preliminar para que seleccionaran una etapa de educación y la transición a la etapa de trabajo del

estudiante. Las secuencias deben contener al menos un evento crítico de gestión del aula. El procedimiento de retroalimentación digital siguió la misma estructura que las sesiones presenciales. Cada estudiante agregó una autorreflexión sobre la gestión de su clase a la secuencia de video seleccionada.

En el grupo V-Coaching +, dos formadores de docentes proporcionaron comentarios de expertos adicionales que también actuaron como supervisores universitarios y tenían experiencia como docentes durante un promedio de 6,5 años. Brouwers y Tomic (2000) también recomiendan esta fase de nuestro procedimiento de intervención para mejorar la autoeficacia de los profesores en la gestión del aula: "Las grabaciones de vídeo rastrean sus éxitos y fracasos y permiten a los profesores experimentados dar retroalimentación (persuasión verbal)". Después de recibir comentarios de compañeros (y expertos), cada alumno volvió a reflexionar sobre su situación docente, teniendo en cuenta el equilibrio de los comentarios.

Weber (2019) investigó el impacto de dos enfoques de coaching combinados y basados en video sobre la autoeficacia de los profesorado en prácticas en la gestión del aula en comparación con un grupo de control de profesores en prácticas que recibieron un enfoque de coaching presencial convencional. Ambos grupos de intervención reflexionaron sobre sus propios videos instructivos y observaron los videos de sus compañeros para proporcionar comentarios sobre la gestión del aula. Los estudiantes del grupo V-Coaching + recibieron comentarios adicionales de expertos.

Con respecto a la pregunta de investigación 1, se supone que todos los profesores en formación de su oficina experimentarán un cambio positivo en su autoeficacia en la gestión del aula. Sus resultados confirman esta hipótesis y se alinean con los resultados de estudios previos (Flores, 2015; Pfitzner-Eden, 2015). El aumento significativo de la autoeficacia en la gestión del aula indica que la mayoría de los estudiantes de su estudio tuvieron éxito durante sus primeras experiencias docentes. Sin embargo, también es probable que se presenten momentos críticos u obstáculos durante sus primeras prácticas docentes.

Para superar estos desafíos y aumentar su autoeficacia, los estudiantes recibieron reflexiones y / o videos cara a cara y comentarios de sus colegas y supervisores universitarios. Se ha argumentado que los profesores del servicio preliminar se benefician de la retroalimentación basada en videos porque observar su desempeño

docente en base a un video puede reducir la brecha entre su propio punto de vista y la retroalimentación de los demás, lo cual es crucial cuando se trata de la influencia de la retroalimentación. sobre la autoeficacia (Pfitzner-Eden, 2015). Además, la influencia de la retroalimentación depende de la fiabilidad del persuasor (Woolfolk Hoy y Burke-Spero, 2005). Tripp y Rich (2012a) informaron que los profesores confían más en la retroalimentación basada en video que en la retroalimentación sin video. Comentarios en video en nuestro grupo de intervención enfocados en la gestión del aula. Por lo tanto, se puede suponer que la autoeficacia de los profesores de preservación en la gestión del aula se vio particularmente afectada por la confiabilidad de la retroalimentación y que esta fue la razón de su aumento más significativo en la autoeficacia en la gestión del aula en comparación con el grupo de control sin retroalimentación basada en video.

Sin embargo, en investigaciones futuras y para respaldar estas interpretaciones, se debería preguntar directamente a los profesores en prácticas si confían en la retroalimentación basada en videos en lugar de en la retroalimentación cara a cara. Otro aspecto que debe tenerse en cuenta es que la retroalimentación puede fomentar la autoeficacia, ya que los profesores en prácticas se ven a sí mismos como "expertos", ya que notan eventos críticos en las aulas de sus compañeros y les brindan la retroalimentación correspondiente. Los maestros de servicio en ambos grupos de intervención tuvieron más oportunidades de proporcionar retroalimentación de sus compañeros sobre la gestión del aula que los maestros de servicio en el grupo de Live-Coaching. Además, Los comentarios de los primeros fueron probablemente más específicos porque podían referirse a eventos específicos en la secuencia del video. Lee y Wu (2006) enfatizaron esta ventaja de la retroalimentación basada en video: [P] los maestros en prácticas a menudo solo brindan comentarios generales entre sí. Sin embargo, con los videos instructivos disponibles en la web para su revisión, los comentarios de los maestros de pre-cuidado se han vuelto significativamente más concretos. Además, los comentarios se asociaron con puntos específicos en los videoclips. Por lo tanto, los comentarios fueron mejor percibidos y apreciados. Con videos instructivos en cinta disponibles en la web para su revisión, los comentarios de los maestros de pre-cuidado se han vuelto significativamente más concretos. Además, los comentarios se asociaron con puntos específicos en los videoclips. Por lo tanto, los comentarios fueron mejor percibidos y apreciados. Con videos instructivos en cinta disponibles en la web para su revisión, los comentarios de los maestros de pre-cuidado se han vuelto significativamente más concretos. Además, los comentarios se asociaron

con puntos específicos en los videoclips. Por lo tanto, los comentarios fueron mejor percibidos y apreciados.

La retroalimentación basada en video es más concreta, realista y apreciada y, por lo tanto, puede promover una mayor autoeficacia que la retroalimentación cara a cara sin video (Pfitzner-Eden, 2015). Sin embargo, esta suposición solo es válida para el grupo V-Coaching + con comentarios de video basados en pares y expertos. Weber (2019) no encontró diferencias significativas entre el grupo de V-Coaching con comentarios de pares en video basados en pares y el grupo de Live-Coaching con comentarios cara a cara de pares y expertos. Estos hallazgos pueden explicarse por dos factores: el potencial de retroalimentación sobre la autoeficacia está influenciado por la experiencia del proveedor de retroalimentación (Woolfolk Hoy y Burke-Spero, 2005), y los profesorado en prácticas a menudo no brindan retroalimentación. Sofisticado (Lu, 2010).

Con respecto a la pregunta de investigación 2, Weber (2019) buscó determinar el impacto de más comentarios de expertos basados en videos en el grupo V-Coaching + sobre la autoeficacia de los profesores de servicio preliminar en la gestión del aula en comparación con el grupo V-Coaching con videos basados en solo comentarios de pares. Contrariamente a su hipótesis de que los profesores de servicio del grupo V-Coaching + muestran más mejoras que los profesores de servicio del grupo V-Coaching en cuanto a su autoeficacia en la gestión del aula, no encontró diferencias significativas entre los dos grupos de intervención.

Weber (2019) atribuye estos hallazgos a la importancia de las experiencias indirectas para los maestros de servicios de preservación que tienen poca experiencia directa. Morris y col. (2017) señaló que "los docentes pueden tener más confianza en sus observaciones de otros docentes, pero si las oportunidades de observar a sus compañeros son limitadas, también lo puede hacer la influencia de estas experiencias indirectas en la autoeficacia de la enseñanza". Los maestros en formación de ambos grupos de intervención tuvieron la oportunidad de observar las diversas situaciones de clase grabadas en video de sus compañeros y, por lo tanto, se les proporcionaron experiencias más indirectas que los maestros de preservación del grupo de control, quienes simplemente pudieron observar a su equipo y compañeros en conjunto. Si bien todos los maestros en prácticas pudieron observar a diferentes maestros trabajando en el aula, podría resultarles difícil identificarse con este tipo de modelos a seguir. Se puede

suponer que los profesores titulares se identifican específicamente con sus compañeros porque se encuentran en la misma etapa de su formación académica. Las prácticas equitativas en el aula parecen más factibles y, por lo tanto, pueden promover la autoeficacia (Pfitzner-Eden, 2015).

Con respecto a la pregunta de investigación 3, Weber (2019) quería determinar si los tres grupos difieren en su percepción del apoyo a las habilidades. Sus resultados mostraron que los profesores de ambos grupos de intervención percibieron un apoyo a la competencia significativamente mayor que los del grupo de control. Además, el apoyo a las habilidades percibidas se correlacionó positivamente con la autoeficacia en la gestión de clases. Estos resultados concuerdan con los de otros estudios (Woolfolk Hoy & Burke-Spero, 2005). Matsko y col. (2018) señalaron que los docentes del servicio preliminar se sienten mejor preparados cuando reciben "una retroalimentación más frecuente y adecuada, un equilibrio entre la autonomía y el estímulo, [y] un mejor coaching colaborativo".

Los profesores de ambos grupos de intervención pudieron seleccionar de forma independiente una secuencia de vídeo de las lecciones filmadas sobre las que querían recibir comentarios. Durante la observación clásica en el aula, los maestros de prácticas no pueden seleccionar los eventos para los que desean recibir retroalimentación. Por lo tanto, nuestro enfoque de coaching basado en videos puede verse como más equilibrado en lo que respecta a la autonomía y el estímulo. Además, nuestra plataforma de aprendizaje en línea y en video contenía varios aspectos de apoyo a las habilidades (Fransen et al., 2018). El coaching simple cara a cara probablemente contenía los mismos aspectos que el apoyo de habilidades, pero supongamos que los profesores de preservación del grupo de intervención percibieron el apoyo en la plataforma digital como más continuo durante las cuatro semanas que las dos sesiones de coaching presenciales. Sin embargo, en investigaciones futuras, estas interpretaciones deben investigarse.

Respecto a la pregunta de investigación 4, Weber (2019) analizó el tipo de autorreflexión y retroalimentación evidente en ambas IG. Especuló que la retroalimentación preliminar de los maestros de servicio contiene menos calificaciones negativas que las autorreflexiones y que el tipo de retroalimentación es mayoritariamente positiva. Sus resultados confirmaron esta hipótesis. Los profesores de nuestro estudio analizaron sus videos por primera vez en el aula. El porcentaje relativamente alto de

calificaciones negativas en las autorreflexiones indica que los maestros de preservación se enfocan principalmente en eventos críticos cuando analizan su enseñanza (Van den Bogert, van Bruggen, Kostons y Jochems, 2014). En los seminarios complementarios, se recordó a los maestros del servicio preliminar que usaran comentarios tanto positivos como negativos. No se les recordó que se valoraran a sí mismos tanto por los aspectos positivos como negativos de su enseñanza. Esto también podría ser una razón para las diferencias entre los tipos de autorreflexión y retroalimentación. Sin embargo, el alto porcentaje de evaluaciones negativas "también podría interpretarse como la apertura de los profesores en formación a la autocrítica y la mejora docente" (Kleinknecht & Gröschner, 2016). Esto también podría ser una razón para las diferencias entre los tipos de autorreflexión y retroalimentación. Sin embargo, el alto porcentaje de evaluaciones negativas "también podría interpretarse como la apertura de los profesores en formación a la autocrítica y la mejora docente" (Kleinknecht & Gröschner, 2016). Esto también podría ser una razón para las diferencias entre los tipos de autorreflexión y retroalimentación. Sin embargo, el alto porcentaje de evaluaciones negativas "también podría interpretarse como la apertura de los profesores en formación a la autocrítica y la mejora docente" (Kleinknecht & Gröschner, 2016).

Dado que ambos grupos han mejorado significativamente su autoeficacia en la gestión del aula, una evaluación negativa de su desempeño docente podría, por tanto, verse también como productiva y como una forma de mejorar el desempeño futuro. Además, se intentó analizar las diferencias entre la retroalimentación de los pares y de los expertos, asumiendo que los expertos brindan una retroalimentación más equilibrada y más alternativas para la enseñanza que los pares. Sus hallazgos (Weber, 2019) apoyaron estas hipótesis e indicaron que los expertos poseen un mayor conocimiento de la gestión del aula y pueden, por tanto, brindar más alternativas para la docencia.

Sin embargo, si los profesores del grupo V-Coaching + mejoraron significativamente más su autoeficacia en la gestión del aula porque recibieron una retroalimentación más equilibrada y más alternativas para la enseñanza de los expertos o porque confiaron en la retroalimentación de los expertos en lugar de la retroalimentación de los compañeros, sigue siendo una cuestión abierta. pregunta. Las investigaciones futuras deberían profundizar en estos diferentes aspectos de la retroalimentación de los expertos sobre la autoeficacia de los maestros de servicio de prácticas en la gestión del aula. Los entornos de aprendizaje combinados y basados en

videos pueden ayudar a mejorar la calidad de las sesiones de coaching durante una práctica docente. Además de la ventaja de la independencia de tiempo y lugar, El entrenamiento basado en video puede ayudar a reducir la brecha entre la retroalimentación del supervisor y la percepción que uno tiene del desempeño educativo. Además, los videos se pueden ver repetidamente con brotes específicos; Por tanto, parece más fácil ofrecer una retroalimentación específica y equilibrada (tanto positiva como negativa). Su investigación (Weber, 2019) enfatiza el potencial de los enfoques de coaching combinados y basados en video y sugiere una mayor inclusión de dichos formatos en la capacitación docente previa a la preservación para promover la autoeficacia en la gestión del aula y el apoyo de habilidades. Si bien los maestros de ambos grupos de intervención informaron más apoyo a las competencias percibidas que los del grupo de Live-Coaching,

Sin embargo, la investigación futura debe abordar los factores precisos que hacen que la retroalimentación de pares y expertos sea útil para mejorar la autoeficacia. Además, se podría investigar más a fondo el valor de proporcionar o recibir comentarios de los compañeros. Además, la investigación futura debe buscar determinar cuál de las diversas fuentes de autoeficacia de los docentes puede fomentarse mediante un entorno de aprendizaje mixto y basado en videos. Además, las necesidades de retroalimentación para abordar las diferencias socioculturales entre los alumnos y los entornos de aprendizaje mixto deberían mejorar las interacciones y el aprendizaje colaborativo en relación con diferentes contextos socioculturales (Hattie y Gan, 2011) para promover la autoeficacia. Un fuerte sentido de autoeficacia debe considerarse un resultado importante de los programas de formación docente. Por tanto, es necesario precisar un mayor número de factores que influyen en la autoeficacia de los docentes en servicio durante la práctica docente. Los resultados del estudio de Weber pueden contribuir a este objetivo. (Weber, 2019)

CAPÍTULO 3

TUTORÍA Y CAPACITACIÓN DE PROFESORES

3.1 ¿Qué es la tutoría?

El mentoring podría confundirse con el coaching o considerarse una forma diferente de enfocar el coaching. En realidad son dos cosas muy diferentes y en este capítulo se intentará esbozar las características de la tutoría para disipar cualquier duda.

En los últimos años, el uso de la tutoría se ha vuelto cada vez más importante en la formación inicial del profesorado, reemplazando la "supervisión" en muchas cualificaciones académicas (Price y Chen, 2003; Walkington, 2005b; Zeegers, 2005). La tutoría, en un contexto de enseñanza previa al servicio, se lleva a cabo durante las prácticas profesionales (o prácticas) donde los futuros profesores se colocan con los profesores de clase para aprender, desarrollar y practicar el conocimiento y las habilidades de enseñanza (The Queensland College of Teachers, 2007).

La tutoría en entornos de trabajo profesional está bien descrita y definida (por ejemplo, Eby, McManus, Simon & Russell, 2000; Allen, 2003). Sin embargo, en el contexto específico de la formación inicial del profesorado, la claridad sobre qué es la tutoría, quiénes son los mentores y cómo se produce es deficiente (Lai, 2005; Hall, Draper, Smith y Bullough Jr, 2008).

Es evidente a partir de la literatura que no existe una definición única de mentoría. Incluso en el contexto de la formación inicial del profesorado, las definiciones varían enormemente, dando al lector diferentes impresiones de lo que es la tutoría. La mayoría de las definiciones sugieren una relación jerárquica en la que el mentor tiene más experiencia que el aprendiz, o que el mentor tiene o puede proporcionar conocimientos y habilidades que el aprendiz desea o necesita (McCormack & West, 2006; Aladejana, Aladejana & Ehindero, 2006; Fowler Y O'Gorman, 2005; Hayes, 2001; Billett, 2003; Price y Chen, 2003). Smith (2007) define la mentoría como "un modo particular de aprendizaje en el que el mentor no solo apoya al aprendiz, sino que también lo desafía de manera productiva para que progrese". Sin embargo, Fairbanks,

La tutoría puede describirse como una relación interpersonal intensa (Kram, 1985) y Smith (2007) señala que la tutoría es un proceso que desarrolla a la persona en su totalidad, en lugar de partes. Kwan y Lopez (2005) ven la mentoría como "tanto una relación como un proceso". Sin embargo, a la luz de la definición de Fairbanks et al. (2000) el contexto también es una parte clave de la tutoría. Sin embargo, la mayoría de las definiciones en la literatura no consideran los tres componentes anteriores que abarcan la tutoría: relación, proceso y contexto. Lai (2005) describe los tres componentes en términos de dimensiones: relacional, de desarrollo y contextual. Relacional se refiere a la relación entre mentores y aprendices.

El contexto se centra en las características culturales y situacionales del entorno de tutoría. Lai señala que son estos tres componentes los que crean e impactan una relación de mentoría.

La tutoría ha reemplazado a la supervisión en la mayoría de los casos en el contexto de la formación inicial del profesorado, pero no está claro en la literatura científica cómo se implementa y opera la tutoría en este contexto (Walkington, 2005b; Hudson, 2004). Bray y Nettleton (2006) discuten las diferencias entre tutoría y supervisión. Indican que la supervisión implica "los roles de maestro, jefe, jefe, evaluador, consultor y experto", mientras que la tutoría implica "ayudar, hacer amigos, guiar, asesorar y asesorar" (Bray & Nettleton, 2006).

La tutoría, como se describe en la literatura, generalmente implica apoyo y retroalimentación para el aprendiz sin juicio o criterio. Walkington (2005b) señala una diferencia importante entre supervisión y tutoría en su estudio sobre la tutoría de profesores en servicio, que es la cuestión de la evaluación. Según Walkington (2005b), la evaluación se asocia con la supervisión y no con la tutoría: los supervisores, es decir, emiten un juicio sobre el desempeño de los novatos, mientras que los tutores no. Hudson y Millwater (2006) describen la supervisión como el objetivo clave de la evaluación del desempeño, mientras que la tutoría se trata de generar confianza dentro de una relación. Al respecto, Sanford y Hopper (2000) afirman que el término "supervisión" tiene connotaciones negativas: que hay que estar atento o que algo debe arreglarse y que hay un sistema jerárquico dentro de la supervisión: el supervisor tiene poder sobre los protegidos. Zeegers (2005) describe la supervisión como un modelo de práctica obsoleto, pero señala que los profesores en formación necesitan desarrollar habilidades y competencias específicas en el proceso de aprendizaje para poder enseñar.

A pesar de las diferencias destacadas entre la tutoría y la supervisión, los tutores en la formación inicial del profesorado participan tanto en las funciones de tutoría como de supervisión. Los mentores nutren el desarrollo del aprendiz a través de la construcción de relaciones (Hudson & Millwater, 2008). También utilizan funciones interpersonales como apoyo, asesoramiento, empatía y modelos de roles (Hopper, 2001; Le Maistre, Boudreau & Pare, 2006; Hall et al. 2008). Sin embargo, como requisito de la colocación profesional que establece la universidad, los mentores evalúan las habilidades funcionales del mentorizado (Walkington, 2005b).

La tutoría, como la supervisión, generalmente se lleva a cabo durante las pasantías profesionales de los programas de pregrado. Las pasantías varían en duración y estructura; de días individuales a bloques de semanas (Cámara de Representantes, 2007). Los profesores en formación suelen experimentar con diferentes sitios escolares durante el transcurso de su graduación, por lo que se encuentran con una variedad de profesores tutores (Queensland College of Teachers, 2007). Por lo tanto, los tipos de relaciones de mentoría que un maestro en formación forma con su mentor pueden ser significativamente diferentes de las de un profesional que tiene mentores durante un período de tiempo prolongado. Según Lai (2005) "la tutoría juega un papel importante en la mejora de las oportunidades de aprendizaje de los profesores novatos en la enseñanza". Feiman-Nemser (2003, p. 26) señala que "los profesores deben aprender a enseñar en un contexto particular". Por lo tanto, se producirá una tutoría específica que depende de las circunstancias contextuales (Hudson, 2004). Los maestros a menudo operan solos y son responsables de todos los aspectos de sus aulas y de los estudiantes que viven allí. Por otro lado, otras profesiones, como la salud o los negocios, a menudo involucran un enfoque de equipo o cada persona que tiene trabajos o roles específicos que cumplir. En un contexto educativo, el aprendiz puede tener que realizar todas las tareas que realiza el mentor, lo que requiere una planificación y organización complejas de la relación y el proceso de tutoría (Hudson, 2004). Los maestros a menudo operan solos y son responsables de todos los aspectos de sus aulas y de los estudiantes que viven allí. Por otro lado, otras profesiones, como la salud o los negocios, a menudo involucran un enfoque de equipo o cada persona que tiene trabajos o roles específicos que cumplir. En un contexto educativo, el aprendiz puede tener que realizar todas las tareas que realiza el mentor, lo que requiere una planificación y organización complejas de la relación y el proceso de tutoría (Hudson, 2004). Los maestros a menudo operan solos y son responsables de todos los aspectos de sus aulas y de los estudiantes que

viven allí. Por otro lado, otras profesiones, como la salud o los negocios, a menudo involucran un enfoque de equipo o cada persona que tiene trabajos o roles específicos que cumplir. En un contexto educativo, el aprendiz puede tener que realizar todas las tareas que realiza el mentor, lo que requiere una planificación y organización complejas de la relación y el proceso de tutoría (Hudson, 2004).

Tradicionalmente, la literatura sobre mentores tiene estereotipos sobre los mentores vistos como mayores, más sabios, más experimentados y los mentoreados como protegidos más jóvenes y menos experimentados. Sin embargo, en la última década ha surgido una visión más contemporánea de quiénes son los mentores y los aprendices (Kostovich y Thurn, 2006; Higgins y Kram, 2001). Según Smith (2007), un mentor hoy en día puede ser un colega o un compañero, alguien que tiene el mismo estatus y edad. Los compañeros que son mentores pueden tener más experiencia en el mentorizado o en los mismos niveles de desarrollo. Los mentores, en el sentido tradicional del término, suelen ser personas con roles de liderazgo o personas a las que el aprendiz aspira a ser como el aprendiz (Cox, 2005). Sin embargo, la investigación sugiere que los aprendices pueden tener más experiencias negativas que positivas en este tipo de relación (Eby et al. 2000). En su estudio de las experiencias negativas de mentoría, encontraron que las habilidades de mentoría (o la falta de ellas) y los desequilibrios de personalidad eran las principales causas de negatividad en las relaciones de mentoría tradicionales. Bullough Jr, Young, Birrell, Clark, Egan, Erickson, Frankovich, Brunetti y Welling, (2003), en su estudio de grupos de mentores entre pares, concluyeron que las experiencias negativas también pueden ocurrir en tales relaciones, pero señalaron que la combinación cuidadosa de los participantes podría aliviar este problema. encontraron que las habilidades de tutoría (o la falta de ellas) y los desequilibrios de personalidad eran las principales causas de negatividad en las relaciones tradicionales de tutoría. Bullough Jr, Young, Birrell, Clark, Egan, Erickson, Frankovich, Brunetti y Welling, (2003), en su estudio de grupos de mentores entre pares, concluyeron que las experiencias negativas también pueden ocurrir en tales relaciones, pero señalaron que la combinación cuidadosa de los participantes podría aliviar este problema. encontraron que las habilidades de tutoría (o la falta de ellas) y los desequilibrios de personalidad eran las principales causas de negatividad en las relaciones tradicionales de tutoría. Bullough Jr, Young, Birrell, Clark, Egan, Erickson, Frankovich, Brunetti y Welling, (2003), en su estudio de grupos de mentores entre pares, concluyeron que las experiencias negativas también pueden ocurrir en tales relaciones,

pero señalaron que la combinación cuidadosa de los participantes podría aliviar este problema.

La literatura sugiere que la tutoría, aunque compleja, es mutuamente beneficiosa para mentores y aprendices (Hall, Draper, Smith & Bullough Jr, 2008; Heirdsfield, Walker, Walsh & Wilss, 2008), pero sus roles a menudo se describen en términos no especificados. . Por ejemplo, términos como guía, consejero, consultor, instructor, partícipe, partidario y animador se utilizan comúnmente para describir el papel de un mentor (Hopper, 2001; Bray & Nettleton, 2006; Sundli, 2007; Hall et al., 2008). Sin embargo, la literatura rara vez define estos términos en detalle. Cherin (2007) y Scalon (2008) sugieren que el contexto de la situación de mentoría, y por lo tanto la naturaleza de la relación de mentoría, puede influir en los roles asumidos y desempeñados en esa relación.

3.1.1 Las funciones de los mentores

Los mentores consideran que su función es principalmente brindar apoyo a los aprendices. Este apoyo puede involucrar retroalimentación, la creación de un ambiente de aprendizaje cómodo y una representación explícita del trabajo o las habilidades que el aprendiz está aprendiendo. Las investigaciones indican que los mentores hacen esto ofreciendo aliento, usando estrategias específicas como modelos de roles, observando al aprendiz en acción y trabajando junto a él. El aprendiz también considera que los roles del mentor son los de brindar apoyo explícito e instrucción y capacitación en el trabajo o las habilidades. Los mentores hacen esto al incluir a los aprendices en el entorno laboral, brindarles consejos y tratarlos como colegas y comunicarse de manera efectiva con ellos. Se puede concluir que las funciones de un mentor son numerosas y relativamente complejas. Sin embargo, en la literatura de investigación, tanto los mentores como los aprendices identifican roles similares que los mentores deberían desempeñar en sus deberes de tutoría. Los mentores tienden a considerar su rol en términos de apoyo, ayuda, educación y retroalimentación. Los mentores ven el papel del mentor como apoyo, que incluye, enseña y aconseja. Cherian (2007) indica que los roles que se espera que desempeñen los mentores y cómo los desempeñan no están bien documentados en la investigación actual. Esta opinión es apoyada por Hall et al. (2008), quienes señalan que aquellos a quienes se les pide ser mentores a menudo tienen una comprensión

diferente de cómo hacer esto que aquellos que organizan la relación. Tanto los mentores como los aprendices identifican roles similares que los mentores deberían desempeñar en sus deberes de tutoría. Los mentores tienden a considerar su rol en términos de apoyo, ayuda, educación y retroalimentación. Los mentores ven el papel del mentor como apoyo, que incluye, enseña y aconseja. Cherian (2007) indica que los roles que se espera que desempeñen los mentores y cómo los desempeñan no están bien documentados en la investigación actual. Esta opinión es apoyada por Hall et al. (2008), quienes señalan que aquellos a quienes se les pide ser mentores a menudo tienen una comprensión diferente de cómo hacer esto que aquellos que organizan la relación. Tanto los mentores como los aprendices identifican roles similares que los mentores deberían desempeñar en sus deberes de tutoría. Los mentores tienden a considerar su rol en términos de apoyo, ayuda, educación y retroalimentación. Los mentores ven el papel del mentor como apoyo, que incluye, enseña y aconseja. Cherian (2007) indica que los roles que se espera que desempeñen los mentores y cómo los desempeñan no están bien documentados en la investigación actual. Esta opinión es apoyada por Hall et al. (2008), quienes señalan que aquellos a quienes se les pide ser mentores a menudo tienen una comprensión diferente de cómo hacer esto que aquellos que organizan la relación. Los mentores ven el papel del mentor como apoyo, que incluye, enseña y aconseja. Cherian (2007) indica que los roles que se espera que desempeñen los mentores y cómo los desempeñan no están bien documentados en la investigación actual. Esta opinión es apoyada por Hall et al. (2008), quienes señalan que aquellos a quienes se les pide ser mentores a menudo tienen una comprensión diferente de cómo hacer esto que aquellos que organizan la relación. Los mentores ven el papel del mentor como apoyo, que incluye, enseña y aconseja. Cherian (2007) indica que los roles que se espera que desempeñen los mentores y cómo los desempeñan no están bien documentados en la investigación actual. Esta opinión es apoyada por Hall et al. (2008), quienes señalan que aquellos a quienes se les pide ser mentores a menudo tienen una comprensión diferente de cómo hacer esto que aquellos que organizan la relación.

Los múltiples roles que puede asumir un mentor sugieren que el trabajo de un mentor es complejo y multifacético (Hall et al., 2008; Lucas, 2001). Pueden ejemplificarse de la siguiente manera:

- el papel de mentor es dinámico;

- los roles de mentor involucran aspectos tanto relacionales como de proceso. Por ejemplo, el mentor puede ofrecer consejo, protección y apoyo al aprendiz, pero también puede crear oportunidades para que el aprendiz realice tareas para lograr las metas;

- Los roles del mentor se basan en el contexto: el mentor desempeña roles particulares en circunstancias particulares. Por ejemplo, si un profesor en formación ha dado una lección, el mentor desempeñará el papel de evaluador en lugar de amigo.

3.1.2 El papel del mentorizado

Walkington (2005a) cree que el papel del aprendiz es el de un participante activo. Dado que la tutoría es una relación mutua, el aprendiz juega un papel igualmente importante que el del mentor (por ejemplo, Kamvounias, McGrath-Champ & Yip, 2007; Freeman, 2008; Paris, 2010). La literatura proporciona poca claridad sobre el papel del mentorizado, pero muestra la conexión entre los roles del mentorizado y el mentor y la interdependencia de estos roles. Puede verse que cada rol de mentor tiene varios roles correspondientes; un aprendiz puede jugar uno o todos al mismo tiempo. Sin embargo, la mayoría de las investigaciones han analizado los roles de mentor y aprendiz por separado, y no se han encontrado estudios que investiguen la interdependencia de los dos roles.

Al respecto, Norman y Feiman-Nemser (2005) creen que las expectativas que tengan tanto el mentor como el mentorizado con respecto a la tarea en cuestión determinarán cómo se aborda la relación de mentoring y cómo cada uno interactúa con el otro. Además, Lucas (2001), en su estudio de las relaciones de tutoría entre estudiantes universitarios y de escuela primaria, descubrió que los roles se redefinían continuamente. Lucas (2001) informa que "el tiempo, la experiencia en conjunto, las percepciones e interpretaciones de cada persona redefinen continuamente los roles del mentor y del mentorizado". Se puede concluir que la mentoría es un proceso interactivo en el que el mentor y el aprendiz reaccionan según el rol desempeñado, y que los roles de ambos participantes están interconectados.

La literatura sobre mentores refleja la opinión de que los roles de los mentores cambian a medida que evoluciona la relación (Bullough et al., 2003; Kostovich y Thurn, 2006; Lai, 2005; Le Maistre et al., 2006; Rajuan, Beijaard y Verloop, 2007).

Bouquillon, Sosik & Lee (2005) concluyeron que "las relaciones de mentoring son fenómenos dinámicos que evolucionan con el tiempo y en distintas fases". La fase de la relación de mentoría influirá en el funcionamiento de la relación, los roles que asume cada participante y qué mentoría tiene lugar dentro de la relación (Bouquillon et al., 2005). Por ejemplo, un aprendiz que acaba de comenzar ese viaje de aprendizaje necesitará más apoyo que uno que está cerca del final del viaje (Le Maistre et al., 2006). En las relaciones formales de mentoría, puede suceder que el mentorizado tenga varios mentores, cada uno de los cuales asume una etapa diferente de la relación. Como señalaron McCormack y West (2006), múltiples mentores a lo largo de la vida de un programa de tutoría fueron la clave del éxito de los participantes.

Por lo tanto, con base en lo dicho anteriormente, podemos argumentar que:

a) La tutoría se define de muchas formas diferentes a lo largo de la literatura. Las definiciones existentes en la formación inicial del profesorado no consideran ni abarcan de forma coherente los tres componentes principales de una relación de mentoría: relación, proceso y contexto. Una definición de mentoría que abarca los tres componentes es la siguiente: La mentoría es una relación recíproca y no jerárquica entre mentores y aprendices que trabajan para lograr resultados profesionales y personales específicos para el aprendiz. La relación generalmente sigue un patrón de desarrollo dentro de un cierto marco de tiempo y los roles se definen, las expectativas se describen y un propósito (idealmente) se describe claramente.

b) La literatura revela que los roles asumidos por mentores y aprendices en la relación de mentoría son numerosos, dependiendo del contexto y los objetivos a alcanzar. Sin embargo, los roles no están claramente definidos en términos de qué acciones tienen lugar durante el proceso de tutoría. También se reveló que existe un vínculo claro entre los roles de mentores y aprendices, pero existe una brecha significativa en la investigación sobre la sinergia entre los roles de mentor y aprendiz y cómo los roles interactúan y reaccionan.

c) La investigación sobre el papel de los aprendices en el contexto de los profesores en formación es limitada. El enfoque de la mayoría de los estudios de investigación es el papel de los mentores. Es necesario investigar el papel del aprendiz desde la perspectiva de los mentores y aprendices. La gran cantidad de literatura sobre mentores indica que la tutoría es una relación generalizada y universalmente aceptada

que ocurre por una variedad de razones en muchas profesiones. La tutoría es un proceso valioso que impacta tanto a los mentores como a los aprendices. Es esencial que el impacto sea positivo, por lo que tanto los mentores como los aprendices deben saber cuáles son sus roles asociados y cómo interactúan.

3.2 Mentores y profesores

La alta capacidad de diagnóstico es un sello distintivo de la enseñanza y la tutoría exitosas (Schwille, 2008). La tutoría de maestros requiere un conocimiento profesional de los maestros aprendices como aprendices adultos (Reiman y Thies-Sprinthall, 1998). Las relaciones de tutoría exitosas se consideran esenciales para que los maestros principiantes sobrevivan a sus primeras experiencias de enseñanza, desarrollen sus habilidades de enseñanza y definan su vida docente (Fairbanks, Freedman y Kahn, 2000; Long et al., 2012; Marable y Raimondi, 2007). La condición previa para las relaciones de mentoría exitosas es una buena combinación entre mentor y aprendiz. Por lo tanto,

Estas diferentes necesidades pueden surgir de las diferentes preferencias de aprendizaje del aprendiz, preocupaciones pedagógicas, etapas de desarrollo, niveles de preparación con respecto a diversas habilidades de enseñanza, tensiones en la formación de la identidad profesional, imágenes y creencias sobre las metas y expectativas de la relación de mentoría (Hobson, Ashby, Malderez, & Tomlinson, 2009; Rajuan, Beijaard y Verloop, 2010; Van Ginkel, Oolbekink, Meijer y Verloop, 2016). Este conocimiento de los profesores principiantes como estudiantes adultos se considera un componente importante, pero aún poco desarrollado, de la base de conocimientos de la tutoría (Jones y Straker, 2006). En este estudio, con el objetivo de contribuir al desarrollo de esta base de conocimientos de tutoría profesional centrándose en el conocimiento de aprendizaje práctico de sus profesores mentores. Lo hizo explorando en qué se centran más los profesores tutores al hablar sobre las similitudes y diferencias entre sus profesores mentorados. La pregunta central de la investigación es, por tanto, la siguiente: ¿En qué atributos de aprendizaje de los profesores principiantes se centran más los profesores tutores al describir las similitudes y diferencias entre sus profesores mentorados?

Los maestros mentores generalmente pueden tener información detallada y precisa sobre sus aprendices: conocimiento durante un período más largo, en varios

contextos y en el contexto de una relación interpersonal cercana (Funder, 1995). Para que ese conocimiento profesional se convierta en conocimiento profesional, “debe ser público, debe estar representado de manera que permita su acumulación y compartimiento con otros miembros de la profesión, y debe ser verificado y mejorado continuamente”. (Hiebert, Gallimore y Stigler, 2002).

3.2.1 El enfoque de los profesores mentores

El conocimiento que los profesores mentores tienen sobre la tutoría y la enseñanza del aprendizaje es ante todo conocimiento práctico. De hecho, está orientado a la práctica (Aspfors & Fransson, 2015), íntimamente vinculado e integrado en su práctica docente y su identidad profesional como docentes y mentores en su cultura escolar (Kwan & Lopez-Real, 2010), y se deriva de experiencias personales con sus aprendices, colegas, enseñanza, aprendizaje a enseñar y experiencias de la vida personal en general (Clarke, Killeavy y Moloney, 2013).

Sin embargo, al mismo tiempo, la tutoría en la formación inicial del profesorado se considera cada vez más una práctica profesional que requiere que los mentores "aprovechen su conocimiento estratégico de la enseñanza y el aprendizaje para enseñar y su conocimiento del novato como un aprendiz para enseñar. Crear un aprendizaje adecuado oportunidades ". (Schwille, 2008). Esta tutoría profesional requiere que los mentores se adapten de manera proactiva al aprendizaje de los profesores principiantes mientras trabajan hacia una visión de buenas prácticas (Stanulis, Brondyk, Little y Wibbens, 2014). Esto implica una visión bifocal: abordar los problemas inmediatos de la mejora del desempeño docente y las metas a largo plazo para el aprendizaje y el desarrollo de los maestros principiantes.

Esta visión bifocal se ha relacionado con las concepciones de tutoría que los maestros mentores deben mantener (Graham, 2006; Norman y Feiman-Nemser, 2005; Van Ginkel, Verloop y Denessen, 2016; Young, Bullough, Draper, Smith y Erickson, 2005) . Los profesores mentores que tienen una comprensión instrumental de la tutoría tienden a enfatizar los problemas inmediatos del desempeño y el control de la enseñanza en el aula, a estar más orientados a las interacciones de la tutoría y a ver su propia enseñanza como un modelo de buenas prácticas. Los profesores tutores con una visión evolutiva tienden a enfatizar la autonomía de los alumnos en el aprendizaje del contenido

y la comprensión de los profesores novatos de la interacción entre la enseñanza y el aprendizaje. Tienden a ser menos directos en las interacciones de tutoría y consideran que la buena enseñanza está asociada con la capacidad de ver la enseñanza y el aprendizaje desde diferentes perspectivas, incluida la de los alumnos. Dadas estas diferencias entre mentores, se seleccionaron profesores tutores con diferentes perspectivas de tutoría. Se pensó que esto maximizaría la variación en la comprensión de los profesores tutores de las similitudes y diferencias dentro de un estudio exploratorio a pequeña escala, y proporcionaría una mejor base para capturar los entendimientos comunes entre los diferentes conceptos de tutoría. (van Ginkel, G., van Drie, J. y Verloop, N. 2018) Dadas estas diferencias entre mentores, se seleccionaron profesores tutores con diferentes perspectivas de tutoría. Se pensó que esto maximizaría la variación en la comprensión de los profesores tutores de las similitudes y diferencias dentro de un estudio exploratorio a pequeña escala, y proporcionaría una mejor base para capturar los entendimientos comunes entre los diferentes conceptos de tutoría. (van Ginkel, G., van Drie, J. y Verloop, N. 2018) Dadas estas diferencias entre mentores, se seleccionaron profesores tutores con diferentes perspectivas de tutoría. Se pensó que esto maximizaría la variación en la comprensión de los profesores tutores de las similitudes y diferencias dentro de un estudio exploratorio a pequeña escala, y proporcionaría una mejor base para capturar los entendimientos comunes entre los diferentes conceptos de tutoría. (van Ginkel, G., van Drie, J. y Verloop, N. 2018) y proporcionar un mejor terreno para captar entendimientos comunes entre diferentes conceptos de tutoría. (van Ginkel, G., van Drie, J. y Verloop, N. 2018) y proporcionar un mejor terreno para captar entendimientos comunes entre diferentes conceptos de tutoría. (van Ginkel, G., van Drie, J. y Verloop, N. 2018)

Un elemento central del desarrollo del docente novato es la conciliación de las áreas personales y profesionales para convertirse en docente (Pillen, Beijaard y den Brok, 2013). Para los profesores principiantes, esto a menudo genera tensiones entre, por un lado, la imagen personal que tienen de sí mismos como profesores principiantes y, por otro lado, las expectativas en el programa de formación del profesorado y las normas de la práctica profesional en su escuela de colocación. Los maestros mentores, como los primeros agentes socializadores de los maestros novatos (Staton y Hunt, 1992), están profundamente involucrados en estas tensiones de sus maestros aprendices entre los ámbitos personal y profesional de convertirse en maestros.

Estudios previos de las opiniones de los mentores sobre sus mentorados han encontrado que los mentores enfatizan principalmente atributos personales, como la paciencia, la honestidad, la iniciativa, la voluntad de aprender, el conocimiento y la creatividad y la influencia positiva sobre la escuela (Allen, Poteet y Buroughs, 1997; Reid Y Jones, 1997). Sin embargo, con los maestros mentores cada vez más involucrados en la formación del profesorado y actuando como "guardianes de la profesión" (Smith, 2001), las nociones de práctica profesional están desempeñando un papel cada vez más importante en la forma en que ven y juzgan a sus aprendices. Más recientemente, por ejemplo, los mentores de Haigh, Ell y Mackisack (2013) informaron que juzgaban a los candidatos docentes no solo por sus atributos personales, como la relación activa con los estudiantes y el personal y el compromiso con el proceso personal de convertirse en docentes, pero también en base a sus prácticas profesionales como la planificación, evaluación y gestión de clases. A la luz de estos hallazgos, se esperaba que el punto de vista de los maestros tutores sobre sus maestros mentoreados se refiriera a dos dominios amplios: un dominio personal, en lo que respecta a los atributos y cualidades personales que los mentoreados aportan al proceso de aprendizaje del mentor. , y un dominio profesional, con respecto a las prácticas profesionales y las normas de conducta profesional que se esperan de los novatos. la evaluación y gestión de clases. A la luz de estos hallazgos, se esperaba que el punto de vista de los maestros tutores sobre sus maestros mentoreados se refiriera a dos dominios amplios: un dominio personal, en lo que respecta a los atributos y cualidades personales que los mentoreados aportan al proceso de aprendizaje del mentor. , y un dominio profesional, con respecto a las prácticas profesionales y las normas de conducta profesional que se esperan de los novatos. la evaluación y gestión de clases. A la luz de estos hallazgos, se esperaba que el punto de vista de los maestros tutores sobre sus maestros mentoreados se refiriera a dos dominios amplios: un dominio personal, en lo que respecta a los atributos y cualidades personales que los mentoreados aportan al proceso de aprendizaje del mentor. , y un dominio profesional, con respecto a las prácticas profesionales y las normas de conducta profesional que se esperan de los novatos.

La tercera perspectiva que ha informado este estudio (van Ginkel, G., van Drie, J., & Verloop, N. 2018) es la conceptualización de las dos grandes dimensiones del juicio social. Este cuerpo de investigación se refiere a las dos dimensiones fundamentales que las personas tienden a utilizar en sus juicios sociales sobre los demás. Se trata de "contenidos agentes, que se refieren al logro del objetivo y el funcionamiento de las

tareas (competencia, asertividad, decisión), y contenidos comunitarios, que se refieren al mantenimiento de las relaciones y funcionamiento social (disponibilidad, benevolencia, confiabilidad) (Abele & Wojciszke, 2014) Estas dos dimensiones fundamentales se han definido como agencia y comunión, competencia y calidez, o utilidad social y deseabilidad social (Beauvois & Dubois, 2009).

Los juicios de utilidad social se refieren a la capacidad de poder ocupar posiciones sociales, mientras que los juicios de deseabilidad social se refieren a la capacidad de despertar afectos positivos en los demás y actuar de acuerdo con las motivaciones de los demás (Dubois y Beauvois, 2012). Cuando las personas juzgan a los demás basándose en características de utilidad social, utilizan propiedades como ser ambiciosas, eficientes, hábiles, fuertes, asertivas, dinámicas e inteligentes. Dubois y Beauvois (2012) encontraron que la dimensión de la utilidad social comprende tres componentes:

- a) esfuerzo / perseverancia, ser concienzudo y trabajador,
- b) competencia / habilidad, poseer habilidades, técnicas y habilidades para la resolución de problemas,
- c) estar cómodo, ser ambicioso y cómodo con la competición.

Cuando las personas juzgan a otras personas basándose en características de deseabilidad social, utilizan propiedades como ser amigables / comprometidas / amables y ser honestas / responsables / sinceras. Estas propiedades incluyen los dos componentes de la sociabilidad y la moralidad (Brambilla y Leach, 2014; Dubois y Beauvois, 2012). Dada la prevalencia de estas dos dimensiones y sus subdimensiones en los juicios sociales de otros, se espera que las opiniones de los profesores tutores sobre sus aprendices reflejen también estas dimensiones.

Los resultados de este estudio (van Ginkel, G., van Drie, J. y Verloop, N. 2018) muestran un patrón dominante de mentores que describen los atributos de aprendizaje de sus maestros aprendices en términos de rasgos o disposiciones internas. Gill y Andreychik (2014) distinguen tres estilos explicativos sociales: disposicionismo, historicismo y control. Mientras que las explicaciones disposicionales se centran en los rasgos y atributos internos y estables del actor, las explicaciones de control se centran en factores internos pero maleables, como el esfuerzo y la fuerza de voluntad del actor.

Las explicaciones históricas se centran en las "influencias formativas y externas que hicieron que un actor se convirtiera en un tipo particular de persona" (Gill y Andreychik, 2014), aunque los mentores de este estudio (van Ginkel, G., van Drie, J., & Verloop, N. 2018) también se refieren a menudo a la biografía y las circunstancias históricas (por ejemplo, su padre trabaja en un periódico, fueron criados súper protegidos), y para la voluntad y el control, en su mayoría usan explicaciones disposicionales para todos y cuatro constructos dominantes (por ejemplo, esta no es solo su actitud, solo quiere esa libertad). Estos estilos explicativos sociales ayudan a orientar las acciones en las relaciones con los demás, respondiendo a la pregunta de por qué un actor se comportó de cierta manera o experimentó un determinado resultado. en su mayoría usan explicaciones disposicionales para los cuatro constructos dominantes (por ejemplo, esta no es solo su actitud, solo quiere esa libertad). Estos estilos explicativos sociales ayudan a orientar las acciones en las relaciones con los demás, respondiendo a la pregunta de por qué un actor se comportó de cierta manera o experimentó un determinado resultado. en su mayoría usan explicaciones disposicionales para los cuatro constructos dominantes (por ejemplo, esta no es solo su actitud, solo quiere esa libertad). Estos estilos explicativos sociales ayudan a orientar las acciones en las relaciones con los demás, respondiendo a la pregunta de por qué un actor se comportó de cierta manera o experimentó un determinado resultado.

Gill y Andreychik (2009) han demostrado que el disposicionismo como estilo explicativo social influye en la formación de impresiones y las tendencias de acercamiento / evitación. Por el contrario, el historicismo tiende a generar una respuesta compasiva en los demás, una cualidad que parecería favorable para que los mentores brinden un apoyo de tutoría adaptable y receptivo. Por lo tanto, los mentores con una tendencia disposicionista sobre el historicismo pueden estar potencialmente menos atentos a los orígenes históricos y formativos de los patrones de comportamiento, creencias y emociones de los maestros mentoreados, y potencialmente menos comprometidos en ayudar a los mentoreados a desarrollar modelos más efectivos. (van Ginkel, G., van Drie, J. y Verloop, N. 2018)

3.3 Repensar la formación del profesorado

Uno de los desafíos a los que se enfrentan los esfuerzos por obtener un estatus profesional para los docentes es que la docencia es un trabajo complejo que parece engañosamente simple. Después de pasar mucho tiempo en el aula, los padres y los encargados de formular políticas han tenido amplias oportunidades de observar la enseñanza en el aula. Y en su papel de padres, maestros laicos en escuelas religiosas, líderes de tropa de Boy o Girl Scouts, empleadores, etc. la mayoría de ellos enseñó a otros. Un argumento a favor de la complejidad de la enseñanza en el aula requiere, por tanto, un análisis de lo que diferencia el tipo de enseñanza informal que los humanos realizan en todo momento de la actividad didáctica que se desarrolla principalmente en el aula. (Grossman, Hammerness y McDonald 2009)

En un intento de resaltar la docencia como un trabajo profesional, los investigadores de la década de 1980 se centraron en las necesidades de conocimiento de la docencia, argumentando que la docencia requiere una gran cantidad de conocimientos específicos para el trabajo docente. De manera similar, el trabajo de conocimiento de la asignatura del maestro buscaba diferenciar el tipo de conocimiento que una persona bien educada podría tener sobre un tema del conocimiento de la asignatura especializada requerida para la enseñanza (Ball & Bass, 1999; Shulman, 1986). Este énfasis en el conocimiento ha eclipsado la importancia de otros aspectos de la enseñanza, incluida la necesidad de habilidades para orquestar las actividades de enseñanza y el trabajo relacional involucrado en la creación de comunidad en el aula.

La formación del profesorado ha respondido a este último giro hacia el cognitivismo cambiando su enfoque de las habilidades al conocimiento y la reflexión. Si bien, por supuesto, ambos son esenciales para el trabajo docente, la formación del profesorado debe pasar de un plan de estudios centrado en lo que los profesores necesitan saber a un plan de estudios organizado en torno a prácticas fundamentales, en el que el conocimiento, las habilidades y la identidad profesional se desarrollen en el aprendizaje proceso de práctica (Grossman y McDonald, 2008).

El programa de formación docente se ha dividido históricamente entre cursos básicos, por un lado, y cursos de métodos, por otro. Los cursos básicos están destinados a proporcionar lo "fundamental", lo que a menudo significaba conocimientos disciplinarios para la enseñanza. Dicho conocimiento incluiría el conocimiento y el

aprendizaje de los estudiantes, desde la psicología educativa; conocimiento de los objetivos de la escuela, extraídos de la historia y la filosofía de la educación; y conocimiento de las estructuras escolares y las aulas. Los cursos de métodos generalmente han incluido los cursos más centrados en la práctica, incluidos los cursos relacionados con la enseñanza de materias particulares, la gestión del aula y la evaluación. Todas ' dentro de esta subdivisión curricular se incluye la distinción entre los objetivos de estos cursos. Los cursos básicos tienen como objetivo impartir "herramientas conceptuales": los principios, marcos o directrices que utilizan los profesores para guiar sus decisiones de enseñanza y aprendizaje (Grossman, Smagorinsky y Valencia, 1999).

Estas herramientas pueden incluir teorías generales y aplicables, como las teorías constructivistas sobre el aprendizaje, la motivación y el andamiaje de la enseñanza o puntos de vista más filosóficos relacionados con los objetivos escolares, como la justicia social y el objetivo de mejorar las oportunidades educativas para los escolares. Las herramientas conceptuales facilitan el encuadre e interpretación de la práctica por parte de los profesores, pero no ofrecen soluciones específicas para negociar los dilemas que surgen en las interacciones con los estudiantes. Los cursos de métodos, por el contrario, se han diseñado históricamente para ayudar a los estudiantes a desarrollar estrategias y herramientas de enseñanza. Es más probable que estos cursos se consideren herramientas prácticas: el tipo de prácticas,

Si bien las herramientas conceptuales son de naturaleza general, las herramientas prácticas son específicas, concretas y destinadas a ser implementadas en el aula. Por otro lado, vemos las herramientas prácticas no como estrategias puramente técnicas separadas de lo intelectual, sino más bien como definidas a través de una perspectiva sociocultural (Chaiklin y Lave, 1996). Desde este punto de vista, la práctica incorpora tanto lo técnico como lo intelectual, y no es realizada por individuos sino como miembros de una comunidad de práctica más amplia (Chaiklin y Lave, 1996; Grossman et al., 2009; Miller y Goodnow, 1995). Incluso en los cursos de métodos, se puede hacer más hincapié en el aprendizaje de métodos de enseñanza y menos en aprender a implementar estas prácticas sin problemas. Como comenta Lampert: Actualmente, La formación del profesorado en los Estados Unidos se basa en una serie de cursos de "métodos" en los que los futuros profesores aprenden qué métodos existen para enseñar materias particulares y cómo se basan en la teoría y la investigación educativa. Para los profesores que ya están presentes en las escuelas, los nuevos métodos se enseñan en

cursos o talleres que se ofrecen en las instalaciones de la escuela. Pero aprender un método o aprender a justificar un método no es lo mismo que aprender a ejecutar el método con una clase de estudiantes, así como aprender a tocar el piano y la teoría musical no es aprender a tocar el piano. El último requiere que ponga sus manos en el instrumento y lo escuche "actuar de nuevo" en su interpretación. Debido a que la enseñanza se ubica en la interacción didáctica, aprender a enseñar requiere entablar relaciones con los estudiantes para que puedan estudiar el contenido. Aquí es donde se aprende a enseñar cómo 'actúan' los estudiantes y las respuestas deben adaptarse a sus acciones. (Lampert, 2005)

Esta separación entre cursos de método y cursos básicos, y sus respectivos objetivos, es problemática por varias razones. Primero, contribuye a la fragmentación que muchos formadores de docentes han identificado como problemática en la preparación docente, en particular, la separación entre los conocimientos teóricos y el trabajo práctico de los docentes en el aula. En segundo lugar, relega las cuestiones de las prácticas docentes a cursos particulares en lugar de integrarlas en toda la formación profesional de los profesores. Finalmente, de alguna manera, enfatiza aprender a enseñar sobre los fundamentos conceptuales de la enseñanza frente a las prácticas concretas que los nuevos docentes pueden necesitar poner en práctica cuando comienzan a enseñar; la práctica no está en el centro del plan de estudios. (Grossman, Hammerness y McDonald 2009)

3.3.1 La diferencia entre teoría y práctica

La brecha entre la teoría y la práctica en la formación del profesorado se ejemplifica mejor en la separación histórica entre el trabajo en los cursos universitarios y el trabajo de campo en las escuelas locales. Un supuesto básico de esta separación es que lo teórico reside en el trabajo en los cursos universitarios y lo práctico reside en las prácticas escolares. A menudo, los formadores de docentes enfatizan las herramientas conceptuales para la enseñanza dentro de los cursos y ven las colocaciones escolares como lugares donde los docentes de servicios preliminares pueden poner estos conceptos en práctica a través de su compromiso con estrategias específicas (Rosaen y Florio-Ruane, 2008). Numerosos estudiosos han refutado esta suposición.

En 1904, John Dewey argumentó que la formación del profesorado profesional debe incluir necesariamente trabajo tanto teórico como práctico, planteando la cuestión de cómo se relacionan la teoría y la práctica en el contexto de la formación profesional. Desde entonces, y particularmente una vez que la formación docente se convirtió en parte de la universidad, los formadores de docentes se han enfrentado al desafío de conceptualizar la relación entre teoría y práctica y de desarrollar estructuras y prácticas dentro de la preparación profesional que apoyen a los futuros profesores en el desarrollo de teorías y estrategias prácticas para la enseñanza.

Korthagen y Wubbels (2001) sostienen que los profesores principiantes a menudo se quejan de que, una vez en la escuela, se encuentran con muchas situaciones problemáticas para las que no estaban suficientemente preparados.

Smagorinsky y sus colegas argumentan que la percepción de la teoría y la práctica como distintas entre sí continúa mermando la riqueza de las formas en que "los principios abstractos se entrelazan en la experiencia mundana" (Smagorinsky, Cook y Johnson, 2003). Otros abogan por una perspectiva ecológica en la que se evidenciaría la interdependencia e interacción entre teoría y práctica y cursos y pasantías (Rosaen & Florio-Ruane, 2008). Aunque los estudiosos de la formación docente revisan periódicamente la relación entre la teoría y la práctica, los programas de formación docente luchan por rediseñar las estructuras programáticas y la pedagogía para reconocer y construir sobre la naturaleza integrada de la teoría y la práctica, así como sobre la

Con el tiempo, los programas de formación docente han implementado respuestas estructurales y pedagógicas para reducir la separación entre cursos universitarios y pasantías escolares. Por ejemplo, en las décadas de 1980 y 1990, una amplia gama de programas de formación docente tenían como objetivo construir escuelas de desarrollo profesional, uno de cuyos objetivos era brindar más oportunidades de interacción entre cursos y pasantías en el trabajo (Darling-Hammond, 1994). Como parte de este esfuerzo, algunos formadores de profesores han localizado cursos de métodos en las escuelas con el supuesto de que cambiar la ubicación del curso aumentaría la probabilidad de que los profesores de servicios de preservación vean y establezcan conexiones entre la teoría y la práctica.

Los formadores de docentes también han empleado innovaciones pedagógicas para abordar esta separación, como el requisito de que los docentes en conservación completen una serie de tareas que se basan en sus experiencias en el campo, y el uso de métodos basados en casos (por ejemplo, Sykes & Bird , 1992). A pesar de estas respuestas, los formadores de docentes y los programas de formación de docentes continúan vacilando a lo largo de esta brecha.

Mover la formación docente de un plan de estudios organizado por dominios de conocimiento a un plan de estudios organizado en torno a las prácticas de la profesión requerirá al menos dos cambios fundamentales por parte de los formadores de profesores: Primero, los formadores de profesores deben trabajar para desarrollar programas que nieguen la separación histórica entre los fundamentos cursos y cursos de métodos; En segundo lugar, los formadores de profesores deben centrarse en ayudar a los principiantes a desarrollar y perfeccionar un conjunto básico de prácticas de enseñanza. Tales cambios requerirán cambios en el enfoque tanto en los niveles pedagógico como organizativo de la formación docente. En el pasado se han presentado argumentos similares para pasar a un plan de estudios más centrado en la práctica, pero las respuestas fueron más estructurales que sustanciales. Los esfuerzos para conectar el campo y la universidad han llevado a una variedad de soluciones, muchas de las cuales se mencionan anteriormente, incluidos cursos sobre métodos de enseñanza en las escuelas, el hecho de que los educadores imparten clases sobre métodos y la creación de tareas que conectan entre las aulas. y universidades y otras respuestas estructurales. (Grossman, Hammerness y McDonald 2009)

Los programas de "formación docente realista" han reorganizado el plan de estudios de formas clave para crear un equilibrio más justo entre la teoría y la práctica (Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf y Wubbels, 2001). Los programas que adoptan un enfoque realista se organizan en torno a las preocupaciones de los nuevos profesores, como la gestión del aula y el manejo de la "sorpresa de la realidad" de ser un nuevo profesor, y tienen como objetivo presentar la teoría en el momento adecuado que mejor responda a preguntas particulares. o preocupaciones planteadas a los maestros por la experiencia docente de los estudiantes (Van Tartwijk, Veldman y Verloop, 2008).

Las preocupaciones prácticas de los profesores forman la base del plan de estudios. Una solución diferente podría ser reorganizar el plan de estudios en torno a un

conjunto de prácticas básicas y así ayudar a los principiantes a desarrollar conocimientos y habilidades profesionales, así como una identidad profesional emergente en torno a estas prácticas. Las prácticas de enseñanza proporcionarían los hilos de urdimbre del plan de estudios profesional, mientras que el conocimiento y las habilidades necesarias para implementar estas prácticas constituyen la trama. Esta visión tiene un énfasis diferente de los programas como un enfoque realista, donde las preocupaciones y necesidades de los profesores son el centro. (Grossman, Hammerness y McDonald 2009)

3.3.2 Definición de las prácticas más importantes

Actualmente, varios investigadores están tratando de identificar una serie de prácticas altamente apalancadas que podrían dirigirse a la formación de profesores (Franke, Grossman, Hatch, Richert y Schultz, 2006; Kazemi y Hintz, 2008; Kazemi, Lampert y Ghouseini, 2007; Sueño, Boerst y Ball y Ball, 2007). Si bien las definiciones de lo que constituye una práctica de alto apalancamiento varían de un bit a otro entre los investigadores, todas las definiciones comparten las siguientes características:

- Prácticas que ocurren con alta frecuencia en la docencia;
- Prácticas que los principiantes pueden implementar en el aula a través de diferentes planes de estudio o enfoques didácticos;
- Prácticas que los principiantes pueden empezar a dominar;
- Prácticas que permiten a los principiantes aprender más sobre los estudiantes y la enseñanza;
- Prácticas que preservan la integridad y complejidad de la enseñanza; es
- Prácticas que se basan en la investigación y tienen el potencial de mejorar el rendimiento de los estudiantes.

Las prácticas de alto valor agregado para los maestros novatos podrían incluir, por ejemplo, realizar una lección de lectura guiada en lectura primaria o involucrar a los estudiantes en el conteo coral en matemáticas. Algunos trabajos piloto de la Universidad de Michigan (Scott, 2008) identifican la lectura en voz alta a los niños como una práctica

sorprendentemente compleja que cumple con la definición. En inglés secundario, aprender a dirigir una discusión de literatura en el aula corresponde a la definición de práctica básica, mientras que proporcionar explicaciones didácticas claras (Leinhardt, 2004) es una práctica de alto valor agregado que abarca niveles de calificación y áreas temáticas.

Centrarse en las prácticas fundamentales de la formación docente les brinda a los formadores de docentes la oportunidad de abordar la enseñanza como una tarea compleja y, al mismo tiempo, les permite centrarse en componentes clave con los profesores novatos. Por ejemplo, conducir debates en clase es una práctica compleja que puede llevar años de aprendizaje por parte de los profesores; Sin embargo, dentro de la formación del profesorado, los principiantes pueden centrarse en desarrollar algunas de las rutinas de enseñanza que constituyen la práctica de realizar debates, incluida la identificación de preguntas generativas o la elección de temas valiosos para discutir, así como aprender a aceptar o retirar las ideas de los estudiantes en medio de una discusión. Si bien los principiantes pueden comenzar centrándose en cada una de estas rutinas de enseñanza por separado, con el tiempo, a medida que adquieren un poco más de experiencia, pueden tener la oportunidad de integrar algunas de estas prácticas, tal como se integrarían naturalmente en el aula en las suyas propias. . futuro trabajo docente. (Grossman, Hammerness y McDonald 2009)

Con respecto a las prácticas básicas, se puede argumentar que los formadores de docentes deben abordar tanto los aspectos conceptuales como prácticos asociados a cualquier práctica, por ejemplo la práctica del andamiaje didáctico. Al enseñar prácticas de andamiaje a profesores en formación, los formadores de profesores pueden centrarse en los principios teóricos básicos de por qué el andamiaje para que los profesores aprendan cuándo y en qué condiciones proporcionar andamios de enseñanza. Además, los formadores de maestros deben brindarles a los maestros en formación la oportunidad de aprender e implementar las rutinas de enseñanza involucradas en la educación de andamiaje. A medida que los novatos experimentan con la implementación de tales prácticas, también están desarrollando un

El conocimiento y la identidad profesional se entrelazan así en torno a las prácticas docentes. Desde este punto de vista, los formadores de docentes deberán brindar una mayor asistencia a los docentes en servicio tan pronto como comiencen a aprender las herramientas conceptuales y prácticas de cada práctica específica. Esto requerirá

abandonar el método más común en la formación docente de presentar principios para la enseñanza o el conocimiento académico en los cursos universitarios, pedir a los maestros de servicio preliminar que observen una estrategia relacionada en sus ubicaciones de campo y luego solicitarles que implementen esta estrategia por su cuenta. Este método de dotar a los profesores de conocimientos académicos que luego deberán aplicar en la práctica sigue reforzando una visión dicotómica de la teoría y la práctica. Los principios desarrollados en ausencia de la práctica asistida carecen de la profundidad necesaria para que los profesores novatos los pongan en práctica. Al mismo tiempo, aprender a practicar rutinas de enseñanza en ausencia de un sentido de desarrollo de los principios subyacentes a esas rutinas refuerza la visión de la enseñanza como un conjunto de técnicas. (Grossman, Hammerness y McDonald 2009) aprender a practicar rutinas de enseñanza en ausencia de un sentido de desarrollo de los principios subyacentes a esas rutinas refuerza la visión de la enseñanza como un conjunto de técnicas. (Grossman, Hammerness y McDonald 2009) aprender a practicar rutinas de enseñanza en ausencia de un sentido de desarrollo de los principios subyacentes a esas rutinas refuerza la visión de la enseñanza como un conjunto de técnicas. (Grossman, Hammerness y McDonald 2009)

Como muchos han argumentado, la naturaleza de la cultura del aula que se establece al comienzo del año sienta las bases para todas las actividades posteriores de enseñanza y aprendizaje y ciertamente tiene una alta validez frontal con los maestros de clase. Pero el desarrollo de una cultura en el aula se compone en sí mismo de una serie de prácticas y rutinas de enseñanza más discretas que los maestros novatos deben aprender, que incluyen: desarrollar relaciones productivas y profesionales con los estudiantes; ayudar a los estudiantes a desarrollar relaciones positivas entre ellos; gestionar las transiciones entre estructuras empresariales; y crear rutinas en el aula.

Como sugiere Lampert en su libro, desarrollar una relación productiva con los estudiantes implica necesariamente desarrollar esa relación en torno al tema, incluidas las rutinas de trabajo en matemáticas o ciencias. Una práctica fundamental para crear un ambiente productivo en el aula implica enseñar a los estudiantes a trabajar juntos, lo que Lampert llama "crear estructuras para las actividades independientes y colaborativas de los estudiantes" (2001). Consideramos esta práctica como una práctica de alto valor agregado, ya que es algo que los maestros principiantes deben saber hacer casi inmediatamente después de comenzar a enseñar, y hacerlo con éxito prepara el

escenario para una variedad de otras prácticas en el aula relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje.

Enseñar a los estudiantes una rutina de trabajo común requiere que los maestros novatos aprendan a ser sensibles a los problemas de estatus y equidad en el aula, a negociar patrones de inclusión y exclusión, y a ser sensibles y conscientes de las dinámicas de grupo. Por ejemplo, para construir un ambiente de clase que ofrezca oportunidades de aprendizaje de alta calidad, los maestros deben comprender las diferencias entre los estudiantes en una variedad de dimensiones, incluida la raza, el origen étnico y el idioma. También requiere que los maestros tengan la capacidad de utilizar su comprensión de las diferencias de los estudiantes al tomar decisiones pedagógicas sobre la construcción de la comunidad en el aula. Esta práctica necesariamente involucra también a los sujetos, ya que los estudiantes deben aprender a apoyarse mutuamente en tareas específicas, como responder a la escritura de sus compañeros, trabajar juntos en experimentos de laboratorio u otras investigaciones científicas, participar en conversaciones matemáticas y similares. Grossman, Hammerness y McDonald 2009)

Dentro de esta práctica básica, por lo tanto, la formación docente podría ayudar a los principiantes a aprender estrategias para enseñar normas para la interacción de los estudiantes, basándose en el trabajo de psicólogos sociales y sociólogos. Elizabeth Cohen, en su libro *Designing groupwork* (1994), sugiere una variedad de actividades para preparar a los estudiantes para trabajar juntos, incluida la enseñanza de reglas para trabajar juntos e involucrar a los estudiantes en actividades de capacitación como "círculos rotos" y similares.

Si bien estas actividades se pueden modelar actualmente en las clases de formación docente actuales, se cree que los estudiantes tienen relativamente pocas oportunidades de probar estas actividades en su papel de profesores, con una orientación cuidadosa sobre los desafíos de involucrar a los estudiantes en tales actividades. Del mismo modo, los principiantes pueden probar formas de responder a los estudiantes que se niegan a trabajar juntos, un evento predecible en el aula, pero para el que los principiantes pueden estar relativamente poco preparados para lidiar. Tener la oportunidad de ensayar estas respuestas de antemano, en entornos de aula menos complejos, puede ayudar a los principiantes a perfeccionar su práctica y prepararlos para

cuando necesiten responder en ese momento. (Grossman, Hammerness y McDonald 2009)

Otro componente de esta práctica también sería ayudar a los estudiantes a desarrollar formas más específicas de trabajar juntos. Por ejemplo, enseñar a los estudiantes a responder a la escritura de sus compañeros entrelaza la comprensión más general de establecer normas para la interacción entre compañeros con una comprensión del papel de la respuesta en la enseñanza de la escritura. Los maestros principiantes necesitan práctica para ayudar a los estudiantes a aprender a dar retroalimentación constructiva y sustantiva a sus compañeros. Una vez más, en muchos programas de formación de profesores, los profesores principiantes tienen la oportunidad de practicar dando respuestas a sus compañeros, mientras que los profesores dan forma al proceso de escritura.

En su trabajo, Leslie Herrenkohl y sus colegas demuestran el poder de desarrollar rutinas para interrogar a sus compañeros en la clase de ciencias, y el trabajo de Ball y Lampert ilustra rutinas para desafiar conjeturas matemáticas. Como parte del aprendizaje para enseñar a los estudiantes rutinas para trabajar juntos, los maestros novatos necesitan oportunidades para ver cómo se ven esas rutinas dentro de áreas temáticas específicas y para probarlas con ayuda en una variedad de entornos. Por supuesto, muchas de estas prácticas se superponen naturalmente en la enseñanza diaria en el aula; los novicios deberían poder integrarlas en su propia enseñanza.

3.3.3 Conociendo a los estudiantes

Esta práctica se basa en una variedad de ideas clave enseñadas en la preparación tradicional de maestros, ya que requiere aprender cómo aprenden los estudiantes y cómo se evalúa el aprendizaje; comprender las diferencias culturales entre estudiantes; y también desarrollar un sentido de cómo los estudiantes generalmente llegan a comprender (y malinterpretar) temas clave en áreas temáticas particulares, siendo sensibles a errores comunes, puntos débiles y obstáculos típicos para profundizar la comprensión. Así como el desarrollo de una cultura en el aula se compone de prácticas más finas y rutinas y estrategias de enseñanza, también lo es el aprendizaje de los estudiantes y su comprensión, que podría incluir estrategias como estimular el pensamiento de los estudiantes durante la enseñanza interactiva. anticipe las respuestas

de los estudiantes y estimule una mayor reflexión. (Grossman, Hammerness y McDonald 2009)

Una práctica clave para aprender la comprensión de los estudiantes es estimular el pensamiento de los estudiantes durante la enseñanza interactiva. Cuando los profesores de matemáticas discuten los conceptos de números positivos y negativos con sus alumnos, por ejemplo, necesitan saber cómo averiguar qué puede querer decir un alumno cuando dicen que un número entero puede ser "tanto positivo como negativo".

Un maestro necesita saber qué preguntas hacerle al estudiante y cómo expresarlas en ese momento, que puede ser en medio de una discusión en una clase más grande o en un grupo pequeño, para saber qué piensa el estudiante cuando pregunta. una pregunta, esa observación. Un maestro también debe ser capaz de determinar qué ideas de los estudiantes vale la pena cuestionar o perseguir, y cómo ayudar a los estudiantes a articular sus ideas para que un maestro pueda comprender la razón fundamental detrás de sus ideas (Kazemi & Hintz, 2008).

Una segunda práctica podría ser anticipar las respuestas de los estudiantes. Esto implica dar sentido al tipo o rango de posibles respuestas o ideas que los estudiantes podrían considerar, y poder evaluar las discusiones de los estudiantes en busca de evidencia de esas ideas. Esto también implica comprender los posibles puntos de dificultad, errores comunes o conceptos erróneos que los niños pueden tener en esta área, y poder identificarlos en los discursos o representaciones de los estudiantes. De hecho, en cierto modo, esta práctica tiene muchas similitudes con el trabajo que hacen los profesores al estudiar las lecciones de japonés (Lewis, 2008; véase también Stigler y Hiebert, 1999). Como señala Lewis: "el La planificación extensa anticipa mucho de lo que los niños ofrecerán durante la lección. Los maestros generan todas las respuestas posibles de los estudiantes que puedan imaginar para la lección, utilizando experiencias pasadas, investigaciones, consejos de expertos y preguntas informales con los niños antes de la lección. Estas posibles respuestas de los niños están escritas, con el próximo paso del maestro escrito para cada uno de ellos "(2008).

De hecho, después de la fase de planificación, la lección se practica con un grupo de estudiantes, pero también frente a un cierto número de adultos. Después de la lección hay una "crítica posterior a la lección" en la que los observadores y los maestros consideran cuánto parecieron aprender los niños y cómo modificar la lección en

respuesta. La cantidad de tiempo que se dedica a este aspecto particular de la enseñanza mientras se estudia la lección demuestra su importancia tanto para la enseñanza como para el aprendizaje del maestro. Otra práctica clave en esta área podría ser estimular una mayor reflexión. Por ejemplo, un maestro también debe saber cómo empujar a los estudiantes para obtener más explicaciones, por ejemplo, poder preguntar '¿Por qué funciona esto?' O '¿Puede explicar lo que quiere decir?' y también puede significar pedir a otros estudiantes que reformulen la idea con sus propias palabras, comenten la idea o sugieran un método diferente (Ghousseini, 2008). Esta práctica también implica comprender cómo crear un entorno en el que los estudiantes se sientan cómodos compartiendo ideas como grupo y tratando de discutir ideas que pueden no ser del todo claras (o correctas, en su mente).

3.3.4 Organizar debates en clase

Una tercera práctica clave es llevar a cabo un debate en el aula, una práctica que cruza los niveles de evaluación y las áreas temáticas. Al igual que con las otras prácticas que hemos descrito en detalle, la conducción de una discusión en el aula se basa necesariamente en una serie de prácticas, estrategias y rutinas de enseñanza más discretas, pero también en el conocimiento de los contenidos, la dinámica de grupo, el estatus y la equidad. Y el desarrollo del estudiante. . Las prácticas de tres componentes relacionadas con la orquestación del habla en el aula incluyen hacer preguntas o problemas para iniciar una discusión, monitorear la participación de los estudiantes durante la discusión y responder a las ideas de los estudiantes.

Aprender a generar preguntas que susciten buenas discusiones es un componente importante de las discusiones y algo que los maestros novatos pueden practicar nuevamente durante la capacitación de maestros previa a la preservación. Este es generalmente el componente de la práctica en el aula que ya recibe la mayor atención en las clases de método, y existen varias clasificaciones didácticas diferentes para hacer preguntas. En la discusión de matemáticas, plantear un problema para la discusión también es un componente crítico de la práctica en el aula que requiere habilidad y comprensión de las matemáticas para cubrir.

Los profesores novatos necesitan múltiples oportunidades para generar preguntas o plantear problemas, ponerlos a prueba en entornos que les proporcionen una

retroalimentación genuina y luego usar lo que han aprendido para perfeccionar su práctica. Estos ciclos de experimentación en entornos cada vez más cercanos a las aulas reales proporcionan la base para formas de práctica más maduras. Responder a las ideas de los estudiantes es otro componente clave de las discusiones en clase. La investigación sobre el discurso en el aula, incluida la conversación instructiva (Leinhardt y Steele, 2005; Tharp y Gallimore, 1991), la asimilación (Nystrand, Gamoran, Kachur y Prendergast, 1996) y el retraimiento (O'Connor y Michaels, 1993) sugieren formas de pensar en las rutinas de enseñanza como las toman los profesores, procesan y amplían el pensamiento de los estudiantes durante la educación. La formación del profesorado podría proporcionar oportunidades periódicas y duraderas para aprender a hacer este tipo de seguimiento del pensamiento de los estudiantes para que los estudiantes, como grupo, comiencen a comprender una idea clave.

Los maestros pueden aprender a asimilar la idea o representación de un estudiante en particular para ayudar a enfocar al grupo hacia un principio o concepto clave que el maestro sabe que ayudará a la clase a comprender mejor. A medida que los maestros mejoren en esta habilidad, aprenderán más sobre la comprensión de los estudiantes y cómo conducir los debates en clase. Estas formas de prueba intencional y "práctica deliberada" hacen posible que las rutinas didácticas, como hacer preguntas o movimientos didácticos, como la revocación, sean más automáticas (Ericsson, 2002). Separar estas estrategias le permite enfocarse directamente en distintas estrategias y movimientos que pueden ocurrir en un entorno de apoyo enfocado y guiado. Por supuesto,

Por lo tanto, con el tiempo, también se podría imaginar que, si bien los principiantes podrían comenzar a asistir a una práctica básica, eventualmente los principiantes también podrían practicar su integración, al igual que varias de estas prácticas básicas, por supuesto, podrían usarse en el aula. Para estimular el pensamiento de los estudiantes. . De hecho, orquestar una discusión grupal en un salón de clases real podría basarse en las prácticas centrales de las tres áreas que propusimos, ya que requeriría normas y rutinas para trabajar juntas, así como estimular el pensamiento de los estudiantes y monitorear la participación de los estudiantes. Quizás al orquestar una discusión grupal en un contexto de formación de maestros, los principiantes podrían practicar, bajo la supervisión de un maestro,

Los formadores de docentes podrían involucrar a los principiantes, por ejemplo, en el establecimiento de estándares para la discusión, suscitar el pensamiento, la aceptación y el retiro de los estudiantes, y monitorear la participación de los estudiantes, para que tengan la oportunidad de unir diferentes prácticas fundamentales de manera significativa. Este tipo de integración tiene implicaciones para la retroalimentación y la evaluación; uno podría imaginar que en la integración, algunos principiantes pueden tener más éxito con algunas prácticas básicas pero no con otras. Es posible que los formadores de docentes deban ser cautelosos a la hora de seguir proporcionando comentarios que sigan distinguiendo las prácticas básicas entre sí al evaluar los intentos de los principiantes; por ejemplo, ayudar a un principiante a comprender que,

CAPÍTULO 4

LA METODOLOGÍA

4.1 Introducción

Esta tesis doctoral fue diseñada para investigar la posibilidad de aplicar el coaching al entorno escolar. En concreto, se eligió a algunos docentes de una escuela secundaria con enfoque científico de la ciudad de Palermo, a quienes se les solicitó participar en un curso de coaching, con un coach profesional, de 10 reuniones de duración. Durante estos encuentros el entrenador abordó algunos temas que consideró importantes para el desarrollo profesional de los docentes, para que pudieran mejorar su acción docente con sus alumnos. Para evaluar el impacto del curso de coaching en los profesores, se administraron cuestionarios a los estudiantes antes y después del curso de coaching.

Tanto antes como después del curso, los alumnos evaluaron a sus profesores utilizando el mismo cuestionario y por tanto el mismo parámetro.

En este capítulo se describe la metodología utilizada para comprender el impacto del curso de coaching en la didáctica de los docentes analizados.

Para ello, se presenta lo siguiente: el enfoque y diseño de la investigación, los participantes y el contexto, las variables, las herramientas utilizadas para medirlas, el procedimiento seguido y finalmente, las técnicas de análisis de datos utilizadas.

4.2 Enfoque y diseño de la investigación

Un diseño de investigación es un marco estratégico que nos permitirá comprender si las preguntas planteadas son consistentes con los objetivos del estudio. Esta tesis se enmarca dentro de un tipo de investigación cuasi-experimental y cuantitativa.

En concreto, pretendemos describir el enfoque de enseñanza que tienen los profesores antes de asistir al curso de coaching e inmediatamente después, con el fin de evaluar la positividad o no de esta frecuencia. En otras palabras, queremos investigar si

el entrenador Bing puede tener un lado positivo para los profesores, un lado neutral o un lado negativo. El marco teórico presentado en los capítulos anteriores ha demostrado que en otros contextos como el estadounidense, por ejemplo, el coaching está muy extendido en las escuelas. En Italia, por el contrario, esta técnica es totalmente innovadora y este trabajo de investigación es único en el contexto italiano.

Esta tesis fue planificada y realizada con el objetivo de conocer si y cómo es posible aplicar las teorías de un coach dentro de la escuela y a su vez transformar a los profesores en coaches para sus alumnos.

Los objetivos generales son:

- Despertar el interés de los profesores por el coaching asistiendo a un curso con un coach profesional
- Comprobar si el coaching puede mejorar la práctica docente de los profesores.

Los objetivos específicos son:

- Recibir comentarios positivos de los profesores sobre el entrenamiento
- Ver una mejora en la capacidad de los profesores para involucrar a sus alumnos
- Notar una mejora en la capacidad de los profesores para utilizar herramientas alternativas al libro de texto
- Notar una mejora en la capacidad de los profesores para interesar a sus alumnos en la disciplina impartida.

Los objetivos específicos se verificarán mediante dos instrumentos:

- El grupo de escucha que permitirá a los profesores dar su opinión con respecto al curso de coaching al que han asistido;
- El cuestionario que se entregará a los alumnos de forma anónima para evaluar a sus profesores antes y después del curso de coaching.

En este trabajo de investigación, a diferencia de lo señalado en la nota teórica respecto a algunas escuelas americanas, los docentes que se han sometido al curso de

coaching no son docentes noveles que aún tienen que afinar su metodología de enseñanza, sino docentes con varios años de docencia a sus espaldas y por tanto, ya tienen una metodología propia que vienen implementando desde hace algún tiempo. En este sentido, este proyecto de investigación tiene como objetivo demostrar la posibilidad de cambiar o mejorar la propia acción docente gracias al coaching, incluso en profesores con una sólida formación metodológica y didáctica.

Los objetivos de investigación y las preguntas planteadas en esta tesis orientaron, por tanto, el diseño de la investigación experimental que incluye un cuestionario que se administró antes del curso de coaching, inmediatamente después y una tercera vez después de haber realizado un grupo de escucha con algunos profesores que habían destacado algunos problemas durante el curso.

El cuestionario administrado se realizó de forma anónima e incluye una serie de preguntas tipo test.

4.3 Participantes y contexto

Antes de administrar los cuestionarios fue necesario elegir a los profesores e involucrar a un instituto superior de la ciudad de Palermo. Con este fin, se enviaron varias solicitudes por correo electrónico a los distintos institutos de la capital siciliana con el fin de identificar a quien estaba interesado en un experimento similar. Esta primera fase duró varios meses ya que no todos tenían claro el trabajo que iban a realizar y algunos tras un sí inicial decidieron darse por vencidos. Entre todas las escuelas contactadas, la escuela secundaria científica Cannizzaro en Palermo ha decidido participar activamente en este proyecto.

En la organización de todas las fases se determinó la colaboración de la profesora Carmela Zappulla quien, invitada por el Director, se encargó de seleccionar a los profesores que participarían en el curso de coaching y coordinó la programación de las reuniones.

El curso de coaching estuvo a cargo del entrenador profesional Fabio Giambartino. En total, se realizaron diez reuniones, una cada dos semanas. Cada reunión duró dos horas.

Para permitir la evaluación de los profesores, se administró un primer cuestionario antes del inicio del curso a las cuartas clases de los profesores interesados, y se aplicó un cuestionario de salida a las terceras clases de los mismos profesores.

El curso, al menos en la fase inicial, tuvo un cierto número de retroalimentaciones positivas y los profesores se mostraron proactivos y felices con la nueva experiencia propuesta, que para ellos tenía el valor de un curso de formación.

Sin embargo, a mitad del curso, las demostraciones e insatisfacción de un docente minaron el clima de colaboración y confianza que se había creado, sin comprometer en su totalidad el trabajo que se había realizado y que luego se completó.

El curso se completó debidamente pero al final del curso se consideró útil crear un grupo de escucha para que los profesores pudieran discutir entre ellos y conmigo mismo sobre las cuestiones críticas detectadas durante el curso.

Durante el grupo de escucha, los profesores discutieron los siguientes puntos:

- ¿Es posible que un profesor sea un entrenador?
- ¿Cree que el coaching puede ayudarlo a alcanzar sus metas?
- ¿Crees que el coaching te puede permitir enseñar a tus alumnos cómo alcanzar mejor sus metas?
- ¿Crees que tu enseñanza ha cambiado después de realizar el curso? Si es así, ¿para bien o para mal?
- ¿Volverías a hacer un curso de coaching?
- ¿Qué temas crees que debería cubrir un curso de formación de profesores?
- ¿En qué se diferencia la figura del profesor de la del resto de participantes en algún curso de coaching?

Al finalizar el grupo de escucha y transcurridos 9 meses desde la finalización del curso de coaching, se administró un nuevo cuestionario a los estudiantes, con el fin de resaltar si el grupo de escucha había dado más reflexiones en los profesores para detectar objetivos objetivos. diferencias en la acción didáctica. Para esta nueva

administración se involucraron tres clases de tercer año cada una compuesta por 24, 28 y 27 alumnos.

4.4 Descripción de las características de los participantes

El total de participantes en la investigación de campo es de 297 estudiantes del bachillerato científico Cannizzaro en Palermo, que asisten a 3º y 4º curso y tienen entre 15 y 17 años. Conviene recordar que, en el sistema escolar italiano, la enseñanza secundaria consiste en un curso de cinco años, al final del cual se obtiene un título: el diploma. Los alumnos de 3er año son, por tanto, estudiantes que han superado más de la mitad de este curso y tienen un conocimiento amplio y profundo de sus profesores.

Los alumnos intervinieron exclusivamente en la evaluación de sus profesores y nunca tuvieron contacto con el entrenador.

La mayoría de los estudiantes que participaron en la encuesta estadística son hombres, lo que equivale al 55,9% del total, por el contrario, las niñas son el 44,1%. (Tabla 4.1)

Tabla 4. 1 sexo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
álido				
	.masculino	166	55,9	55,9
	mujer	131	44,1	100,0
	Total	297	100,0	100,0

Si consideramos, en cambio, la clase a la que pertenecen, podemos observar que el 34,7% de los estudiantes entrevistados cursa el 3º año, el 38,7% el 4º año y el 26,6% el “tercer año después del grupo de escucha”. (Tabla 4.2) El tercer grupo de estudiantes analizados aquí representa a los estudiantes que intervinieron después de que sus profesores participaron en el grupo de escucha realizado al final del curso de coaching. Por el contrario, los alumnos de 4º año son aquellos que evaluaron a sus profesores antes de participar en el curso de coaching. Finalmente, los estudiantes de 3er año son aquellos que evaluaron a sus profesores después de que asistieron al curso de coaching pero antes de que se llevara a cabo el grupo de escucha.

La distribución más o menos equitativa de estudiantes en los diferentes grupos nos permitirá hacer la investigación más significativa.

Tabla 4.2 clase

	Frecuencia	Percentuale	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
3er año	103	34,7	34,7	34,7
Cuarto año	115	38,7	38,7	73,4
3er año después del grupo de escucha	79	26,6	26,6	100,0
Total	297	100,0	100,0	

En cuanto a la distribución del alumnado, en función del sexo, podemos observar que en 3o curso son mayoritariamente alumnos del sexo masculino (70 de 103), en 4o curso son mayoritariamente mujeres (62 de 115), mientras que en el tercer año, la mayoría del grupo son hombres (43 de 79), aunque solo un poco. (Tabla 4.3)

Tabla 4.3 Tabulación cruzada de género * clase

		clase			Total
		3er año	Cuarto año	3er año después del grupo de escucha	
sexo	masculino	70	53	43	166
	mujer	33	62	36	131
Total		103	115	79	297

4.5 Variables y herramientas

En los siguientes apartados se procede a definir y detallar las características de las principales variables estudiadas, así como a describir las herramientas de medición que se utilizaron para recoger la información.

4.5.1 Definición y composición de variables

Una variable es una propiedad que da valor a los datos analizados. En otras palabras, es esa propiedad la que permite distinguir dentro de un estudio la información que puede resaltar la importancia del estudio en sí. en este caso se eligieron dos

variantes: la de sexo y la de clase. Se eligió la variante de sexo para que se pudiera detectar si existía una diferencia en la evaluación de sus alumnos por ser hombre o mujer. En otras palabras, intentamos comprender si los niños o las niñas podían ser más o menos benévolos con sus maestros. La variante de la clase, por otro lado, se utiliza para comprender el antes y el después del curso de coaching. En efecto,

4.5.2 Herramientas

El cuestionario confiere algunas particularidades a este proyecto de investigación ya que permitió mantener y garantizar el anonimato y las respuestas y contar con un número considerable de entrevistados. En este caso se decidió utilizar un cuestionario cerrado para evitar un número considerable y excesivo de variables de difícil análisis. De hecho, las variaciones individuales excesivas podrían haber dificultado el análisis y la interpretación de los datos.

Un cuestionario es una técnica que permite una recopilación considerable de datos en un tiempo relativamente corto. Es posible administrar el cuestionario de forma directa o indirecta o a través de otras personas. En este caso se decidió administrar el cuestionario de manera indirecta, es decir, fue administrado no por mí sino por los profesores de la clase. Esta elección fue motivada por las necesidades internas de la escuela secundaria científica de Cannizzaro y por el director que prefirió este método en lugar de la presencia de personal fuera de la escuela durante las horas de clase.

El cuestionario, sin embargo, incluía un número no excesivo de preguntas para que pudiera ser leído rápidamente y con gran claridad por los alumnos que, gracias al anonimato, se sentían libres de evaluar a sus profesores con la certeza de que no sabían leer e interpretar sus respuestas.

4.5.2.1 Descripción del instrumento

La investigación se realizó mediante la administración de un cuestionario cerrado. La elección de esta herramienta se justificó por la necesidad de encerrar las posibles respuestas dentro de un determinado rango de respuestas con el fin de simplificar el análisis.

El cuestionario consta de 13 preguntas, y cada pregunta puede tener un mínimo de dos respuestas y un máximo de siete. Se utilizan dos preguntas iniciales para identificar algunos datos personales de los alumnos, como el género y la clase a la que asisten. Este último dato es muy importante porque nos permite entender si los estudiantes juzgan a los profesores antes o después de asistir al curso de coaching.

4.6 Análisis de datos

A continuación, los datos recopilados se insertaron en el programa IBM SPSS statistics 2.0 para su procesamiento.

Para racionalizar el análisis de los datos, las preguntas del cuestionario se agruparon en dos macroáreas, la de docencia y la de motivación. De esta manera, intentamos enfocarnos en dos características fundamentales de la metodología de los docentes, a saber, su capacidad para presentar de manera clara y consistente los contenidos de su asignatura y su capacidad para generar motivación en los estudiantes que asisten a sus lecciones. Específicamente, se intentó comprender a través de la subdivisión en estas dos macroáreas si la asistencia al curso de coach ha logrado modificar positivamente una de las dos macroáreas o ambas. Para ambas macroáreas se utilizaron las dos variables consideradas: el sexo y la clase de los alumnos.

Cada área macro se ha dividido en 5 categorías. El área macro docente se ha dividido en las siguientes categorías:

- Lección frontal
- Metodología
- Clasificación
- Herramientas didácticas
- Mejoras

El área macro de la motivación, por otro lado, se ha dividido en las siguientes categorías:

- Interesar

ILCOACHING NELLA PRATICA DIDATTICA

- Participación de los estudiantes
- Clase de grupo climático
- Desarrollo del pensamiento crítico y la curiosidad.
- Adquisición de habilidades

Para cada categoría, se encontraron uno o más ARTÍCULOS.

Dentro del cuestionario, entonces, se identificaron dos variables que se cruzaron con todos los ITEMS de cada categoría.

El diagrama a continuación resume la racionalización antes mencionada y resume el desempeño del análisis de datos que se llevará a cabo en el próximo capítulo.

		Didattica					Motivazione				
		Lezione Frontale	Metodologia	Valutazione	Strumenti didattici	Miglioramenti	Interesse	Coinvolgimento degli studenti	Clima gruppo classe	Sviluppo pensiero critico e curiosità	Acquisizione delle competenze
VARIABILI	seesso	ITEM 2 + ITEM 5	ITEM 7	ITEM 6 + ITEM 12	ITEM 10	ITEM 13	ITEM 2	ITEM 3	ITEM 4	ITEM 8 ITEM 11	ITEM 9
		ITEM 2 + seesso ITEM 5 + seesso	ITEM 7 + seesso	ITEM 6 + seesso ITEM 12 + seesso	ITEM 10 + seesso	ITEM 13 + seesso	ITEM 2 + seesso	ITEM 3 + seesso	ITEM 4 + seesso	ITEM 8 + seesso ITEM 11 + seesso	ITEM 9 + seesso
	classe	ITEM 2 + classe ITEM 5 + classe	ITEM 7 + classe	ITEM 6 + classe ITEM 12 + classe	ITEM 10 + classe	ITEM 13 + classe	ITEM 2 + classe	ITEM 3 + classe	ITEM 4 + classe	ITEM 8 + classe ITEM 11 + classe	ITEM 9 + classe

CAPÍTULO 5

ANÁLISIS DE LOS DATOS

5.1 Didáctica

La primera macro área que se ha identificado es la de la docencia que incluye no solo la metodología y conducción de lecciones frontales sino también los criterios de evaluación de los docentes y sus posibles mejoras. En concreto, se pidió a los estudiantes que evaluaran la efectividad de la metodología de enseñanza implantada pero también la calidad de los criterios de evaluación utilizados y finalmente resaltar si, en su opinión, era posible de alguna manera mejorar la acción docente de sus docentes.

5.1.1 Lección frontal

Dentro de la docencia se dedicó un subgrupo a la lección frontal. De hecho, es indudable que la mayoría de los contenidos que se transmiten a los alumnos pasan por la lección frontal y sólo una pequeña parte por los laboratorios o lecciones técnico-prácticas. Además, no se debe olvidar que para la investigación de campo se eligió un bachillerato científico que, según las directivas nacionales del Ministerio de Educación Pública, no prevé la docencia técnico-práctica.

El subgrupo de enseñanza, infien, consta de 2 ARTÍCULOS.

5.1.1.1 El profesor presenta los temas de forma clara y eficaz con ejemplos apropiados.

En el TEMA 1 se pidió a los estudiantes que evaluaran, en una escala del 1 al 7 en la que 1 es el mínimo y 7 el máximo, la efectividad y claridad con la que el docente presenta los temas de su disciplina. En la tabla 5.1 podemos observar que el 29,3% de los entrevistados calificaron a sus docentes con la puntuación más alta y el 49,8% con notas del 6 al 7. Este dato demuestra la calidad de la institución donde se realizó la

Investigación. Por último, solo el 2,4% de los estudiantes dio a sus profesores la puntuación mínima, mientras que el 14,1% dio una puntuación suficiente (puntuación 4).

Tabla 5.1 El profesor presenta los argumentos de forma clara y eficaz con ejemplos adecuados

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	7	87	29,3	29,3
	6	61	20,5	49,8
	5	66	22,2	72,1
Válido	4	42	14,1	86,2
	3	23	7,7	93,9
	2	11	3,7	97,6
	1	7	2,4	100,0
Total	297	100,0	100,0	

a) Relación con el género

Si consideramos la relación con el género (Tabla 5.2) podemos observar que entre los que dieron la puntuación más alta (7) se encuentra la mayoría de hombres (55 de 87), mientras que entre los que dieron las puntuaciones más bajas (1 y 2) hay en su mayoría mujeres (4 de 7 para la puntuación 1 y 7 de 11 para la puntuación 2). Sin embargo, en lo que respecta a la suficiencia (puntuación 4), casi no hay diferencia entre los dos sexos (20 de 42 hombres y 22 de 42 mujeres).

Tabla 5.2 Tabulación cruzada

		El profesor presenta los argumentos de forma clara y eficaz con ejemplos adecuados.							Total
		7	6	5	4	3	2	1	
sexo	masculino	55	31	42	20	11	4	3	166
	mujer	32	30	24	22	12	7	4	131
Total		87	61	66	42	23	11	7	297

b) relación con la clase

Si consideramos la relación con la clase podemos observar que la puntuación más alta (7) fue atribuida por los alumnos del “3º año después del grupo de escucha”. Estos datos son particularmente importantes ya que resaltan que a pesar de los problemas encontrados durante el curso de coaching, el grupo de escucha posterior ha dado sus frutos. La puntuación más baja (1) fue atribuida principalmente por los estudiantes de 4º año, es decir, por los entrevistados antes de la administración del curso de coaching. La puntuación suficiente (4) fue atribuida en su mayoría por los estudiantes de 3er año, es decir, por aquellos que fueron entrevistados después de asistir al curso de coaching. Estos datos muestran que, incluso antes del grupo de escucha, algunos resultados se habían logrado gracias a la asistencia al curso de coaching. (Tabla 5.3)

Tabla 5.3 Tabulación cruzada

		El profesor presenta los argumentos de forma clara y eficaz con ejemplos adecuados.						Total	
		7	6	5	4	3	2	1	
clase	3er año	dieciséis	19	34	23	6	3	2	103
	Cuarto año	28	19	27	17	14	7	3	115
	3er año después del grupo de escucha	43	23	5	2	3	1	2	79
	Total	87	61	66	42	23	11	7	297

5.1.1.2 El profesor estuvo disponible para cualquier aclaración.

Luego se preguntó a los estudiantes en una escala del 1 al 7 con qué frecuencia sus profesores están disponibles para proporcionar aclaraciones con respecto a los temas ya explicados pero que en ese momento no están claros.

El 37,4% de los entrevistados respondió con la máxima puntuación (7), destacando la máxima disponibilidad del profesor para dar explicaciones. Solo el 0,3% de los encuestados dio la puntuación mínima (1). (Tabla 5.4)

Tabla 5.4 El profesor estuvo disponible para aclaraciones

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
7	111	37,4	37,4	37,4
6	110	37,0	37,0	74,4
5	46	15,5	15,5	89,9
4	18	6,1	6,1	96,0
3	7	2,4	2,4	98,3
2	4	1,3	1,3	99,7
1	1	,3	,3	100,0
Total	297	100,0	100,0	

a) Relación con el género

Si consideramos la relación con el género podemos observar que la puntuación más alta (7) se atribuyó a los estudiantes varones (66 de 111) y lo mismo ocurre con la puntuación mínima (1) que fue atribuida por un solo estudiante. Por el contrario, la puntuación 2 fue atribuida solo por las alumnas (4 sobre 4). En cuanto a la puntuación suficiente (4), no hay diferencia entre hombres y mujeres igualmente representados (9 hombres y 9 mujeres de 18). (Tabla 5.5)

Tabla 5.5 Tabulación cruzada

		El profesor estuvo disponible para cualquier aclaración.							Total
		7	6	5	4	3	2	1	
sexo	masculino	66	63	25	9	2	0	1	166
	mujer	45	47	21	9	5	4	0	131
Total		111	110	46	18	7	4	1	297

b) Relación con la clase

Si consideramos la relación con la clase, podemos observar que la puntuación máxima (7) la atribuyen mayoritariamente los alumnos del "3er año después del grupo de escucha" (39 de 111) mientras que los alumnos de 3º y 4º año están igualmente representados (36 de 111). La puntuación mínima, por otro lado, fue otorgada por un solo estudiante de 4º año (antes de la administración del curso de coaching). La puntuación suficiente (4) fue atribuida principalmente por los estudiantes de 3er año (11 de 18). (Tabla 5.6)

Tabla 5.6 Tabulación cruzada

		El profesor estuvo disponible para cualquier aclaración.						Total	
		7	6	5	4	3	2	1	
clase	3er año	36	33	20	11	2	1	0	103
	Cuarto año	36	46	21	5	3	3	1	115
	3er año después del grupo de escucha	39	31	5	2	2	0	0	79
Total		111	110	46	18	7	4	1	297

5.1.2 Metodología

El segundo subgrupo de la macroárea dedicada a la docencia se reserva para la metodología utilizada por los docentes. En este caso, se solicitó a los estudiantes entrevistados que puntuaran de 1 (mínimo) a 7 (máximo) para evaluar la funcionalidad del método de enseñanza con el fin de promover el correcto aprendizaje de la asignatura impartida.

Como podemos ver en la tabla siguiente (Tabla 5.7) el 23,6% de los estudiantes atribuyó la puntuación máxima (7) a la metodología de sus profesores y el 35% una puntuación ligeramente inferior (6). Por el contrario, solo el 2% de los entrevistados atribuyó la puntuación mínima (1). Finalmente, el 6,7% atribuyó una puntuación media (4) como suficiente.

Tabla 5.7 Los métodos de enseñanza emprendidos por el profesor son funcionales para el aprendizaje de los estudiantes

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	7	70	23,6	23,6
	6	104	35,0	58,6
	5	90	30,3	88,9
	4	20	6,7	95,6
	3	3	1,0	96,6
	2	4	1,3	98,0
	1	6	2,0	100,0
Total	297	100,0	100,0	

a) Relación con el género

Si consideramos la relación con el género, podemos observar que entre quienes dieron la puntuación más alta (7) hay mayoritariamente hombres (41 de 70) que mujeres. Lo mismo ocurre en la atribución de la puntuación mínima (1) en la que los varones son 4 sobre 6 en total. En cuanto a la puntuación 4 igual a suficiencia, por el contrario, las mujeres (11 de 20) son más altas que los hombres. (Cuadro 5.8)

Tabla 5.8 Tabulación cruzada

		Los métodos de enseñanza emprendidos por el profesor son funcionales para el aprendizaje de los estudiantes.						Total	
		7	6	5	4	3	2	1	
sexo	masculino	41	58	49	9	2	3	4	166
	mujer	29	46	41	11	1	1	2	131
Total		70	104	90	20	3	4	6	297

b) Relación con la clase

Si consideramos la relación con la clase podemos observar que la puntuación máxima (7) fue atribuida más por los alumnos que cursan el “3º año después del grupo de escucha”. Además, la segunda puntuación más alta (6) fue atribuida más por los estudiantes de 3º año, es decir, aquellos cuyos profesores habían asistido al curso de coaching.

Por otro lado, la puntuación mínima (1) fue atribuida al 50% por los estudiantes de 3º año y al 50% restante por los estudiantes del “3º año después del grupo de escucha”. (Cuadro 5.9)

Tabla 5.9 Tabulación cruzada

		Los métodos de enseñanza emprendidos por el profesor son funcionales para el aprendizaje de los estudiantes.						Total	
		7	6	5	4	3	2	1	
	3er año	7	45	39	6	1	2	3	103
	Cuarto año	18	39	45	11	1	1	0	115
clase	3er año después del grupo de escucha	45	20	6	3	1	1	3	79
Total		70	104	90	20	3	4	6	297

5.1.3 Evaluación

El tercer subgrupo de la macroárea “didáctica” está dedicado a la evaluación. En concreto, se identificaron 2 TEMA, la claridad de las preguntas planteadas por el docente y la calidad de los criterios de evaluación implementados.

5.1.3.1 Las preguntas de las pruebas orales y escritas propuestas por el profesor son claras y adecuadas

En el primer ITEM considerado en este subgrupo, se preguntó a los estudiantes entrevistados si las preguntas, ya sean orales o escritas, planteadas por el profesor eran claras y adecuadas a los temas tratados, asignándose así una puntuación entre 1 y 7.

Como podemos ver en la tabla siguiente (Tabla 5.10), el 33,3% de los encuestados otorgó la puntuación más alta (7), mientras que solo el 2% dio la puntuación más baja (1). Finalmente, solo el 7,1% dio una puntuación suficiente (4).

Tabla 5.10 Las preguntas de las pruebas orales y escritas propuestas por el profesor son claras y adecuadas

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
7	99	33,3	33,3	33,3
6	103	34,7	34,7	68,0
5	56	18,9	18,9	86,9
Válido 4	21	7.1	7.1	93,9
3	7	2.4	2.4	96,3
2	5	1,7	1,7	98,0
1	6	2.0	2.0	100,0
Total	297	100,0	100,0	

a) Relación con el género

Si consideramos la relación con el género podemos observar que la mayoría de los que dieron la puntuación más alta (7) son hombres (61 de 99), mientras que la mayoría de los que dieron la puntuación más baja (1) son mujeres. Por el contrario, si miramos la puntuación suficiente (4) podemos observar que la mayoría son hombres (14 de 21). (Tabla 5.11).

Tabla 5.11 Tabulación cruzada

		Las preguntas de las pruebas orales y escritas propuestas por el profesor son claras y adecuadas							Total
		7	6	5	4	3	2	1	
sexo	masculino	61	61	20	14	6	2	2	166
	mujer	38	42	36	7	1	3	4	131
Total		99	103	56	21	7	5	6	297

b) Relación con la clase

Si consideramos la relación con la clase, podemos observar que los alumnos que dieron la puntuación más alta (7) cursan principalmente el 3er año (30 de 99) y el "3er año después del grupo de escucha" (44 de 99) por el contrario, los alumnos que expresaron mayor insatisfacción cursan el 4º curso (4 de 6). Finalmente, si tenemos en cuenta la puntuación suficiente (4), también en este caso prevalecen los alumnos de 4º

curso (12 sobre 21), es decir, aquellos cuyos profesores aún no han participado en el curso de coaching. (Tabla 5.12)

Tabla 5.12 Tabulación cruzada

		Las preguntas de las pruebas orales y escritas propuestas por el profesor son claras y adecuadas							Total
		7	6	5	4	3	2	1	
	3er año	30	36	25	8	2	1	1	103
	Cuarto año	25	40	28	12	4	2	4	115
clase	3er año después del grupo de escucha	44	27	3	1	1	2	1	79
Total		99	103	56	21	7	5	6	297

5.1.3.2 ¿Cómo juzga los criterios de evaluación utilizados por el profesor?

En el segundo TEMA considerado en este subgrupo, se solicitó a los estudiantes opinión sobre los criterios de evaluación adoptados. En este caso los alumnos podrían expresarse con las siguientes respuestas: "estricto y justo", "estricto e injusto", "equilibrado", "amplio y justo", "amplio e injusto".

Como podemos ver en la tabla siguiente (Tabla 5.13), la mayoría de los estudiantes respondió "equilibrado" (44,1%), seguido de "estricto y justo" (27,6%). Por otro lado, sólo el 15,2% respondió "severo e injusto y, finalmente, el 6,1% dijo " amplio e injusto ".

Tabla 5.13 ¿Cómo juzga los criterios de evaluación utilizados por el profesor?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	estricto y justo	82	27,6	27,6	27,6
	estricto e injusto	45	15,2	15,2	42,8
	equilibrado	131	44,1	44,1	86,9
	ancho y justo	21	7,1	7,1	93,9
	grande e injusto	18	6,1	6,1	100,0
	Total	297	100,0	100,0	

a) Relación con el género

Si consideramos la relación con el género podemos observar que en todos los juicios expresados los hombres son mayoría en comparación con las mujeres. La única excepción es el juicio "amplio y justo" en el que las mujeres son más numerosas (14 de 21) (Tabla 5.14).

Tabla 5.14 Tabulación cruzada

		¿Cómo juzga los criterios de evaluación utilizados por el profesor?					Total
		estricto y justo	estricto e injusto	equilibrado	ancho y justo	grande e injusto	
sexo	masculino	48	29	70	7	12	166
	mujer	34	dieciséis	61	14	6	131
Total		82	45	131	21	18	297

b) Relación con la clase

Si consideramos la relación con la clase, podemos observar que en el juicio "equilibrado", aunque el número de alumnos de 4º curso (55 de 131) es ligeramente superior al de 3º curso (53 de 131) . Esto muestra que el curso de coaching no afectó particularmente a los profesores que ya estaban equilibrados en sus propios juicios. En el juicio "severo y justo", prevalecen los alumnos del "3er año después del grupo de escucha" (39 de 83). (Tabla 5.15)

Tabla 5.15 Tabla de contingencia

		¿Cómo juzga los criterios de evaluación utilizados por el profesor?					Total
		estricto y justo	estricto e injusto	equilibrado	ancho y justo	grande e injusto	
clase	3er año	26	9	53	7	8	103
	Cuarto año	17	26	55	11	6	115
	3er año después del grupo de escucha	39	10	23	3	4	79
Total		82	45	131	21	18	297

5.1.4 Herramientas didácticas

El cuarto subgrupo del macroárea docente está dedicado a las llamadas herramientas didácticas. Hoy más que nunca, la escuela es un lugar donde se experimentan métodos de enseñanza innovadores que no solo necesitan la vieja pizarra sino también herramientas interactivas como la PDI y las tabletas. Sin embargo, no todos los profesores han aceptado estos cambios de buena gana y muchos siguen apreciando el libro de texto y la pizarra con tiza. Por este motivo, se preguntó a los estudiantes si sus profesores utilizan herramientas de enseñanza distintas a las tradicionales. Como podemos ver en la tabla 5.26, el 70,4% de los encuestados afirmó que sus profesores utilizan herramientas innovadoras mientras que el 29,6% que sus profesores todavía están atados a herramientas tradicionales.

Tabla 5.16 El docente se basa en herramientas y / o contenidos externos al libro de texto

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	sí	209	70,4	70,4
	No	88	29,6	100,0
	Total	297	100,0	100,0

a) Relación con el género

Si consideramos la relación con el género, podemos observar que la mayoría de quienes respondieron afirmativamente son hombres (120 de 209), mientras que, aunque incluso en el caso de una respuesta negativa, predominan los hombres (46 de 88) la distancia. con las mujeres es bastante reducido (42 de 88). (Tabla 5.17)

Tabla 5.17 Tabulación cruzada

		El docente se basa en herramientas y / o contenidos externos al libro de texto.		Total
		sí	No	
		sexo	masculino	
	mujer	89	42	131
Total		209	88	297

b) Relación con la clase

Si consideramos la relación con la clase podemos observar que la mayoría de los que respondieron afirmativamente asisten al 4o año (83 de 209), por lo que evaluaron a sus docentes antes del curso de coaching, seguidos de los estudiantes de 3er año (80 de 209). 209) y por último los alumnos de “3º año después del grupo de escucha (46 de 209). Por otro lado, entre los que respondieron negativamente, la mayoría asistió al “3er año después del grupo de escucha” (33 de 88) seguido de los estudiantes de 4º año (32 de 88).

Por tanto, podemos afirmar que en este caso la asistencia al curso de coaching no tuvo retroalimentación en la disposición de los docentes a utilizar metodologías nuevas y alternativas a las tradicionales.

Tabla 5.18 Tabulación cruzada

		El docente se basa en herramientas y / o contenidos externos al libro de texto.		Total
		sí	No	
		clase	3er año	
Cuarto año	83		32	115
3er año después del grupo de escucha	46		33	79
Total		209	88	297

5.1.5 Mejora

En el último subgrupo de la macroárea dedicada a la docencia, se preguntó a los estudiantes, para su consejo, qué precauciones debe tomar el docente para mejorar su metodología de enseñanza.

El 30,3% de los entrevistados respondió que le gustaría fomentar un pensamiento más crítico, el 27,9% no respondió nada y el 26,9% pidió una mayor implicación de los estudiantes. (Tabla 5.19)

Por tanto, podemos afirmar que, más allá del uso de las nuevas tecnologías, a los estudiantes les gustaría ser más considerados como actores en funciones que como receptores pasivos.

Tabla 5.19 ¿Cuáles son las herramientas y precauciones que podría adoptar el docente para mejorar la docencia?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Solicitar una mayor participación de los estudiantes en las lecciones.	80	26,9	26,9	26,9
Válido Fomentar las reflexiones educadas para estimular el espíritu crítico de los estudiantes.	90	30,3	30,3	57,2
Utilizar herramientas distintas a las didácticas	44	14,8	14,8	72,1
Nadie	83	27,9	27,9	100,0
Total	297	100,0	100,0	

a) Relación con el género

Si consideramos la relación con el género podemos observar que en todas las respuestas los hombres son mayoría en comparación con las mujeres. Sin embargo, en la respuesta "use diferentes herramientas didácticas", la diferencia entre hombres y mujeres es muy pequeña, 23 de 44 hombres contra 21 de 44 mujeres. La distancia entre hombres y mujeres es, por otro lado, más amplia en la respuesta "ninguno", en la que los hombres son 53 de 83 y las mujeres 30 de 83. (Cuadro 5.20)

Tabla 5.20 Tabulación cruzada

		¿Cuáles son las herramientas y precauciones que podría adoptar el docente para mejorar la docencia?				Total
		Solicitar una mayor participación de los estudiantes en las lecciones.	Fomentar las reflexiones educadas para estimular el espíritu crítico de los estudiantes.	Utilizar herramientas distintas a las didácticas	Nadie	
sexo	masculino	43	47	23	53	166
	mujer	37	43	21	30	131
Total		80	90	44	83	297

b) Relación con la clase

Si consideramos la relación con la clase podemos observar que entre los alumnos que desearían un mayor estímulo crítico, la mayoría cursa el 3o curso (39 de 90), seguido de los alumnos de 4o curso (28 de 90) y solo últimos los de 3º año después del grupo de escucha "(23 de 90). Por otro lado, entre los alumnos que respondieron "ninguno" hay en su mayoría los de 4º curso (30 de 83). (Tabla 5.21)

Tabla 5.21 Tabulación cruzada

		¿Cuáles son las herramientas y precauciones que podría adoptar el docente para mejorar la docencia?				Total
		Solicitar una mayor participación de los estudiantes en las lecciones.	Fomentar las reflexiones educadas para estimular el espíritu crítico de los estudiantes.	Utilizar herramientas distintas a las didácticas	Nadie	
clase	3er año	25	39	14	25	103
	Cuarto año	35	28	22	30	115
	3er año después del grupo de escucha	20	23	8	28	79
	Total	80	90	44	83	297

5.2 La motivación

La segunda macroárea que se ha identificado tiene que ver con la motivación, es decir, todas aquellas prácticas puestas en marcha por el docente para que se construya un ambiente positivo y colaborativo dentro de la clase. La escuela, de hecho, no solo tiene la tarea de enseñar contenidos sino sobre todo el objetivo de formar hombres y mujeres competentes que sepan relacionarse entre sí y con el mundo de forma positiva y no simplemente competitiva. Por todas estas razones, es importante que los estudiantes estén continuamente motivados para dar lo mejor de sí mismos y expresarse en todo su potencial.

5.2.1 Interés

Se pidió a los estudiantes entrevistados que establecieran en una escala de 1 (puntuación mínima) a 7 (puntuación máxima) cuánto había despertado su interés la asignatura impartida. La mayoría (35%) otorgó una puntuación de 6, mientras que el 21,5% dio la puntuación más alta. Por otro lado, solo el 2% dio la puntuación más baja. (Tabla 5.22)

Tabla 5.22 Independientemente de su relación con la asignatura, el profesor supo estimular su interés

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	64	21,5	21,5	21,5
	104	35,0	35,0	56,6
	50	16,8	16,8	73,4
	37	12,5	12,5	85,9
Válido	24	8.1	8.1	93,9
	12	4.0	4.0	98,0
	6	2.0	2.0	100,0
Total	297	100,0	100,0	

a) Relación con el género

Si consideramos la relación con el género, podemos observar que las calificaciones más altas fueron atribuidas en su mayoría por hombres, mientras que el aprobado (puntaje 4) fue atribuido en su mayoría por mujeres (22 de 37). Por el contrario,

en cuanto a la puntuación mínima, no hay diferencia entre hombres y mujeres. (Tabla 5.23)

Tabla 5.23 Tabulación cruzada

		Independientemente de su relación con la asignatura, el profesor pudo estimular su interés						Total	
		7	6	5	4	3	2		1
sexo	masculino	43	57	32	15	9	7	3	166
	mujer	21	47	18	22	15	5	3	131
Total		64	104	50	37	24	12	6	297

b) Relación con la clase

Si consideramos la relación con la clase, podemos observar que la mayoría de los estudiantes que dieron la puntuación más alta asisten a la clase “3er año después del grupo de escucha” (26 de 64). La puntuación suficiente, por otro lado, fue atribuida principalmente por los estudiantes de 4º año (es decir, aquellos cuyo profesor aún no había asistido al curso de coaching). Finalmente, en cuanto a la puntuación más baja, no hay diferencia de clase.

Tabla 5.24 Tabla de contingencia

		Independientemente de su relación con la asignatura, el profesor pudo estimular su interés						Total	
		7	6	5	4	3	2		1
clase	3er año	dieciséis	36	25	13	6	5	2	103
	Cuarto año	22	40	10	19	17	5	2	115
	3er año después del grupo de escucha	26	28	15	5	1	2	2	79
	Total	64	104	50	37	24	12	6	297

5.2.2 Participación de los estudiantes

En el segundo subgrupo del área macro dedicada a la motivación, se pidió a los estudiantes que asignaran una puntuación de 1 (puntuación mínima) a 7 (puntuación máxima) para evaluar su participación durante las lecciones. La mayoría de los

encuestados (36,7%) dieron una puntuación de 6, el 26,6% de una puntuación de 5 y el 22,2% de una puntuación de 7. En total, el 58,9% (más de la mitad de los encuestados) dio las puntuaciones más altas (6 y 7). La puntuación más baja fue otorgada por solo el 1% de los estudiantes. (Tabla 5.25)

Tabla 5.25 El maestro logra involucrar a los estudiantes durante las lecciones

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
7	66	22,2	22,2	22,2
6	109	36,7	36,7	58,9
5	79	26,6	26,6	85,5
4	30	10,1	10,1	95,6
3	7	2,4	2,4	98,0
2	3	1,0	1,0	99,0
1	3	1,0	1,0	100,0
Total	297	100,0	100,0	

a) Relación con el género

Si consideramos la relación con el género podemos observar que la mayoría de quienes han atribuido la máxima puntuación son hombres (40 sobre 66). Por el contrario, la mayoría de quienes han puntuado suficientemente (4) son mujeres (17 de 30). Finalmente, todos los que han obtenido la puntuación mínima son hombres (3 sobre 3). (Tabla 5.26)

Tabla 5.26 Tabla de contingencia

		El profesor puede involucrar a los estudiantes durante las lecciones.							Total
		7	6	5	4	3	2	1	
sexo	masculino	40	66	39	13	4	1	3	166
	mujer	26	43	40	17	3	2	0	131
Total		66	109	79	30	7	3	3	297

b) Relación con la clase

Si consideramos la relación con la clase podemos observar que la mayoría de los que dieron la puntuación más alta asisten a la clase "3º después del grupo de escucha" (33 de 66). Por el contrario, la mayoría de los que han puntuado suficientemente (4) cursa 4º curso, es decir, sus profesores aún no habían asistido al curso de coaching (18 de 30). Finalmente, no hay diferencia de clase para la puntuación más baja. (Tabla 5.27)

Tabla 5.27 Tabla de contingencia

		El profesor puede involucrar a los estudiantes durante las lecciones.						Total	
		7	6	5	4	3	2		1
clase	3er año	10	49	29	8	5	1	1	103
	Cuarto año	23	36	36	18	1	0	1	115
	3er año después del grupo de escucha	33	24	14	4	1	2	1	79
Total		66	109	79	30	7	3	3	297

5.2.3 Clima del grupo de clase

Además, se preguntó a los estudiantes si el profesor favorecía un ambiente tranquilo y constructivo en el aula y cuánto lo establecía en una escala de 1 (puntuación mínima) a 7 (puntuación máxima). El 37,7% de los encuestados dio la puntuación más alta, el 5,7% la puntuación suficiente (4) y solo el 1,7% la puntuación mínima. (Tabla 5.28)

Tabla 5.28 El docente trató de establecer, por su parte, un ambiente tranquilo y constructivo dentro de la clase

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	7	112	37,7	37,7
	6	89	30,0	67,7
	5	64	21,5	89,2
	4	17	5,7	94,9
	3	9	3,0	98,0
	2	1	,3	98,3
	1	5	1,7	100,0
Total	297	100,0	100,0	

a) Relación con el género

Si consideramos la relación con el género podemos observar que la mayoría de quienes han atribuido la puntuación más alta son hombres (67 sobre 112). Asimismo, la mayoría de los que han puntuado suficientemente son hombres (11 sobre 17), así como en la puntuación mínima (3 sobre 5). Por otro lado, la mayoría de quienes dieron la puntuación de 6 eran mujeres (46 de 89). (Tabla 5.29)

Tabla 5.29 Tabulación cruzada

		El profesor trató de establecer, por su parte, un ambiente tranquilo y constructivo dentro de la clase.						Total	
		7	6	5	4	3	2		1
sexo	masculino	67	43	40	11	2	0	3	166
	mujer	45	46	24	6	7	1	2	131
Total		112	89	64	17	9	1	5	297

b) Relación con la clase

Si consideramos la relación con la clase, podemos observar que la mayoría de los que han atribuido la puntuación máxima cursa el 4º curso (51 sobre 112), mientras que la mayoría de los que han atribuido la puntuación mínima cursa el 3º curso. después del grupo de escucha "(4 de 5).

Este dato es particularmente significativo ya que destaca que el curso de coaching no influyó en las ya altas habilidades de los profesores para establecer una atmósfera serena dentro de sus aulas. (Tabla 5.30)

Tabla 5.30 Tabulación cruzada

		El profesor trató de establecer, por su parte, un ambiente tranquilo y constructivo dentro de la clase.						Total	
		7	6	5	4	3	2		1
3er año		30	26	36	7	3	0	1	103
Cuarto año		51	41	19	4	0	0	0	115
clase	3er año después del grupo de escucha	31	22	9	6	6	1	4	79
Total		112	89	64	17	9	1	5	297

5.2.4 Desarrollo del pensamiento crítico y la curiosidad

En el cuarto subgrupo del macro área dedicada a la motivación, se analizó la capacidad de los docentes para fomentar el pensamiento crítico y la curiosidad en sus alumnos. Este subgrupo se divide a su vez en dos partes ya que hay dos ITEM que han analizado esta facultad.

5.2.4.1 El docente, gracias a su método de enseñanza, favorece el desarrollo del espíritu crítico de los alumnos

Se preguntó a los estudiantes en una escala de 1 (puntuación mínima) a 7 (puntuación máxima) cuánto favorece su profesor el desarrollo del pensamiento crítico gracias a una metodología de enseñanza especialmente preparada. El 31,3% de los encuestados le dio una puntuación de 6, el 10,4% le dio una puntuación suficiente (4) y solo el 2,4% le dio la puntuación mínima. (Tabla 5.31)

Tabla 5.31 El docente, gracias a su método de enseñanza, favorece el desarrollo del espíritu crítico de los alumnos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	7	64	21,5	21,5
	6	93	31,3	52,9
	5	86	29,0	81,8
Válido	4	31	10,4	92,3
	3	14	4,7	97,0
	2	2	,7	97,6
	1	7	2,4	100,0
Total	297	100,0	100,0	

a) Relación con el género

Si consideramos la relación con el género podemos observar que la mayoría de los que dieron la puntuación más alta (43 sobre 64) y los que dieron la puntuación suficiente (17 sobre 31) son hombres. Por el contrario, la mayoría de los que tienen la puntuación más baja son mujeres (4 de 7). (Tabla 5.32)

Tabla 5.32 Tabulación cruzada

		El docente, gracias a su método de enseñanza, favorece el desarrollo del espíritu crítico de los alumnos							Total
		7	6	5	4	3	2	1	
sexo	masculino	43	60	37	17	5	1	3	166
	mujer	21	33	49	14	9	1	4	131
Total		64	93	86	31	14	2	7	297

b) Relación con la clase

Si consideramos la relación con la clase podemos observar que la mayoría de los que han atribuido la puntuación más alta asisten a la clase "3er año después del grupo de escucha" (31 sobre 64), mientras que la mayoría de los que han atribuido la puntuación suficiente puntúan cursar 4º curso (16 sobre 31), es decir, sus profesores aún no habían asistido al curso de coaching. Por otro lado, la mayoría de los que obtuvieron la puntuación mínima cursa el 3º curso. (4 de 7).

Este dato es relevante porque muestra que el grupo de escucha realizado después del curso de coaching logró resultados inesperados antes de su realización. (tabla 5.33)

Tabla 5.33 Tabla de contingencia

		El docente, gracias a su método de enseñanza, favorece el desarrollo del espíritu crítico de los alumnos							Total
		7	6	5	4	3	2	1	
clase	3er año	14	35	37	8	4	1	4	103
	Cuarto año	19	34	41	dieciséis	5	0	0	115
	3er año después del grupo de escucha	31	24	8	7	5	1	3	79
	Total	64	93	86	31	14	2	7	297

5.2.4.2 En términos generales, el tema ha despertado en ti interés y curiosidad

Se pidió a los estudiantes que calificaran en una escala del 1 (puntaje mínimo) al 7 (puntaje máximo) cuánta curiosidad e interés despertaron las materias impartidas por los profesores involucrados en la encuesta.

Como podemos ver en la tabla 5.56, la mayoría de los estudiantes (34,3%) asignó una puntuación de 6 y el 26,6% una puntuación de 7. En total, las dos puntuaciones más altas fueron atribuidas por más del 60% de los entrevistados. La puntuación más baja, por otro lado, fue atribuida solo por el 1% de los estudiantes.

Tabla 5.34 En términos generales, el tema te ha despertado interés y curiosidad

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
7	79	26,6	26,6	26,6
6	102	34,3	34,3	60,9
5	73	24,6	24,6	85,5
4	29	9,8	9,8	95,3
3	8	2,7	2,7	98,0
2	3	1,0	1,0	99,0
1	3	1,0	1,0	100,0
Total	297	100,0	100,0	

Válido

a) Relación con el género

Si consideramos la relación con el género podemos observar que tanto entre los que han expresado la puntuación más alta como entre los que han expresado la puntuación más baja son en su mayoría hombres. Por el contrario, entre quienes han expresado una puntuación suficiente (4) hay mayoritariamente mujeres (18 de 29). (Tabla 5.35)

Tabla 5.35 Tabla de contingencia

		En términos generales, el tema ha despertado en ti interés y curiosidad.							Total
		7	6	5	4	3	2	1	
sexo	masculino	44	sesenta y cinco	41	11	2	1	2	166
	mujer	35	37	32	18	6	2	1	131
Total		79	102	73	29	8	3	3	297

b) Relación con la clase

Si consideramos la relación con la clase podemos observar que la mayoría de los que han atribuido la puntuación más alta asisten al "3er año después del grupo de escucha" (32 de 79), mientras que la mayoría de los que han atribuido una puntuación suficiente (4) asistir al cuarto año. Finalmente, la mayoría de los que obtuvieron la puntuación mínima asisten al "3er año después del grupo de escucha" (2 de 3). (Tabla 5.36)

Tabla 5.36 Tabla de contingencia

		En términos generales, el tema ha despertado en ti interés y curiosidad.							Total
		7	6	5	4	3	2	1	
clase	3er año	26	34	33	7	1	1	1	103
	Cuarto año	21	44	31	dieciséis	3	0	0	115
	3er año después del grupo de escucha	32	24	9	6	4	2	2	79
	Total	79	102	73	29	8	3	3	297

5.2.5 Adquisición de habilidades

En el último subgrupo del macro área dedicada a la motivación, se preguntó a los estudiantes si sus profesores no solo transmitían contenidos sino también habilidades y puntuarlo en una escala de 1 (puntuación mínima) a 7 (puntuación máxima). La mayoría de los encuestados (34,3%) le dio una puntuación de 6, mientras que el 27,9% le dio una puntuación de 7. El 9,8% le dio una puntuación suficiente (4) mientras que solo el 2% le dio una puntuación más baja. (Tabla 5.37)

Tabla 5.37 El profesor le permitió adquirir habilidades y conocimientos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
7	83	27,9	27,9	27,9
6	102	34,3	34,3	62,3
5	60	20,2	20,2	82,5
4	29	9,8	9,8	92,3
3	12	4,0	4,0	96,3
2	5	1,7	1,7	98,0
1	6	2,0	2,0	100,0
Total	297	100,0	100,0	

a) Relación con el género

Si consideramos la relación con el género podemos observar que la mayoría de los que dieron la puntuación más alta (7) son hombres (54 de 83) mientras que la mayoría de los que dieron la puntuación suficiente (4) son mujeres (19 de cada 83). 29). Finalmente, entre los que tienen la puntuación más baja, la mayoría son hombres (4 de 6). (Tabla 5.38)

Tabla 5.38 Tabulación cruzada

		El profesor te permitió adquirir habilidades, así como conocimientos.							Total
		7	6	5	4	3	2	1	
sexo	masculino	54	62	28	10	6	2	4	166
	mujer	29	40	32	19	6	3	2	131
Total		83	102	60	29	12	5	6	297

b) Relación con la clase

Si consideramos la relación con la clase, podemos observar que la mayoría de los que dieron la puntuación más alta (7) asisten a la clase “3er año después del grupo de escucha” (38 de 83). Por el contrario, la mayoría de los que han puntuado suficientemente (4) asisten a la clase de 4º curso (15 de 29). En cuanto a la puntuación más alta, no hay diferencia entre los alumnos de 4º año y los de 3º después del grupo de escucha. (Tabla 5.39)

Tabla 5.39 Tabla de contingencia

		El profesor te permitió adquirir habilidades, así como conocimientos.							Total
		7	6	5	4	3	2	1	
clase	3er año	20	38	33	9	2	1	0	103
	Cuarto año	25	38	24	15	8	2	3	115
	3er año después del grupo de escucha	38	26	3	5	2	2	3	79
Total		83	102	60	29	12	5	6	297

5.3 Análisis factorial

Una vez realizado el análisis de los ITEMS individuales, se llevó a cabo el análisis factorial de los datos recogidos utilizando la función adecuada dentro del programa IBM SPSS.

Como se puede ver en la Tabla 5.40, se identificaron 3 funciones dentro de las cuales todos los Ítems del cuestionario se distribuyeron de forma diferente.

Tavola 5. 40 Varianza totale spiegata

Compon ente	Autovalori iniziali			Pesi dei fattori non ruotati			Pesi dei fattori ruotati		
	Totale	% di varianza	% cumulat a	Totale	% di varianza	% cumulat a	Totale	% di varianza	% cumulat a
1	4,519	34,764	34,764	4,519	34,764	34,764	4,500	34,618	34,618
2	1,234	9,489	44,254	1,234	9,489	44,254	1,235	9,501	44,119
3	1,063	8,175	52,428	1,063	8,175	52,428	1,080	8,309	52,428
4	,931	7,164	59,592						
5	,891	6,857	66,449						
6	,727	5,592	72,041						
7	,668	5,135	77,176						
8	,626	4,818	81,994						
9	,598	4,601	86,596						
10	,510	3,926	90,521						
11	,446	3,427	93,948						
12	,402	3,089	97,037						
13	,385	2,963	100,000						

En la siguiente tabla (Tabla 5.41) se puede observar la matriz de los componentes de las 3 funciones. Los valores más relevantes para cada ITEM dentro de cada matriz se han resaltado en rojo.

Tavola 5.41 Matrice di componenti

	Componente		
	1	2	3
L'insegnante espone gli argomenti in modo chiaro ed efficace con opportuni esempi	,698	-,049	-,105
Indipendentemente dal tuo rapporto con la materia, l'insegnante ha saputo stimolare il tuo interesse	,791	-,024	-,028
L'insegnante riesce a coinvolgere gli studenti durante le lezioni	,674	-,198	,018
L'insegnante ha tentato di stabilire, da parte sua, un clima sereno e costruttivo all'interno della classe	,385	,298	,635
L'insegnante si è dimostrato disponibile per eventuali chiarimenti	,623	-,260	,121
I quesiti delle prove, orali e scritte, proposte dall'insegnante risultano essere chiari e adeguati	,565	-,335	,108
I metodi didattici intrapresi dall'insegnante sono funzionali all'apprendimento degli studenti	,701	,135	,041

ILCOACHING NELLA PRATICA DIDATTICA

L'insegnante, grazie al suo metodo didattico, favorisce lo sviluppo dello spirito critico degli studenti	,645	,135	,109
<hr/>			
L'insegnante ti ha permesso l'acquisizione delle competenze, oltre che delle conoscenze	,784	,062	-,002
<hr/>			
L'insegnante si affida a strumenti e/o contenuti esterni al libro di testo	,142	,752	-,159
<hr/>			
In termini generali la materia ti ha suscitato interesse e curiosità	,637	,207	-,141
<hr/>			
Come giudichi i criteri di valutazione utilizzati dall'insegnante?	,346	,122	-,727
<hr/>			
Quali sono gli strumenti e accorgimenti che l'insegnante potrebbe adottare per migliorare la didattica?	-,172	,509	,184
<hr/>			

Conclusiones

Este trabajo partió de los objetivos generales y específicos establecidos durante la fase de planificación.

Los objetivos generales son:

- Despertar el interés de los profesores por el coaching asistiendo a un curso con un coach profesional
- Comprobar si el coaching puede mejorar la práctica docente de los profesores.

Los objetivos específicos son:

- Recibir comentarios positivos de los profesores sobre el entrenamiento
- Ver una mejora en la capacidad de los profesores para involucrar a sus alumnos
- Notar una mejora en la capacidad de los profesores para utilizar herramientas alternativas al libro de texto
- Notar una mejora en la capacidad de los profesores para interesar a sus alumnos en la disciplina impartida.

Los objetivos específicos se verificarán mediante dos instrumentos:

- El grupo de escucha que permitirá a los profesores dar su opinión con respecto al curso de coaching al que han asistido;
- El cuestionario que se entregará a los alumnos de forma anónima para evaluar a sus profesores antes y después del curso de coaching.

El análisis de campo realizado para la redacción de esta obra ha sido estimulante y enriquecedor, pero no exento de dificultades y a veces de límites. En algunos casos, los profesores y directores no estaban dispuestos a realizar un curso de coaching debido a la desconfianza hacia una experiencia tan "diferente" de las habituales.

De hecho, antes de poder realizar el análisis sobre el terreno en el instituto Cannizzaro de Palermo me había puesto en contacto con otros institutos de la misma ciudad y la mayoría de las veces no había obtenido respuesta o había tenido una respuesta negativa. En muchos casos, creo que los institutos no comprendían del todo

la capacidad innovadora del coaching y por eso les costaba aceptar un curso de formación que rompiera completamente el molde respecto a los estándares.

El coaching, de hecho, es una vía de formación totalmente diferente a la que están acostumbrados los profesores italianos. Normalmente, los cursos de formación que se les reservan implican la escucha, pero rara vez requieren un verdadero papel activo del profesor.

En otras palabras, los cursos de formación "estándar" son impartidos por profesionales, psicólogos, pedagogos, sociólogos, y abordan ciertas cuestiones (por ejemplo, alumnos que necesitan metodologías de enseñanza personalizadas), pero nunca o casi nunca abordan el papel del profesor. Podemos decir que, casi nunca el profesor se ve obligado a cuestionarse a sí mismo.

El coaching, en cambio, parte de un sentimiento de incompletud. Quienes acuden a un coach saben que no son "perfectos", pero que pueden mejorar y alcanzar metas más altas para su profesión y más allá.

Dadas las características del coaching, me pareció necesario que la participación de los profesores no fuera obligatoria, sino voluntaria, por lo que pedí al Liceo Científico Cannizzaro de Palermo que no obligara a ningún profesor a participar, sino que permitiera a cada uno elegir si asistía o no a este curso de formación en función de su idea inicial del coaching y de su inclinación humana y profesional. Por esta razón, acepté de buen grado una participación limitada de profesores creyendo en la calidad más que en la cantidad.

De hecho, pensé que contar con un número considerable de profesores que, sin embargo, no creían en lo que hacían no podía ser rentable para la investigación que llevaba a cabo. Mi propuesta fue bien recibida por el director de la escuela, que inmediatamente redactó una circular en la que invitaba a los profesores que estuvieran realmente interesados en participar en este curso de coaching a que se adhirieran sin ningún tipo de compromiso, sino sólo en función de sus propios intereses.

Por lo tanto, durante el curso de coaching propuesto a los profesores del Liceo Científico Cannizzaro de Palermo, lo que se les pidió no fue que pusieran en juego su acción docente por completo, sino que consideraran la posibilidad de mejorar o simplemente modificar algo.

El curso se inició tras un momento de confrontación en el que se preguntó a cada uno de ellos cuáles eran, en su opinión, los puntos críticos que encontraban en el aula. Algunos de ellos respondieron "el tiempo", identificando las pocas horas semanales de su disciplina como un límite para el desarrollo de la propia asignatura.

Este primer momento de escucha y confrontación fue bastante importante, ya que permitió al entrenador comprender cuáles eran las peticiones de los profesores y cuáles eran sus necesidades. Uno de los temas que se han tratado durante el curso de coaching ha sido la gestión del tiempo junto con la identificación de los propios límites.

El entrenador moduló su trayectoria y sus encuentros en función de las necesidades que surgieron durante la entrevista inicial para responder con la mayor atención posible a lo que eran sus necesidades y exigencias.

La identificación de los límites nunca pretendió ser una crítica a los profesores y a su capacidad para enseñar bien y de forma satisfactoria a sus alumnos, sino más bien una oportunidad para mejorar y aprender nuevas técnicas que probablemente nunca antes habían abordado. De hecho, los profesores que participaron en el curso de coaching tenían todos varios años de experiencia docente a sus espaldas, por lo que muchos de ellos tenían una técnica de enseñanza ya consolidada por los años de experiencia que consideraban difícil de cambiar. En este sentido, el entrenador decidió proponer nuevos estímulos para que los profesores se interesaran por técnicas nunca experimentadas hasta entonces.

A pesar de los estímulos ofrecidos por el entrenador, en varias ocasiones los profesores implicados, aunque voluntarios, no colaboraron y en algunos casos no realizaron las tareas propuestas.

En algunos momentos, de hecho, el entrenador pidió a los profesores que pusieran en práctica algunas de las técnicas que había abordado durante el curso para ver si realmente podían mejorar algunos aspectos de la enseñanza o no. Algunos profesores, poniendo como excusa los múltiples compromisos docentes y escolares, no llevaron a cabo esta parte del curso, incumpliendo de hecho el acuerdo tácito que subyacía a la participación del propio curso.

Esta actitud, junto con un momento de amarga crítica hacia el entrenador dirigido por un profesor, socavó la continuación de todo el curso, que a partir de ese momento adquirió contornos insatisfactorios.

De hecho, después de que un profesor haya criticado de forma contundente y descarada al entrenador, los demás profesores se han sentido desmotivados y han mostrado en diferentes momentos y en varias ocasiones su falta de atención a los temas tratados y a los compromisos adquiridos.

Lo sucedido durante el curso de coaching hizo necesario un nuevo momento de confrontación en el que los profesores se sintieron libres de expresar sus opiniones sobre la experiencia vivida. Por esta razón se consideró necesario iniciar un nuevo momento de escucha y comparación gracias a la creación de un verdadero grupo de escucha que comenzó inmediatamente después de la administración de los segundos cuestionarios.

En el grupo de escucha participaron el entrenador, el escritor y todos los profesores que habían participado en el curso de coaching, incluidos los que habían demostrado públicamente sus críticas. El clima que se creó, sin embargo, fue más bien de simpatía y colaboración, ya que todas las partes se sintieron cómodas al expresar tanto los aspectos positivos como los negativos, demostrando, en algunos casos, también la correcta capacidad de autocrítica.

El grupo de escucha, por tanto, fue un momento constructivo ya que permitió a cada uno de ellos expresar sus dudas y perplejidades pero también retomar y reforzar algunos conceptos ya abordados. En cierto modo, pues, el grupo de escucha sirvió para reforzar y subrayar algunos aspectos que durante el curso no habían quedado

suficientemente claros o se habían tratado de forma superficial. El nuevo clima encontrado, mucho más relajado que el de los últimos días del curso de coaching, permitió a todos los participantes evaluar aspectos que durante el curso no se habían podido apreciar con el debido interés y atención.

Por lo tanto, la administración de los cuestionarios se realizó en tres etapas:

1. A los alumnos de 4º curso, antes de que sus profesores hicieran el curso de coaching.

2. A los alumnos de 3er año, después de que sus profesores hayan asistido al curso de coaching

3. A los alumnos de 3er año después de que sus profesores hayan asistido al grupo de escucha.

El cuestionario propuesto a los estudiantes tenía como objetivo evaluar la metodología de enseñanza y la motivación. El cuestionario se realizó de forma anónima para que los alumnos se sintieran libres de juzgar a sus profesores sin conocer en absoluto su identidad. El cuestionario constaba de 13 preguntas, de las cuales los únicos datos personales eran el sexo y la clase social.

Se utilizó la clase para identificar si los profesores ya habían hecho el curso de coaching, si no lo habían hecho, o si ya habían asistido al grupo de escucha.

A pesar de las limitaciones mencionadas, en varias ocasiones, gracias a la administración de los cuestionarios, se pudo observar una mejora en algunas metodologías de enseñanza.

Los alumnos, por ejemplo, evaluaron positivamente la capacidad del profesor para exponer los temas especialmente después del grupo de escucha. Estos datos demuestran que, a pesar de la desconfianza, el curso de coaching logró mejorar las habilidades de gestión del tiempo en vista de una mejor exposición de los temas.

Asimismo, se pudo observar que los profesores que participaron en el curso de coaching primero y en el grupo de escucha después, han implementado metodologías de enseñanza más funcionales al aprendizaje, y durante la verificación han formulado preguntas más claras para sus alumnos.

Una mejora igual se encontró en el momento de la evaluación, de hecho, mientras que anteriormente los estudiantes consideraban los métodos de evaluación implementados como "severos e injustos", después del curso de coaching y el grupo de escucha la mayoría de los encuestados consideraron estos métodos como "severos y justos".

Por el contrario, el curso de coaching y el siguiente grupo de escucha no obtuvieron mejoras apreciables en la capacidad de estimular el interés de los alumnos. De hecho, en el cuestionario se destacó cómo, incluso antes del curso de coaching, la

valoración de los entrevistados en este campo ya era muy alta y, por tanto, difícil de mejorar.

Del mismo modo, las evaluaciones dadas por los alumnos a través del cuestionario, mostraron una muy alta capacidad de los profesores en la gestión del grupo de clase y en la creación de un clima sereno y colaborativo. Esta capacidad no ha mejorado más con el curso de coaching y el posterior grupo de escucha.

Por el contrario, el cuestionario mostró que, gracias al curso de coaching, los profesores mejoraron su capacidad para implicar a la clase, estimular la curiosidad y el pensamiento creativo y fomentar la adquisición no sólo de temas sino, sobre todo, de habilidades. Estas áreas son muy importantes, ya que los niños no son recipientes vacíos que hay que llenar de conocimientos, sino hombres y mujeres en progreso que necesitan ser motivados y acompañados en un crecimiento equilibrado y responsable.

En general se puede decir que, a pesar de los límites señalados, la experiencia ha demostrado que es posible aplicar la metodología del coaching a los profesores para que puedan modificar y mejorar su enseñanza. Probablemente, una limitación encontrada en esta investigación de campo ha sido la edad de los profesores, no sólo en términos de edad sino también de servicio, que en muchos casos ha sido un obstáculo. De hecho, como son profesores bastante estructurados, les resulta difícil aceptar metodologías que son completamente nuevas para ellos.

Resultados de la investigación

El análisis que realicé demostró que el coaching puede ser una ayuda válida para que los profesores mejoren su práctica docente. Los profesores italianos están obligados

cada año a asistir a varios cursos de actualización, a menudo repetitivos o poco relevantes para el grado del instituto en el que trabajan, las materias que imparten o las metodologías de enseñanza.

Desde este punto de vista, el coaching puede ser un valioso curso de formación, ya que ofrece a los profesores la oportunidad de revisar sus metodologías en su totalidad. Además, el coaching es transversal, ya que puede ser interesante tanto para los profesores de primaria como de secundaria. Además, el curso de coaching puede ser

motivador tanto para los profesores que tienen varios años de experiencia como para los que están en su primer año de docencia. Por lo tanto, se puede decir, también sobre la base de la teoría incluida en el presente trabajo, que el curso de coaching podría tener resultados notables especialmente con los profesores que acaban de asumir el papel dentro de la escuela pública.

En mi encuesta participaron los profesores de un instituto de segundo grado (bachillerato científico) pero creo que la experiencia podría repetirse en otros centros de diferente grado y dirección con los mismos resultados.

En concreto, a través de mi investigación, he podido comprobar que los profesores han cambiado y mejorado su forma de acercarse a los alumnos y a su propia asignatura, consiguiendo poner en práctica los consejos del coach. En otras palabras, los profesores interesados en el curso de coaching han conseguido convertirse, aunque con limitaciones, en entrenadores de sus alumnos. En este sentido, consiguieron implicar más a sus alumnos, estimulándolos con nuevas metodologías y consiguiendo mejorar también la evaluación de los propios alumnos. De hecho, en muchos casos, los alumnos, después de que sus profesores hayan asistido al curso de coaching, han podido detectar una mejora en los criterios de evaluación.

En particular, observé que los profesores estaban más dispuestos a cualquier aclaración, también realizada con diferentes metodologías, especialmente después de asistir al grupo de escucha, mientras que no se encontraron diferencias entre las evaluaciones dadas por los alumnos antes de que sus profesores asistieran al curso de coaching y las evaluaciones dadas inmediatamente después.

En cuanto a la metodología de enseñanza llevada a cabo por el profesor en función del aprendizaje de los alumnos, se comprobó que había una mejora significativa en las

evaluaciones inmediatamente después de que los profesores asistieran al grupo de escucha. En este caso se observó que ya existía una pequeña mejora después de asistir al curso de coaching, pero esta mejora fue evaluada de forma más significativa por los estudiantes sólo después de asistir al grupo de escucha. Esto significa que el nuevo clima encontrado y las explicaciones dadas han sido más interiorizadas por los profesores que han encontrado nuevos estímulos para ponerlas en práctica.

El grupo de audición también aportó mejoras considerables en la redacción de las preguntas de las pruebas orales y escritas propuestas por los profesores, que fueron evaluadas como más claras y adecuadas que en el pasado. En otras palabras, los alumnos afirmaron, a través de los cuestionarios, que las pruebas que los profesores prepararon, tanto de forma escrita como oral, después de asistir al curso de coaching y, especialmente, después de asistir al grupo de escucha eran, en su opinión, más claras y adecuadas respecto a los contenidos que se habían llevado a cabo durante las clases y que habían sido aprendidos por ellos.

Por el contrario, en lo que respecta al uso de herramientas didácticas distintas del libro de texto, los alumnos no observaron ninguna mejora tanto después de asistir al curso de coaching como después de asistir al grupo de escucha. Este resultado está probablemente motivado por la edad de la clase de profesores considerada y, por lo tanto, por su mayor resistencia al uso de metodologías informáticas e innovadoras diferentes al uso del libro de texto al que están particularmente acostumbrados. A este respecto, hay que recordar que en Italia el uso de la pizarra blanca interactiva (o pizarra digital interactiva) es bastante reciente y que muchos profesores todavía tienen dificultades para aprovechar plenamente este recurso didáctico porque no conocen todas sus especificaciones. Por otro lado, no todos los colegios disponen de pizarras interactivas de última generación con acceso a Internet, por lo que en muchos casos la pizarra interactiva es simplemente un sustituto de la clásica pizarra y de las tizas blancas y de color.

Entre las herramientas y trucos que el profesor podría adoptar para mejorar la enseñanza, los alumnos han destacado la necesidad de animarse más en las reflexiones destinadas a estimular el espíritu crítico y han solicitado una mayor implicación durante las clases, demostrando que la lección frontal es ya una metodología de enseñanza que podemos considerar obsoleta.

En cuanto a este último aspecto, se comprobó que los alumnos se sentían más implicados durante las clases, después de que sus profesores hubieran asistido al curso de coaching y, especialmente, después de que sus profesores hubieran asistido al grupo de escucha. En este sentido, se puede decir que el curso de coaching y la posterior reflexión sobre el mismo ayudaron a los profesores a comprender que es necesario implicar a los alumnos en la lección de forma más activa y les ayudaron a reconocer que la clásica lección frontal ya no puede aplicarse en una sociedad en la que los jóvenes

reciben continuamente estímulos del exterior y están dispuestos a devolverlos dentro del mundo escolar.

Asimismo, los alumnos evaluaron positivamente a sus profesores después de asistir al grupo de escucha con respecto a los estímulos que los profesores les proporcionan en el desarrollo del pensamiento crítico. Este resultado está estrechamente relacionado con el anterior en el sentido de que sólo si se motiva adecuadamente a los alumnos y se les hace participar en la clase pueden desarrollar su propio pensamiento crítico sobre lo que están estudiando, ya sea un tema literario o un tema científico.

Esta nueva metodología se basa en la convicción de que los alumnos no son recipientes vacíos que hay que llenar de nociones, sino actores activos en un proceso de crecimiento interior y cultural que implica no sólo a los alumnos sino también a los propios profesores. De hecho, en este proceso en el que los alumnos consiguen desarrollar su propio pensamiento crítico, proporcionan a su vez a sus profesores nuevo material sobre el que reflexionar en un provechoso intercambio de papeles en el que el profesor se convierte en aprendiz y el aprendiz en profesor. El coaching, desde este punto de vista, tiene como objetivo promover este mismo aspecto asegurando que el profesor no sea un simple proveedor de nociones sino un entrenador para su alumno y que consiga fomentar el desarrollo de su potencial.

Los alumnos también constataron, a través del cuestionario, que después de asistir al grupo de escucha e incluso antes tras asistir al curso de coaching, el tema explicado por sus profesores despertaba en ellos un mayor interés y curiosidad.

El mayor interés también fue acompañado por una mayor adquisición de habilidades y conocimientos. En concreto, los alumnos valoraron con una mayor puntuación a sus profesores que habían asistido al curso de coaching e inmediatamente después al grupo de escucha, señalando que tras ello sus profesores fueron capaces de

transmitirles no sólo conocimientos estériles sino habilidades útiles para el camino que estaban tomando y sus futuras posiciones en la vida.

En definitiva, se puede afirmar que el curso de coaching puede ser una herramienta valiosa para que los profesores puedan replantear su enseñanza de una forma moderna y cada vez más atractiva para sus alumnos. En otras palabras, es posible afirmar, a partir de la investigación que realicé, que el coaching puede estimular en los

ILCOACHING NELLA PRATICA DIDATTICA

profesores prácticas positivas fácilmente aplicables en diferentes contextos de enseñanza y en diferentes contenidos disciplinarios. De hecho, los profesores que participaron en el curso de coaching y posteriormente en el grupo de escucha impartían asignaturas tanto literarias como científicas, como matemáticas, física, literatura italiana, inglés y filosofía.

Desde este punto de vista, uno de los puntos fuertes del coaching es que es transversal y, por tanto, no se dirige únicamente a los profesores de materias científicas o literarias, ya que sus contenidos pueden ser válidos para todas las disciplinas de la misma manera y con los mismos resultados.

El coaching, de hecho, no proporciona conocimientos sobre las disciplinas individuales, sino que aporta habilidades útiles para la acción docente, que como tal pueden dirigirse a la enseñanza de todas las disciplinas de todos los niveles.

Las competencias que he podido medir en mi investigación son:

1. La capacidad de dar explicaciones interesantes y completas a los estudiantes;
2. La capacidad de involucrar a los estudiantes durante las clases fomentando el debate crítico y constructivo;
3. La capacidad de establecer un clima de calma y colaboración en el aula;
4. La capacidad de evaluar a los estudiantes de forma objetiva;
5. La capacidad de utilizar herramientas fuera del libro de texto.

En mi trabajo de investigación he comprobado que gracias al curso de coaching han mejorado las habilidades relacionadas con los dos primeros puntos; es decir, los profesores han sido capaces de poner en práctica metodologías que no incluyen la clásica lección frontal sino que implican a todos los alumnos en una confrontación participativa y constructiva.

En cuanto al clima del aula y la evaluación de los alumnos, el curso de coaching fue más bien neutro porque estas dos habilidades ya estaban bastante desarrolladas antes de que los profesores participaran en el curso de coaching y, por tanto, dados los niveles bastante altos en estos dos ítems, eran difíciles de mejorar.

En cambio, el último punto no ha sido especialmente mejorado porque los profesores, aunque tenían a su disposición diferentes tecnologías de la información como la pizarra digital interactiva, aún no son capaces de explotar todas las potencialidades que proporcionan y probablemente junto con el curso de coaching necesitarían otro curso de tecnologías de la información orientado al uso de este tipo de equipos tecnológicos.

Puntos débiles

A partir de la investigación que realicé, también pude observar algunos puntos débiles. En concreto, uno de los problemas que pude detectar fue la edad de los profesores y sus años de servicio. De hecho, los profesores con más experiencia, en general, se muestran más recelosos ante una novedad como es un curso completamente diferente a los habituales. Al mismo tiempo, los profesores con muchos años de servicio (más de 10) son más reacios a replantearse su enseñanza, porque tienden a pensar que tienen una práctica docente establecida e inmutable.

Estas motivaciones hicieron que algunos profesores, durante el curso de coaching, hicieran públicas sus perplejidades sobre el curso que estaban siguiendo. Esto ocurrió a pesar de que los profesores habían presentado su adhesión de forma libre y espontánea.

Estas dudas hicieron necesaria la organización de un grupo de escucha que diera a los profesores la oportunidad de confrontarse entre sí y con el entrenador de forma libre y menos estructurada.

Creo, por tanto, que se podría obtener un resultado mayor y más homogéneo administrando el curso a profesores más jóvenes con un número menor de años de servicio.

Bibliografía

- Abele, AE y Wojciszke, B. (2014). Contenidos comunitarios y agentes en la cognición social: un modelo de perspectiva dual. En MP Zanna & JM Olson (Eds.), *Avances en psicología social experimental*, Vol. 50 (págs. 195-255). Burlington, VT: Prensa académica.
- Aladejana, A., Aladejana, F. Y Ehindero, S. (2006). Un análisis de las relaciones de tutoría entre profesores: un estudio de caso de la Universidad Obafemi Awolowo, Ile-Ile, Nigeria. *Revista Internacional de Coaching y Mentores Basados en Evidencia*, 4 (1), 20-30.
- Alger, C. y Kopcha, TJ (2009). El aprendizaje cognitivo apoyado por la tecnología transforma la experiencia del campo de enseñanza del estudiante: Mejorando la experiencia del campo de enseñanza del estudiante para todos los miembros de la tríada. *The Teacher Educator*, 46, 71e88.
- Allen, TD, Poteet, ML y Buroughs, SM (1997). La perspectiva del mentor: una indagación cualitativa y una agenda de investigación futura. *Journal of Vocational Behavior*, 51 (1), 70–89.
- Allen, TD (2003). Tutoría de otros: un enfoque disposicional y motivacional. *Revista de comportamiento vocacional*, 62, 134-154.
- Aloe, AM, Amo, LC y Shanahan, ME (2014). Autoeficacia y agotamiento en la gestión del aula: un metanálisis multivariado. *Revista de psicología educativa*, 26, 101–126.
- Alsup, J. (2006). *Discursos de identidad docente: Negociación de espacios personales y profesionales*. Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Ambrosetti, A. y Dekkers, J. (2010). La interconexión de los roles de mentores y aprendices en las relaciones de tutoría de formación docente previa al servicio. *Australian Journal of Teacher Education (en línea)*, 35 (6), 42.
- Anderson, MC, Anderson, DL y Mayo, WD, (2008). *El entrenamiento de equipos ayuda a un equipo de liderazgo a impulsar un cambio cultural en Caterpillar*. Wiley InterScience.

- Ashley-Timms, L., (2012). Retorno de la inversión garantizado: efectuar la transformación y sostener el cambio con coaching. *Capacitación industrial y comercial*, 44 (3), 159-163.
- Aspfors, J. y Fransson, G. (2015). Investigación sobre la formación de mentores para mentores de profesores recién calificados: una meta-síntesis cualitativa. *Enseñanza y formación del profesorado*, 48, 75–86.
- Assaf, LC (2005). Explorando identidades en un programa de especialización en lectura. *Revista de investigación sobre alfabetización*, 37 (2), 201e236.
- Ball, DL y Bass, H. (1999). Entrelazar contenido y pedagogía en la enseñanza y el aprendizaje de la enseñanza: Conocer y utilizar las matemáticas. En J. Boaler (Ed.), *Múltiples perspectivas sobre la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas* (págs. 83-104). Westport, CT: Ablex.
- Bandura, A. (1982). Mecanismo de autoeficacia en la agencia humana. *Psicólogo estadounidense*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1997). *Autoeficacia: El ejercicio del control*. Nueva York: WH Freeman.
- Baynham, M. (2011). Postura, posicionamiento y alineación en narrativas de experiencia profesional. *Language in Society*, 40, 63–74.
- Beauvois, J.-L. y Dubois, N. (2009). Psicología laica y valor social de las personas. *Brújula de psicología social y de la personalidad*, 3 (6), 1082–1095.
- Beck, C. y Kosnik, C. (2002). Componentes de una buena colocación en prácticas: Percepciones de los alumnos y profesores. *Teacher Education Quarterly*, 29 (2), 81e98.
- Becker, ES y Staub, FC (2018). Fortbildung im Fachspezifischen Unterrichtscoaching: Ein Werkstattbericht zur Gestaltung einer Blended-Learning-Lernumgebung [Un programa de desarrollo profesional sobre coaching centrado en el contenido - Diseño de un entorno de aprendizaje mixto]. En C. Reintjes (Ed.), *Mentoring und Coaching como Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen* (págs. 85e102). Münster: Waxmann.
- Bennett, DA (2001). ¿Cómo puedo lidiar con los datos faltantes en mi estudio? *Revista de salud pública de Australia y Nueva Zelanda*, 25 (5), 464e469.

- Berge, ZL, 2008. Por qué es tan difícil evaluar la formación en el lugar de trabajo. *Capacitación industrial y comercial*, 40 (7), 390-395.
- Bieler, D. (2010). La praxis dialógica en la preparación docente: un análisis del discurso de la mentoría. *Educación en inglés*, 42 (4), 391e426.
- Billett, S. (2003). Mentores en el lugar de trabajo: demandas y beneficios. *Revista de aprendizaje en el lugar de trabajo*, 15 (3), 105-113.
- Borgogni L., Petitta L. (2003), *El desarrollo de las personas en las organizaciones. Fijación de objetivos, coaching, asesoramiento*, Carocci, Roma.
- Borko, H., Jacobs, J., Eiteljorg, E. y Pittman, ME (2008). El video como herramienta para fomentar debates productivos en el desarrollo profesional de las matemáticas. *Enseñanza y formación de profesores*, 24, 417–436.
- Bouquillon, EA, Sosik, JJ y Lee, D. (2005). 'Es solo una fase': Examinar las funciones de confianza, identificación y tutoría recibidas a lo largo de las fases de tutoría. *Tutoría y tutoría*, 13 (2), 239-258.
- Bowles, S. y Picano, JJ (2007), "Dimensiones del coaching relacionadas con la productividad y la calidad de vida", *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*. 58(4), 23
- Bowles S., Cunningham CJL, De La Rosa GI M., Picano J., (2007) "Coaching de líderes en gerencia media y ejecutiva: metas, desempeño, compra-en ", *Revista de Desarrollo de Liderazgo y Organización*, Vol. 28 Número: 5
- Bray, L. y Nettleton, P. (2006). ¿Asesor o mentor? Confusión de roles en la educación profesional. *Nurse Education Today*, 27, 848-855.
- Brambilla, M. y Leach, CW (2014). Sobre la importancia de ser moral: El papel distintivo de la moralidad en el juicio social. *Cognición social*, 32, 397–408.
- Britzman, DP (2003). *La práctica hace práctica: un estudio crítico de aprender a enseñar*. Albany, Nueva York: SUNY Press.
- Brouwer, N. y Korthagen, F. (2005). ¿Puede la formación del profesorado marcar la diferencia? *Revista estadounidense de investigación educativa*, 42 (1), 153e224.

- Brouwer, N., Besselink, E. y Oosterheert, I. (2017). El poder de la retroalimentación en video con guías de visualización estructuradas. *Enseñanza y formación del profesorado*, 66, 60–73.
- Brouwers, A. y Tomic, W. (2000). Un estudio longitudinal sobre el agotamiento docente y la autoeficacia percibida en la gestión del aula. *Enseñanza y formación de profesores*, 16, 239–253.
- Bullough, RV, Jr. (2012). Mentoría e inducción de nuevos maestros en los Estados Unidos: una revisión y análisis de las prácticas actuales. *Mentoría y tutoría: Partnership in Learning*, 20 (1), 57–74.
- Bullough, RV, Young, J., Erickson, L., Birrell, JR, Clark, DC, Egan, MW,... Smith, G. (2002). Repensar la experiencia de campo: enseñanza en asociación versus enseñanza en un solo lugar. *Revista de formación del profesorado*, 53 (1), 68e80.
- Bullough, RV, Young, J., Birrell, JR, Clark, DC, Egan, MW, Erickson, L., Welling, M. (2003). Enseñar con un compañero: una comparación de dos modelos de enseñanza a los estudiantes. *Docencia y formación del profesorado*, 19 (1), 57e73.
- Bullough, RV y RJ Draper (2004). Dar sentido a una tríada fallida: mentores, supervisores universitarios y teoría del posicionamiento. *Revista de formación docente*, 55 (5), 407-420.
- Bullough, RV (2005). Ser y convertirse en mentor: formadores de docentes basados en la escuela e identidad de formadores de docentes. *Docencia y formación de profesores*, 21 (2), 143e155.
- Button, KS, Ioannidis, JPA, Mokrysz, C., Nosek, BA, Flint, J., Robinson, ESJ y Munafò, MR (2013). Fallo de energía: por qué el tamaño pequeño de la muestra socava la confiabilidad de la neurociencia. *Nature Reviews Neuroscience*, 14, 365.
- Cajkler, W., Wood, P., Norton, J. y Pedder, D. (2013). Estudio de la lección: ¿Hacia un enfoque colaborativo del aprendizaje en la formación inicial del profesorado? *Cambridge Journal of Education*, 43 (4), 537e554.
- Candis Best, K., 2010. Evaluación de la preparación para el liderazgo mediante el estilo de personalidad del desarrollo: una herramienta para el entrenamiento de

- liderazgo. *Revista Internacional de Coaching y Mentores Basados en Evidencia*, 8 (1).
- Chaiklin, S. y Lave, J. (1996). *Comprensión de la práctica: perspectivas sobre la actividad y el contexto*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cherian, F. (2007). Aprender a enseñar: los candidatos a maestros reflexionan sobre las influencias relacionales, conceptuales y contextuales de la tutoría receptiva. *Revista Canadiense de Educación*, 30 (1), 25-46.
- Chesnut, SR y Burley, H. (2015). La autoeficacia como predictor del compromiso con la profesión docente: un metaanálisis. *Revista de investigación educativa*, 15, 1–16.
- Chizhik, EW, Chizhik, AW, Close, C. y Gallego, M. (2018). Desarrollar la autoeficacia docente de los futuros profesores a través de la tutoría compartida en entornos de aprendizaje (SMILE). *Revista Internacional de Mentoría y Coaching en Educación*, 7 (1), 35e53.
- Čiutienė, R., Neverauskas, B. y Meilienė, E., 2010. *El coaching como herramienta para desarrollar la carrera de los empleados*. Economía y Gestión, Universidad Tecnológica de Kaunas.
- Clarke, A. (1995). Desarrollo profesional en entornos de práctica: práctica reflexiva bajo escrutinio. *Docencia y formación del profesorado*, 11 (3), 243e261.
- Clarke, A., Triggs, V. y Nielsen, W. (2014). Colaboración de la participación del profesorado en la formación del profesorado: revisión de la literatura. *Revisión de la investigación educativa*, 84 (2), 163e202.
- Clarke, M., Killeavy, M. y Moloney, A. (2013). La génesis del conocimiento profesional y personal de los mentores sobre la enseñanza: perspectivas desde la República de Irlanda. *Revista europea de formación del profesorado*, 36 (3), 364–375.
- Cochran-Smith, M. (1991). Aprendiendo a enseñar a contrapelo. *Harvard Educational Review*, 61 (3), 279e309.
- Cohen, J. (1988). *Análisis de poder estadístico para las ciencias del comportamiento* (2. Auflage). Hillsdale, Nueva Jersey: Erlbaum.

- Costa, G. y Gianecchini M., 2008. *Recursos humanos, personas, relaciones y valor*. McGraw-Hill, Milán, 2009, II ed.
- Cox, E. (2005). Para bien o para mal: el proceso de emparejamiento en los esquemas formales de tutoría. *Mentoría y tutoría*, 13 (3), 403-414.
- Crasborn, F. y Hennissen, P. (2010). *El mentor capacitado: el uso y la adquisición de habilidades de supervisión por parte de los maestros mentores*. Eindhoven: Technische Universiteit Eindhoven.
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F. y Bergen, T. (2010). Capturar los momentos de reflexión de los profesores mentores durante los diálogos de tutoría. *Docentes y docencia: teoría y práctica*, 16 (1), 7e29.
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F. y Bergen, T. (2011). Explorando un modelo bidimensional de roles de maestro mentor en los diálogos de mentoría. *Docencia y formación de profesores*, 27 (2), 320e331.
- Crasborn, F. y Hennissen, P. (2014). *Formación de profesores mentores para una supervisión eficaz: el impacto del programa SMART*. En K.-H. Arnold, A. Greoschner y T. Hascher (Eds.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F. y Bergen, T. (2011). Explorando un modelo bidimensional de roles de maestro mentor en los diálogos de mentoría. *Docencia y formación de profesores*, 27 (2), 320e331.
- Creswell, JW (2007). *Investigación cualitativa y diseño de investigación: elección entre cinco enfoques* (2ª ed.). Thousand Oaks, CA: Publicaciones Sage.
- Cunningham L., McNally K., (2003), Mejora del desempeño organizacional e individual a través del coaching, *Nurse Leader noviembre / diciembre*.
- D'Abate, CP & Eddy, ER (2008). La tutoría como herramienta de aprendizaje: mejorar la eficacia de un programa de tutoría empresarial de pregrado. *Mentoría y tutoría*, 16 (4), 363-378.
- Darling-Hammond, L. (Ed.). (1994). *Escuelas de desarrollo profesional: Escuelas para el desarrollo de una profesión*. Nueva York: Teachers College Press.

- Darling-Hammond, L., Bransford, J., LePage, P., Hammerness, K. y Duffy, H. (Eds.). (2005). *Preparar a los profesores para un mundo cambiante: lo que los profesores deberían aprender y ser capaces de hacer*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L. (2007). *Potente formación docente*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ericsson, KA (2002). *Alcanzar la excelencia a través de la práctica deliberada: los conocimientos forman el estudio del desempeño de los expertos*. En M. Ferrari (Ed.), *La búsqueda de la excelencia en la educación* (págs. 21–55). Hillsdale, Nueva Jersey: Erlbaum.
- Darling-Hammond, L. (2000). *Cómo importa la formación del profesorado*. *Revista de formación docente*, 51 (3), 166e173.
- Davis, JS y Fantozzi, VB (2016). *¿Qué quieren los futuros profesores en los profesores mentores?: Roles deseados, esperados, posibles y emergentes*. *Mentoría y tutoría: Partnership in Learning*, 24 (3), 250e266.
- Deci, EL y Ryan, RM (1985). *Motivación intrínseca y autodeterminación en el comportamiento humano*. Nueva York: Plenum Press.
- Del Pianto E., (2010), *Coaching y coaching de equipos. Los objetivos, el proceso y las herramientas*, FrancoAngeli, Milán.
- Denton, CA y Hasbrouck, J. (2009). *Una descripción del coaching instruccional y su relación con la consulta*. *Revista de Consulta Educativa y Psicológica*, 19 (2), 150e175.
- Derry, SJ, Sherin, MG y Sherin, BL (2014). *Aprendizaje multimedia con video*. En R. Mayer (Ed.). *El manual de Cambridge de aprendizaje multimedia* (págs. 785–812). (2ª ed.). Prensa de la Universidad de Cambridge.
- Devine M., Houssemand C., Meyers R. (2013) *Coaching instruccional para docentes: una estrategia para implementar nuevas prácticas en las aulas* *Procedia - Ciencias Sociales y del Comportamiento* 93 1126-1130
- Di Fabio, RP (1999). *Mito de la práctica basada en evidencias*. *Revista de fisioterapia ortopédica y deportiva*, 11, 632–634

- Dicke, T., Elling, J., Schmeck, A. y Leutner, D. (2015). Reducir el impacto de la realidad: los efectos de la formación en habilidades de gestión del aula en los profesores principiantes. *Docencia y formación del profesorado*, 48, 1e12.
- Dozier, CL y Rutten, I. (2005). Enseñanza receptiva hacia maestros receptivos: mediando la transferencia a través de la intencionalidad, la promulgación y la articulación. *Revista de investigación sobre alfabetización*, 37 (4), 459e492. https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3704_3.
- Drake, DB, 2009. La evidencia es un verbo: un enfoque relacional del conocimiento y la maestría en el coaching. *Revista Internacional de Coaching y Mentores Basados en Evidencia*, 7 (1).
- Dubois, N. y Beauvois, J.-L. (2012). *El valor social de las personas: teoría y aplicaciones*. En G. Rossi (Ed.), *Psicología - Artículos seleccionados 9* (págs. 307–330). IntechOpen. Obtenido de <http://www.intechopen.com/books/psychology-selected-papers/the-social-value-of-personstheory-> y aplicaciones
- Dunne, E. y Bennett, N. (1997). Procesos de tutoría en la formación basada en la escuela. *British Educational Research Journal*, 23 (2), 225e237.
- Dyson, AH y Genishi, C. (2005). *En el caso*. Nueva York, NY: Teachers College Press.
- Eby, LT, McManus, SE, Simon, SA y Russell, JEA (2000). La perspectiva de los protegidos con respecto a las experiencias negativas de tutoría: el desarrollo de una taxonomía. *Revista de comportamiento vocacional*, 57, 1-21.
- Eccleston, P., Werneke, U., Armon, K., Stephenson, T. y MacFaul, R. (2000). ¿Contabilización de la superposición? Una aplicación de la estadística κ de Mezzich para probar la confiabilidad entre evaluadores de los datos de las entrevistas sobre accidentes de los padres y asistencia a emergencias. *Revista de enfermería avanzada*, 33 (6), 784–790.
- Engestroom, Y. (1987). *Aprendiendo expandiendo*. Nueva York, NY: Cambridge University Press.
- Engestroom, Y. (2001). Aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una conceptualización teórico-activa. *Revista de Educación y Trabajo*, 14 (1), 133e156.

- Erbilgin, E. (2014). Examinar un programa diseñado para mejorar el conocimiento y las prácticas de supervisión de los maestros colaboradores. *Enseñanza de la educación*, 25 (3), 261e293.
- Erickson, F. (2004). *Charla y teoría social*. Cambridge: Polity Press.
- Fairbanks, C., Freedman, D. y Kahn, C. (2000). El papel de los mentores eficaces para aprender a enseñar. *Journal of Teacher Education*, 51 (2), 102-112.
- Feldman, DC y Lankau, MJ (2005), "Executive coaching: a review and agenda for future research", *Journal of Management*, Vol. 31 No. 6
- Feiman-Nemser, S. (1998). Docentes como formadores de docentes. *Revista europea de formación del profesorado*, 21 (1), 63e74.
- Feiman-Nemser, S. (2003). Qué necesitan aprender los nuevos profesores. *Liderazgo educativo*, 60 (8), 25-30.
- Ferrier-Kerr, JL (2009). Establecer relaciones profesionales en entornos de práctica. *Enseñanza y formación del profesorado*, 25 (6), 790e797.
- Fielden, S., 2005. *Un resumen de un informe para el NHS Leadership Center*. Centro de liderazgo para la diversidad y la psicología del trabajo, Manchester Business School, Universidad de Manchester.
- Financial Times, 1997. *Gestión de personal público*. Washington Full Potential Group, 2006. FPG Research: Midiendo el ROI del Coaching.
- Fives, H., Hamman, D. y Olivarez, A. (2007). ¿El agotamiento comienza con la enseñanza de los estudiantes? Analizar la eficacia, el agotamiento y el apoyo durante el semestre docente del alumno. *Docencia y formación de profesores*, 23 (6), 916e934.
- Flores, IM (2015). Desarrollar la autoeficacia de los futuros maestros a través de la práctica de enseñanza de ciencias basada en el campo con estudiantes de primaria *Revista de Investigación en Educación Superior*, 27, 1e19.
- Fowler, JL y O'Gorman, JG (2005). Funciones de mentoría: una visión contemporánea de las percepciones de los mentoreados y mentores. *British Journal of Management*, 16, 51-57.

- Franke, M., Grossman, P., Hatch, T., Richert, A. y Schultz, K. (abril de 2006). *Utilizar representaciones de la práctica en la formación del profesorado*. Trabajo presentado en la reunión anual de la American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Fransen, K., Boen, F., Vansteenkiste, M., Mertens, N. y Vande Broek, G. (2018). El poder del apoyo a la competencia: el impacto de los entrenadores y líderes atletas en la motivación y el rendimiento intrínsecos. *Revista escandinava de medicina y ciencia en el deporte*, 28, 725–745.
- Freeman, HR (2008). *La tutoría es una vía de doble sentido: un examen de las relaciones entre el mentor y el aprendiz en un programa de formación docente previo al servicio, basado en la residencia*. Boston College, Boston.
- Frisch MF, (2001) El papel emergente del coaching interno, *Revista de psicología de consultoría: práctica e investigación*, 53, 4: 240 - 50
- Fundador, DC (1995). Sobre la precisión del juicio de la personalidad: un enfoque realista. *Psychology Review*, 102, 652–670.
- Futter, K. (2017). *Lernwirksame Unterrichtsbesprechungen im Praktikum* [Conferencias de lecciones como oportunidades de aprendizaje en pasantías]. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Futter, K. y Staub, FC (2008). Unterrichtsvorbesprechungen als Lerngelegenheiten in der berufspraktischen Ausbildung [Conferencias previas a las lecciones como oportunidades de aprendizaje durante la formación del profesorado basada en la práctica]. *Beitr age zur Lehrerbildung*, 26 (2), 126e139.
- Futter, K. y Staub, FC (2017). *Asimetrías en el control temático e interaccional en los diálogos productivos de tutoría*. En artículo presentado en la Reunión Anual de la Asociación Estadounidense de Investigación Educativa. San Antonio, Texas.
- Gallagher, M., 2010. Resultados de la encuesta de entrenamiento ejecutivo de HDA 2010. HDA Associates Ltd. Grant, AM y Cavanagh, MJ, 2004. Hacia una profesión de coaching: sesenta y cinco años de progreso y desafíos para el futuro. *Revista Internacional de Coaching y Mentores Basados en Evidencia*, 2

- Gaudin, C. y Chaliès, S. (2015). Visualización de videos en la formación docente y el desarrollo profesional: una revisión de la literatura. *Educational Research Review*, 16, 41–67.
- Gelfuso, A. y Dennis, DV (2017a). Reproducir mundos imaginarios de la enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización: examinar el "lenguaje en uso" de un maestro en servicio y en formación que lleva a cabo la práctica de la planificación de la alfabetización. *Acción en la formación del profesorado*, 39 (1), 67e84.
- Ghousseini, H. (2008, abril). *Ensayar rutinas discursivas para aprender y dirigir debates matemáticos en el aula*. Trabajo presentado en la reunión anual de la American Educational Research Association, Nueva York.
- Gibbons, LK y Cobb, P. (2016). Coaching centrado en el contenido: cinco prácticas clave. *El diario de la escuela primaria*, 117 (2), 237e260.
- Gibbons, LK y Cobb, P. (2017). Centrarse en las oportunidades de aprendizaje de los docentes para identificar actividades de coaching potencialmente productivas. *Revista de formación docente*, 68 (4), 411e425.
- Gielen, M. y De Wever, B. (2015). Estructuración de la evaluación por pares: comparación del impacto del grado de estructura en el contenido de los comentarios de los pares. *Computers in Human Behavior*, 52, 315–325.
- van Ginkel, G., van Drie, J. y Verloop, N. (2018). Puntos de vista de los maestros mentores sobre sus aprendices. *Tutoría y tutoría: Partnerschip in Learning.*, 26 (2), 122-147. <https://doi.org/10.1080/13611267.2018.1472542>
- van Ginkel, G., Oolbekkink, H., Meijer, PC y Verloop, N. (2016). Adaptar la tutoría a las diferencias individuales en el aprendizaje de los profesores principiantes: el punto de vista del mentor. *Docentes y Docencia*, 22 (2), 198e218.
- Gill, MJ y Andreychik, MR (2009). Emocionarse con las explicaciones: Explicaciones sociales y estilos explicativos sociales como bases de emociones prosociales y actitudes intergrupales. *Brújula de psicología social y de la personalidad*, 3 (6), 1038-1054.
- Gill, MJ y Andreychik, MR (2014). El cuestionario de estilos explicativos sociales: evaluación de los moderadores de los fenómenos sociocognitivos básicos,

incluida la inferencia de rasgos espontáneos, el error fundamental de atribución y la culpa moral. *PLoS ONE*, 9 (7), e100886.

- Gold, Y. (1996). Apoyo para maestros principiantes: deserción, tutoría e inducción. En J. Sikula, TJ Buttery y E. Guyton (Eds.), *Manual de investigación sobre la formación del profesorado: Un proyecto de la asociación de formadores de profesores* (2 ed., Págs. 548e594). Nueva York: Macmillan.
- Gold, B., Hellermann, C. y Holodynski, M. (2017). Effekte videobasierter Trainings zur Förderung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen über Klassenführung im Grundschulunterricht [Efectos de los entrenamientos basados en videos para promover la autoeficacia en la gestión del aula elemental]. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft*, 32, 115-136.
- Goodwin, C. (1994). Visión profesional. *Antropólogo estadounidense*, 96 (3), 606–633.
- Goodwin, AL (2002). El caso de un niño: el cambio del conocimiento personal a la práctica profesionalmente informada. *Enseñanza de la educación*, 13 (2), 137-154.
- Graham, B. (2006). Condiciones para experiencias de campo exitosas: Percepciones de profesores colaboradores. *Enseñanza y formación de profesores*, 22, 1118–1129.
- Grant, AM y Cavanagh, MJ (2007). Coaching basado en evidencias: ¿prosperando o languideciendo? *Psicólogo australiano*, 42 (4), 239-254.
- Greene, MT y Puetzer, M. (2002). El valor de la tutoría: un enfoque estratégico para la retención y el reclutamiento. *Revista de calidad de la atención de enfermería*, 17 (1), 67-74.
- Greoschner, A., Schmitt, C. y Seidel, T. (2013). Ver € anderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester [Cambio de las competencias profesionales percibidas de los candidatos a docentes durante una pasantía práctica]. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27, 77e86.
- Greoschner, A. y Seidel, T. (2012). *Lernbegleitung im Praktikum: Befunde und Innovationen im Kontext der Reform der Lehrerbildung* [Apoyo al aprendizaje en experiencias de campo. Resultados e innovaciones en el contexto de las reformas de la formación docente. En W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C.

Kamm y M. Krohn (Eds.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stearken?!* (págs. 171 y 183). Wiesbaden: Springer VS.

Gröschner, A., Klaß, S. y Dehne, M. (2018). Lehrer-Schüler Interaktion im Praxissemester lernen? Effekte des videobasierten Peer-Coaching auf die Kompetenzeinschätzung [¿Aprendiendo sobre la interacción profesor-alumno durante una práctica de enseñanza? Efectos del coaching entre pares basado en videos sobre la autoevaluación de la competencia. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 13 (1), 45–67.

Gröschner, A., Schindler, A.-K., Holzberger, D., Alles, M. y Seidel, T. (2018). Cómo la reflexión sistemática en video en el desarrollo profesional docente con respecto al discurso en el aula contribuye a la autoeficacia del docente y del alumno. *Revista Internacional de Investigación Educativa*, 90, 223-233.

Grossman, P. (2011). Marco para la práctica docente: Breve historia de una idea. *Registro de la universidad de maestros*, 113 (12), 2836e2843.

Grossman P., Hammerness K. y McDonald M. (2009) Redefiniendo la enseñanza, re-imaginando la formación del profesorado, *Docentes y enseñanza*, 15: 2, 273-289

Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shahan, E., Williamson, P. (2009). Práctica docente: una perspectiva interprofesional. *Registro de la Universidad de Maestros*, 111 (9).

Grossman, PL, Smagorinsky, P. y Valencia, S. (1999). Apropiación de herramientas para la enseñanza del inglés: un marco teórico para la investigación sobre aprender a enseñar. *American Journal of Education*, 108, 1–29.

Grossman, P. y McDonald, M. (2008). Regreso al futuro: Orientaciones para la investigación en docencia y formación del profesorado. *Revista estadounidense de investigación educativa*, 45 (1), 184e205.

Grudnoff, L. (2011). Repensar el practicum: limitaciones y posibilidades. *Revista de educación docente de Asia y el Pacífico*, 39 (3), 223e234.

Gurvitch, R. y Metzler, MW (2009). Los efectos de la experiencia práctica de laboratorio y de campo sobre la autoeficacia de los profesores en formación. *Docencia y formación de profesores*, 25 (3), 437e443.

- Haggarty, L. (1995). El uso del análisis de contenido para explorar las conversaciones entre los mentores de maestros de escuela y los futuros maestros. *Revista británica de investigación educativa*, 21 (2), 183e197.
- Haigh, M., Ell, F. y Mackisack, V. (2013). Juzgar la disposición de los candidatos a maestros para enseñar. *Enseñanza y formación del profesorado*, 34, 1–11.
- Hall, KM, R. Draper, RJ, Smith, LK y Bullough Jr, RV (2008). Más que un lugar para enseñar: explorar las percepciones de los roles y responsabilidades de los maestros mentores. *Mentoría y tutoría*, 16 (3), 328-345.
- Hall, L., 2009. No seas vago. Evalúe el ROI. *Coaching en el trabajo*, 4 (6), 10.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L. y Shulman, L. (2002). Hacia el pensamiento experto: cómo la redacción de casos curriculares impulsa el desarrollo de conocimientos profesionales basados en la teoría en los estudiantes-profesores. *Enseñanza de la educación*, 13 (2), 219–243.
- Hayes, D. (2001). El impacto de la tutoría y la tutoría en los logros de los estudiantes de maestros de primaria: un estudio de caso. *Mentoría y tutoría*, 9 (1), 5-21.
- Hascher, T., Cocard, Y. y Moser, P. (2004). Olvídense de la teoría, ¿la práctica es todo? Aprendizaje en prácticas de los estudiantes de profesorado. *Docentes y Docencia*, 10 (6), 623e637.
- Hascher, T. y Hagenauer, G. (2016). Apertura a la teoría y su importancia para la autoeficacia, las emociones y el comportamiento en el aula de los futuros profesores en la práctica docente. *Revista Internacional de Investigación Educativa*, 77, 15e25.
- Hastings, W. (2004). Las emociones y el practicum: la perspectiva del profesorado colaborador. *Docentes y Docencia*, 10 (2), 135e148.
- Hattie, J. y Gan, M. (2011). Instrucción basada en comentarios. En R. Mayer y P. Alexander (Eds.). *Manual de investigación sobre aprendizaje e instrucción* (págs. 249–271). Nueva York: Routledge.
- Hawkey, K. (1998). La pedagogía del mentor y el desarrollo profesional del estudiante-docente: un estudio de dos relaciones de mentoría. *Enseñanza y formación de profesores*, 14 (6), 657e670.

- Heemsoth, T. y Kleickmann, T. (2018). Aprender a planificar la educación física autocontrolada: bueno vs. ejemplos de enseñanza problemáticos. *Enseñanza y formación del profesorado*, 71, 168–178.
- Heirdsfield, AM, Walker, S., Walsh, K. y Wilss, L. (2008). Mentoría entre pares para estudiantes de primer año de formación docente: la experiencia de los mentores. *Mentoría y tutoría*, 16 (2), 109-124.
- Heskett, JL, Jones, TO, Loveman, GW y col. (1994) Poner en funcionamiento la cadena de beneficios y servicios. *Harvard Business Review*, 72, 164-170.
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F. y Bergen, T. (2008). Mapeo de los roles de los profesores mentores en los diálogos de tutoría. *Revista de investigación educativa*, 3 (2), 168e186.
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F. y Bergen, T. (2011). Aclarar las percepciones de los maestros en formación sobre el uso en desarrollo de las habilidades de tutoría de los maestros mentores. *Enseñanza y formación del profesorado*, 27 (6), 1049e1058.
- Hiebert, J., Gallimore, R. y Stigler, JW (2002). Una base de conocimientos para la profesión docente: ¿cómo sería y cómo podemos conseguirla? *Investigador educativo*, 31 (5), 3–15.
- Higgins, MC y Kram, KE (2001). Reconceptualizar la tutoría en el trabajo: una perspectiva de red de desarrollo. *The Academy of Management Review*, 26 (2), 264-288.
- Hill, JJ, Del Favero, M y Ropers-Huilman, B. (2005). El papel de la tutoría en el desarrollo de enfermeras líderes afroamericanas. *Investigación y teoría para la práctica de enfermería*, 19 (4), 341-357.
- Hobson, AJ, Ashby, P., Malderez, A. y Tomlinson, PD (2009). Tutoría de maestros principiantes: lo que sabemos y lo que no. *Docencia y formación del profesorado*, 25 (1), 207e216.
- Hodges, C. (1982). Implementación de métodos: si no puede culpar al maestro colaborador, ¿a quién puede culpar? *Revista de formación del profesorado*, 33 (6), 25e29.

- Hoffman, JV, Wetzel, MM, Maloch, B., Greeter, E., Taylor, L., DeJulio, S. y col. (2015). ¿Qué podemos aprender del estudio de las interacciones de coaching entre profesores colaboradores y profesores en formación? Una revisión de la literatura. *Docencia y formación del profesorado*, 52, 99e112.
- Hoffman, JV y Roser, N. (2012). De escribir la palabra a leer el mundo usando hermosos libros: la experiencia del lenguaje rediseñada. *Artes del lenguaje*, 89 (5), 293e304.
- Holzberger, D., Philipp, A. y Kunter, M. (2014). Predecir los comportamientos educativos de los profesores: la interacción entre la autoeficacia y las necesidades intrínsecas. *Psicología de la educación contemporánea*, 38 (2), 100-111.
- Hoppe-Graff, S., Schroeter, R. y Flammeyer, D. (2008). Universitätson Lehrerausbildung auf dem Prüfstand. Wie beurteilen Referendare das Theorie-Praxis- ¿Problema? [Se pone a prueba la formación del profesorado académico. Cómo los profesores en formación evalúan la brecha teoría-práctica. *Empirische Pädagogik*, 22 (3), 353e381.
- Hopper, B. (2001). El papel del tutor de la IES en las prácticas escolares de formación inicial del profesorado. *Mentoría y tutoría*, 9 (3), 211-222.
- Comisión Permanente de Educación y Formación Profesional de la Cámara de Representantes. (2007). *Los mejores de la clase: Informe sobre la investigación sobre la formación del profesorado*. Canberra: Unidad de Publicaciones de la Cámara de Representantes.
- Høynes, S.-M., Klemp, T. y Nilssen, V. (2019). Asesorar a futuros profesores de matemáticas como conductores de los diálogos de toda la clase y utilizar el vídeo como herramienta. *Docencia y formación de profesores*, 77, 287e298.
- Hudson, P. (2004). *De la mentoría genérica a la específica: un modelo de cinco factores para el desarrollo de las prácticas de enseñanza primaria*. Documento presentado en la Conferencia Internacional de Investigación en Educación de la Asociación Australiana de Investigación en Educación, Melbourne.
- Hudson, P. y Millwater, J. (2008). Opiniones de los mentores sobre el desarrollo de prácticas de enseñanza de inglés efectivas. *Revista australiana de formación del profesorado*, 33 (5), 1-13.

- Hudson, P. (2016). Formar la relación mentor-aprendiz. *Mentoría y tutoría: Partnership in Learning*, 24 (1), 30e43.
- Huppertz, P., Massler, U. y Plötzner, R. (2005). v-share: Análisis y reflexión en video de experiencias docentes en grupos virtuales. En T. Koschmann, DD Suthers y T.-W. Chan (Eds.). *Actas de la conferencia internacional sobre soporte informático para el aprendizaje colaborativo* (págs. 245-253). Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ibba, R., 2007. *El perfil de los entrenadores en el mundo. Elevados índices de plantilla y gran profesionalidad*. Web de la AIDP
- Ilgiornale.it, 2010. *Italia también se centra en el coaching. Una facturación de 10 millones de euros*. 16/03/2010.
- Jaipal, K. (2009). Reinterpretación de la tutoría: profesores en formación y profesores asociados como co-aprendices. *Enseñanza de la educación*, 20 (3), 257-27
- Jones, M. (2000). Percepciones de los profesores en formación sobre la formación escolar en Inglaterra y Alemania con respecto a su preparación para la enseñanza, el apoyo de mentores y la evaluación. *Tutoría y tutoría*, 8 (1), 63-80.
- Jones, M. y Straker, K. (2006). ¿Qué informa la práctica de los mentores cuando trabajan con aprendices y maestros recién calificados? Una investigación sobre la base de conocimientos profesionales de los mentores. *Revista de Educación para la Enseñanza: Investigación y Pedagogía Internacional*, 32 (2), 165-184.
- Kampkuiper, JP (2015). *El efecto de la retroalimentación positiva y negativa sobre la autoeficacia, la confianza cognitiva y la confianza afectiva*. Tesis de Licenciatura de la Universidad de Twente.
- Kamvounias, P., McGrath-Champ, S y Yip, J. (2007). *La tutoría en entornos académicos: las opiniones de los aprendices*. Trabajo presentado en la Conferencia Internacional de Investigación Educativa de la Asociación Australiana para la Investigación en Educación, Freemantle.
- Kazemi, E. y Hintz, A. (2008). *Fomentar debates matemáticos productivos en el aula*. Manuscrito inédito, Universidad de Washington.

- Kazemi, E., Lampert, M. y Ghouseini, H. (2007). *Conceptualizar y utilizar rutinas de práctica en la enseñanza de las matemáticas para promover la educación profesional*: Informe a la Fundación Spencer. Chicago, IL: Fundación Spencer.
- Kearns, P., 2006. ¿Funciona el coaching? *Training Journal*, 41-44.
- Kilcullen, Nuevo México (2007). Dicho de otra manera: El impacto de la tutoría en el aprendizaje clínico. *Foro de enfermería*, 42 (2), 95-104.
- Kim, Y. y Silver, RE (2016). Provocar el pensamiento reflexivo en conversaciones posteriores a la observación. *Revista de formación docente*, 67 (3), 203e219.
- King, A. (2008). Codificación in vivo. En L. Given (Ed.), *La enciclopedia SAGE de métodos de investigación cualitativa* (págs. 473–474). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kirkpatrick, DL, 2006. Siete claves para desbloquear los cuatro niveles de evaluación. *Mejora del rendimiento*, 45 (7).
- Kleinknecht, M. y Gröschner, A. (2016). Fomentar la percepción de los profesores en formación con comentarios estructurados en video: resultados de un estudio de intervención en línea y en video. *Enseñanza y formación de profesores*, 59, 45–56.
- Kleinknecht, M. y Poschinski, N. (2014). Eigene und fremde Videos in der Lehrerfortbildung: Eine Fallanalyse zu kognitiven und emotionalen Prozessen beim Beobachten zweier unterschiedlicher Videotypen [Vídeos personales y de terceros en formación continua: un estudio de caso sobre el profesor cognitivo y los procesos emocionales al ver dos tipos diferentes de vídeos]. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60, 471–490.
- Kleinknecht, M. y Schneider, J. (2013). ¿Qué piensan los profesores y cómo se sienten cuando analizan videos de ellos mismos enseñando y de otros profesores enseñando? *Enseñanza y formación del profesorado*, 33, 13–23.
- Korthagen, FAJ, Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. y Wubbels, T. (2001). *Vinculando la teoría y la práctica: la pedagogía de la formación del profesorado realista*. Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.

- Korthagen, FAJ y Wubbels, T. (2001). *Aprendiendo de la práctica. En Vincular la práctica y la teoría: la pedagogía de la formación del profesorado realista* (págs. 32-50). Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Kluger, AN y DeNisi, A. (1996). Los efectos de las intervenciones de retroalimentación en el desempeño: una revisión histórica, un metanálisis y una teoría preliminar de la intervención de retroalimentación. *Psychological Bulletin*, 119 (2), 254-284.
- Caballero, J. (2000). *Otra maldita cosa que tenemos que hacer: las percepciones de los maestros sobre el desarrollo profesional*. Trabajo presentado en la Asociación Estadounidense de Investigación Educativa, Nueva Orleans.
- Caballero, J. (2009). Los cuatro grandes: un marco simple y poderoso para mejorar drásticamente la instrucción. *Strategram*, 21 (4), 1-7.
- Kohn, A. (1996). *Más allá de la disciplina: del cumplimiento a la comunidad*. Alejandría, VA: ASCD.
- Korthagen, FAJ (2010). Teoría del aprendizaje situado y la pedagogía de la formación del profesorado: hacia una visión integradora de la conducta y el aprendizaje del profesorado. *Docencia y formación del profesorado*, 26 (1), 98e106.
- Kostovich, CT y Thurn, KE (2006). Conectando: Percepciones de convertirse en un mentor de la facultad. Beca de la Revista *Internacional de Educación en Enfermería*, 3 (3), 1-15.
- Kraft, MA, Blazar, D. y Hogan, D. (2018). El efecto de la capacitación docente en la instrucción y el rendimiento: un metaanálisis de la evidencia causal. *Revisión de la investigación educativa*, 88 (4), 547e588.
- Kram, KE (1985). *Tutoría en el trabajo*. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- Kreis, A. (2012). *Unterrichtsbesprechungen produktiv: Lernen im Dialog zwischen Mentoren und angehenden Lehrpersonen* [Conferencias de lecciones productivas: Diálogos de aprendizaje entre profesores mentores y profesores en formación]. Berna: Haupt.
- Kreis, A. y Staub, FC (2011). Fachspezifisches Unterrichtscoaching im Praktikum: Eine quasi-experimentantelle Interventionsstudie [Coaching centrado en el contenido

en la práctica docente: un estudio de intervención cuasi-experimental]. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (1), 61e83.

- Krolak-Schwerdt, S., Böhmer, M. y Gräsel, C. (2013). El impacto de la rendición de cuentas en las evaluaciones de los profesores sobre el desempeño de los estudiantes: un análisis cognitivo social. *Psicología social de la educación*, 16, 215-239.
- Kunter, M., Baumert, J., Leutner, D., Terhart, E., Seidel, T., Dicke, T., Holzberger, D., Kunina-Habenicht, O., Linninger, C., Lohse-Bossenz, H., Schulze-Stocker, F. y Stürmer, K. (2016). *Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehramtsausbildung (BilWiss) - Dokumentation der Erhebungsinstrumente der Projektphasen des BilWiss-Forschungsgramms von 2009 bis 2016*. Berlín: IQB [formación del profesorado y la formación profesional de BilWiss adquisición de conocimientos las fases del proyecto del programa de investigación BilWiss de 2009 a 2016].
- Kurasaki, KS (2000). Fiabilidad del intercodificador para validar las conclusiones extraídas de los datos de entrevistas abiertas. *Métodos de campo*, 12 (3), 179-194.
- Kwan, T. y Lopez-Real, F. (2010). Formación de la identidad de los profesores - mentores: un análisis de experiencias contrastantes utilizando un marco de matriz wengueriano. *Enseñanza y formación de profesores*, 26 (3), 722-731.
- Kwan, T. y Lopez-Real, F. (2005). Percepciones de los mentores sobre su papel en la tutoría de los futuros profesores. *Revista de educación docente de Asia y el Pacífico*, 33 (3), 275e287.
- Lai, E. (2005). *Tutoría para profesores en servicio en un programa de formación de profesores a distancia: opiniones de mentores, aprendices y profesores universitarios*. Documento presentado en la Conferencia Internacional de Investigación en Educación de la Asociación Australiana para la Investigación en Educación, Parramatta.
- Laker, A., Laker, JC y Lea, S. (2008). Fuentes de apoyo a los profesores en formación durante la experiencia escolar. *Tutoría y tutoría*, 16 (2), 125-140.
- Lampert, M. (2001). *Problemas de enseñanza y el problema de la enseñanza*. New Haven, CT: Prensa de la Universidad de Yale.

- Lampert, M. (2005, marzo). *Preparar a los maestros para una práctica instruccional ambiciosa: aprender a escuchar y construir una respuesta adecuada*. Trabajo presentado en la reunión anual de la Asociación Estadounidense de Investigación Educativa, Montreal, Canadá.
- Lampert, M. y Graziani, F. (2005, marzo). *Desempacando la práctica: Las pedagogías de aprender de la práctica*. Trabajo presentado en la reunión anual de la Asociación Estadounidense de Investigación Educativa, Montreal, Canadá.
- Tierra, CL (2018). Ejemplos de c / coaching crítico: un análisis de la conversación entre profesores cooperantes y en formación. *Revista de formación docente*, 69 (5), 493e507.
- Lanza, N., 2008. *Ser Coach, trabajar con experiencia. La metáfora del coach para potenciar los recursos en la empresa*. FrancoAngeli. Milán.
- Laske, Otto., 2004. ¿Puede el coaching basado en evidencia aumentar el ROI? *Revista Internacional de Coaching y Mentoría Basados en Evidencia*, 2 (2).
- Lauren, L. y Caldwell, J. (2001). *Inventario de lectura cualitativa-3*. Nueva York: Longman.
- Lawson, T., Çakmak, M., Gündüz, M. y Busher, H. (2015). Investigación sobre prácticas docentes y revisión sistemática. *Revista europea de formación del profesorado*, 38 (3), 392e407.
- Lazar, AM (2007). No se trata solo de enseñar a leer a los niños: ayudar a los futuros maestros a adquirir una mentalidad para enseñar a los niños en las comunidades urbanas. *Revista de investigación sobre alfabetización*, 39 (4), 411e443.
- Le Maistre, C., Boudreau, S. y Pare, A. (2006). ¿Mentor o evaluador? Asistir y evaluar a los recién llegados a las profesiones. *The Journal of Workplace Learning*, 18 (6), 344-354.
- Ledgerwood, G., 2003. De la planificación estratégica al coaching estratégico: la evolución de los marcos conceptuales para permitir el cambio de culturas empresariales. *Revista Internacional de Coaching y Mentoría Basados en Evidencia*, 1 (1).

- Lee, GC y Wu, C.-C. (2006). Mejorar la experiencia docente de los profesores en formación mediante el uso de videos en la comunicación mediada por computadora (CMC) basada en la web. *Innovations in Education and Teaching International*, 43 (4), 369–380.
- Lee, JC y Feng, S. (2007). Apoyo de mentores y desarrollo profesional de profesores principiantes: una perspectiva china. *Mentoría y tutoría: Partnership in Learning*, 15 (3), 243e262.
- Leedham, M., 2005. The Coaching Scorecard: un enfoque holístico para evaluar los beneficios del coaching empresarial. *Revista Internacional de Coaching y Mentores Basados en Evidencia*, 3 (2).
- Leinhardt, G. (2004). Explicaciones instructivas: un lugar común para la enseñanza y un lugar para el contraste. En V. Richardson (Ed.), *Manual de investigación sobre la enseñanza* (4ª ed., Págs. 333–357). Washington, DC: Asociación Estadounidense de Investigación Educativa.
- Leinhardt, G. y Steele, M. (2005). Ver la complejidad de pararse a un lado: Diálogos instructivos. *Cognición e instrucción*, 23 (1), 87-163.
- Leont'ev, AN (1981). *Problemas del desarrollo de la mente*. Moscú: Progreso.
- Lewis, J. (2008, abril). *Distinciones borrosas entre ensayo y actuación, contingente y no contingente: el modelo de desarrollo profesional del estudio de lecciones en japonés*. Trabajo presentado en la reunión anual de la American Educational Research Association, Nueva York.
- Lipowsky, F., Rakoczy, K., Pauli, C., Drollinger-Vetter, B., Klieme, E. y Reusser, K. (2009). Calidad de la instrucción de geometría y su impacto a corto plazo en la comprensión de los estudiantes del Teorema de Pitágoras. *Aprendizaje e instrucción*, 19, 527e537.
- Locke, EA y Latham, GP (1990), *Una teoría del establecimiento de metas y el desempeño de tareas, "Hallazgos centrales"*, en Locke, EA y Latham, GP (Eds), Prentice Hall, Englewood Cliffs, Nueva Jersey.
- Long, JS, McKenzie-Robblee, S., Schaefer, L., Steeves, P., Wnuk, S., Pinnegar, E. y Clandinin, DJ (2012). Revisión de la literatura sobre inducción y tutoría relacionada

- con la deserción y retención de maestros en la carrera temprana. Mentoría y tutoría: Partnership in Learning, 20 (1), 7–26.
- Lu, H.-L. (2010). Investigación sobre el coaching entre pares en la formación de futuros docentes: una revisión de la literatura. *Enseñanza y formación de profesores*, 26, 748–753.
- Lucas, KF (2001). La construcción social de roles de mentoría. *Tutoría y tutoría*, 9 (1), 23-47.
- Lucas, T., Villegas, AM y Freeson-Gonzalez. (2008). Formación de profesores con capacidad de respuesta lingüística: preparar a los profesores para enseñar a los estudiantes del idioma inglés. *Journal of Teacher Education*, 59 (4), 361–373.
- Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U. y Kunter, M. (2009). Evaluación del impacto de los entornos de aprendizaje: cómo utilizar las calificaciones de los estudiantes de las características del aula o de la escuela en modelos multinivel. *Psicología de la educación contemporánea*, 34 (2), 120e131.
- Luecke R. (2004), *Coaching y mentoring*, Harvard Business School Press, Boston, Massachusetts; trad. eso. *Orientación y tutoría. Desarrollando excelentes talentos y logrando el máximo rendimiento*, Rcs Libri, Milán, 2005.
- Luria, A. (1976). Traducido por M. Lopez-Morillas & L. Solataroff. En M. Cole (Ed.), *Desarrollo cognitivo, sus fundamentos culturales y sociales*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- McDonald, M. y Zeichner, K. (2009). Formación de profesores de justicia social. En W. Ayers, T. Quinn y K. Stovall (Eds.), *Manual de justicia social en la educación*. Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Maloch, B., Mosley Wetzel, M., Hoffman, JV, Taylor, LA, Adonyi Pruitt, A., Vlach, SK y col. (2015). La apropiación del modelo de coaching con CARE con los docentes en formación el rol de comunidad. *Investigación sobre alfabetización: teoría, método y práctica*, 64 (1), 339e358.
- Major, L. y Watson, S. (2017). Uso del video para apoyar el desarrollo profesional de los docentes en servicio: el estado del campo, limitaciones y posibilidades. *Technology, Pedagogy and Education*, 1–20 publicado en línea.

- Marable, MA y Raimondi, SL (2007). Percepciones de los maestros sobre lo que fue más (y menos) de apoyo durante su primer año de enseñanza. *Tutoría y tutoría: Partnership in Learning*, 15, 25–37.
- Matsko, KK, Ronfeldt, M., Nolan, HG, Klugman, J., Reininger, M. y Brockman, SL (2018). Docente colaborador como modelo y entrenador: ¿Qué conduce a las percepciones de preparación de los futuros docentes? *Revista de formación del profesorado*. Publicación anticipada en línea. <https://doi.org/10.1177/0022487118791992>.
- Markova, I. y Foppa, K. (1991). Conclusión. En I. Markova y K. Foppa (Eds.), *Asimetrías en los diálogos*. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf.
- Martins, M., Costa, J. y Onofre, M. (2015). Experiencias prácticas como fuentes de autoeficacia de los futuros profesores. *Revista europea de formación del profesorado*, 38 (2), 263e279.
- Matsumura, LC, Garnier, HE y Spybrook, J. (2013). Entrenamiento de alfabetización para mejorar el rendimiento de lectura de los estudiantes: un modelo de mediación de múltiples niveles. *Aprendizaje e instrucción*, 25, 35e48.
- Maynard, T. (2000). ¿Aprender a enseñar o aprender a gestionar mentores? Experiencias de formación de profesores en la escuela. *Tutoría y tutoría*, 8 (1), 17-30.
- McCormack, C. y West, D. (2006). La tutoría grupal facilitada desarrolla competencias profesionales clave para mujeres universitarias: un estudio de caso. *Mentoría y tutoría*, 14 (4), 409-431.
- Mcguffin, AA y Obonyo, E., 2010. Mejora del desempeño: un estudio de caso de los efectos del entrenamiento de los empleados en la práctica de la construcción. *Gestión y economía de la construcción*, 28, 141-149.
- Mc Keon, A., 2008. Revisión de literatura internacional de buenas prácticas en Coaching preparada para la comunidad de práctica de coaching del ICBE. *Revista internacional de literatura sobre coaching, incluidas las mejores prácticas*.
- Mehan, H. (1979). '¿Qué hora es, Denise? ': Hacer preguntas de información conocida en el discurso del aula. *De la teoría a la práctica*, 18 (4), 285e294.

- Mena, J., Hennissen, P. y Loughran, J. (2017). Desarrollar el conocimiento profesional de la enseñanza de los profesores en formación: la influencia de la tutoría. *Docencia y formación del profesorado*, 66, 47e59.
- Mezzich, JE, Kreamer, HC, Worthington, DLR y Coffman, GA (1981). Evaluación de la concordancia entre varios evaluadores que formulan múltiples diagnósticos. *Revista de investigación psiquiátrica*, 16, 29–39.
- Miles, MB, Huberman, AM y Saldaña, J. (2014). *Análisis de datos cualitativos: un libro de consulta de métodos* (3ª ed.). Thousand Oaks, CA: Publicaciones SAGE, Inc.
- Miller, KK, 2000. Guía para líderes de coaching ejecutivo. *Liderazgo en acción*, 20 (1), 4-7. Nelson, E. y Hogan, R., 2009. Coaching on the Dark Side. *Revista Internacional de Psicología del Coaching*, 4 (1).
- Miller, PG y Goodnow, JJ (1995). Prácticas culturales: hacia una integración de la cultura y el desarrollo. En JJ Goodnow, PJ Miller y F. Kessel (Eds.), *Prácticas culturales como contextos para el desarrollo* (págs. 5-16). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Milner, HR (2002). Un caso de estudio de la autoeficacia y persistencia de un profesor de inglés experimentado en situaciones de “crisis”: consideraciones teóricas y prácticas. *The High School Journal*, 86, 28–35.
- Morris, DB, Usher, EL y Chen, JA (2017). Reconceptualizar las fuentes de la enseñanza de la autoeficacia: una revisión crítica de la literatura emergente. *Revista de psicología educativa*, 29 (4), 795–833.
- Moskowitz, GB y Okten, IO (2016). Inferencia espontánea de objetivos (SGI). *Brújula de psicología social y de la personalidad*, 10 (1), 64–80.
- MosleyWetzel, M., Hoffman, JV y Maloch, B. (2017a). *Coaching con CARE: un modelo de desarrollo docente reflexivo*. Nueva York: Routledge.
- Mosley Wetzel, M., Hoffman, JV, Maloch, B., Vlach, SK, Taylor, L., Svrcek, NS,... Lavender, H. (2018). Coaching de futuros profesores de primaria: espacios híbridos para que los profesores cooperantes y los supervisores de campo de la universidad colaboren. *Revista Internacional de Mentoría y Coaching*, 7 (4), 357e372.

- Mosley Wetzel, M., Maloch, B., Hoffman, JV, Taylor, LA, Vlach, SK y Greeter, E. (2015). Desarrollar prácticas de tutoría a través del análisis del discurso receptivo centrado en videos. *Investigación sobre alfabetización: teoría, método y práctica*, 64 (1), 359e378.
- Mukeredzi, TG (2017). Tutoría en un modelo de práctica de cohorte: experiencias de mentores y futuros profesores en una escuela rural de Sudáfrica. *SAGE Abierto*, 7 (2). Obtenido de <https://doi.org/10.1177/2158244017709863>.
- Newsom, G. y Dent, EB, 2011. Un análisis del comportamiento laboral de los entrenadores ejecutivos. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 9 (2), 1-19.
- Nezlek, JB (2012). Análisis de modelado multinivel de datos de estilo diario. En MR Mehl y TS Conner (Eds.), *Manual de métodos de investigación para estudiar la vida diaria* (págs. 357e383). Nueva York: Guilford.
- Nguyen, HT (2009). Un modelo de práctica basada en la indagación: ¿Qué conocimientos, prácticas y relaciones tipifican las experiencias de enseñanza y aprendizaje empoderadas para los futuros profesores, los profesores colaboradores y los supervisores universitarios? *Docencia y formación de profesores*, 25 (5), 655e662.
- Nickols, F., 2005. Why A Stakeholder Approach to Evaluating Training. *Avances en el desarrollo de recursos humanos*, 7 (1), 121-134.
- Nilsson, P. y Van Driel, J. (2010). Enseñar juntos y aprender juntos: Enseñanza y aprendizaje conjuntos de los estudiantes de ciencias de primaria y sus mentores en el aula de primaria. *Enseñanza y formación de profesores*, 26 (6), 1309e1318.
- Niggli, A. (2003). Handlungsbezogenes 3-Ebenen-Mentoring für die Ausbildung von Lehrpersonen [Mentoría de 3 niveles en la formación del profesorado]. *Journal für Lehrerinnenund Lehrerbildung*, 4, 8e16.
- Nixon-Witt, C., 2008. Un enfoque de coaching para el equilibrio trabajo / vida. *Business & Economic Review*, 54 (2), 8.
- Noblit, GW (1993). Poder y cariño. *Revista estadounidense de investigación educativa*, 30 (1), 23e38.

- Norman, PJ y Feiman-Nemser, S. (2005). Actividad mental en la enseñanza y la tutoría. *Enseñanza y formación de profesores*, 21, 679–697.
- Nystrand, M. y Gamoran, A. (1991). *Discurso educativo, participación de los estudiantes y logros en literatura. Investigación en la enseñanza del inglés*, 261e290.
- Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, R. y Prendergast, C. (1996). *Diálogo de apertura: Comprender la dinámica del lenguaje y el aprendizaje y en el aula de inglés*. Nueva York: Teachers College Press.
- O'Connor, MC y Michaels, S. (1993). Alineación de la tarea académica y el estado de participación a través de la revocación: Análisis de una estrategia de discurso en el aula. *Anthropology & Education Quarterly*, 24 (4), 318–335.
- Orooji, F. y Taghiyareh, F. (2018). *Evaluación entre pares y autoevaluación en entornos de aprendizaje social a través de un nuevo mecanismo de colaboración colectiva*. IEEE Access, 6, 7321–7339.
- Palys, T. (2008). Muestra deliberada. En ML Given (Ed.), *The Sage enciclopedia de métodos de investigación cualitativa* (págs. 697–698). Thousand Oaks, CA: Sage.
- París, L. (2010). Residencias de tutoría recíproca ... mejores transiciones a la docencia. *Revista australiana de formación del profesorado*, 35 (3), 14-26
- Peak, D. y Berge, ZL, 2006. Revista turca en línea de educación a distancia-TOJDE. *Evaluación y elearning*. 7 (1).
- Pendergast, D., Garvis, S. y Keogh, J. (2011). Creencias de autoeficacia de los estudiantes y maestros en formación: una visión de la formación de los maestros. *Australian Journal of Teacher Education*, 36 (12), 46–58.
- Pfitzner-Eden, F. (2015). *Evaluación de un programa de preparación docente utilizando el desarrollo de la autoeficacia docente como resultado: un estudio longitudinal*. Disertación Berlín: Freie Universität Berlin.
- Phillips, JJ, (1997). *Midiendo el rendimiento de la inversión*, vol 2. Sociedad Estadounidense de Capacitación y Desarrollo.

- Phillips, JJ, Phillips, PP, (2005). ROI en el trabajo. *Estudios de casos de mejores prácticas del mundo real*. Sociedad Estadounidense de Capacitación y Desarrollo. ISBN: 1-56286-404-1.
- Phillips, JJ, (2007). Medición del ROI: *realidad, moda o fantasía*. Libro blanco de ASTD.
- Phillips, JJ y Phillips, PP, (2007). *El valor del aprendizaje. Cómo la organización captura valor y ROI y los traduce en soporte, mejora y fondos*. John Wiley & Sons Inc.
- Phillips, JJ, (2007). Medición del roi de una intervención de coaching, parte 2. *Mejora del rendimiento*, 46 (10).
- Phillips, JJ y Phillips, PP, (2009). Midiendo el retorno de la inversión en RRHH. *Strategic HR Review*, 8 (6), 12-19.
- Phillips, KR, (1998). El talón de Aquiles del Coaching. *Capacitación y desarrollo*, 52 (3), 41-44.
- Phillips, L., (2006). "El coaching de evidencia realmente funciona". *Gestión de personas*, página 15.
- Phillips, PP y Phillips, JJ, (2007). Muéstrame el dinero: el uso del roi en la mejora del rendimiento, parte 1. *Mejora del rendimiento*, 46 (9).
- Phillips, PP, (2009). Muéstrame el dinero: Pasar del impacto al ROI. Vista previa de Training 2009, 46 (1).
- Pillen, M., Beijaard, D. y den Brok, P. (2013). Tensiones de identidad profesional de los principiantes. *Maestros y enseñanza: teoría y práctica*, 19 (6), 660–678.
- Popping, R. (1992). En busca de un conjunto de categorías. *Calidad y cantidad*, 26, 147-155.
- Praetorius, A.-K., Lauermann, F., Klassen, RM, Dickheuser, O., Janke, S. y Dresel, M. (2017). Relaciones longitudinales entre las motivaciones relacionadas con la enseñanza y la calidad de la enseñanza informada por los estudiantes. *Docencia y formación del profesorado*, 65, 241e254.

- Price, MA y Chen, H. (2003). Promesas y desafíos: Explorar un programa colaborativo de telementoría en un programa de formación docente previa al servicio. *Mentoría y tutoría*, 11 (1), 105-117.
- Prins, F., Sluijsmans, D. y Kirschner, PA (2006). Feedback para médicos generales en formación: calidad, estilos y preferencias. *Advances in Health Sciences Education*, 11, 289-303.
- Podsakoff, PM, MacKenzie, SB, Lee, J.-Y. y Podsakoff, NP (2003). Sesgos de métodos comunes en la investigación del comportamiento: una revisión crítica de la literatura y los remedios recomendados. *Revista de psicología aplicada*, 88 (5), 879e903.
- Rajuan, M., Beijaard, D. y Verloop, N. (2010). El emparejamiento y desajuste entre las expectativas de los futuros maestros y los maestros cooperantes: exploración de diferentes oportunidades para aprender a enseñar en la relación de mentor. *Artículos de investigación en educación*, 25, 201–223.
- Rajuan, M., Beijaard, D. y Verloop, N. (2007). El papel del maestro colaborador: Reducir la brecha entre las expectativas de los maestros cooperantes y los futuros maestros. *Mentoría y tutoría*, 15 (3), 223-242.
- Raudenbush, SW, Bryk, AS y Congdon, R. (2013). HLM 7.01 para Windows [Software de computadora]. Skokie, IL: Scientific Software International, Inc.
- Raudenbush, SW, Bryk, AS, Cheong, YF, Congdon, R. y du Toit, M. (2016). HLM 7: Modelado jerárquico lineal y no lineal. Lincolnwood, IL: Scientific Software International.
- Reid, D. y Jones, L. (1997). Asociación en la formación del profesorado: construcciones de los mentores sobre su papel. *Estudios educativos*, 23 (2), 263–276.
- Reiman, AJ (1999). La evolución del marco de la toma de roles sociales y la reflexión guiada en la formación del profesorado: teoría reciente y síntesis cuantitativa de la investigación. *Enseñanza y formación de profesores*, 15, 597–612.
- Reiman, AJ y Thies-Sprinthall, L. (1998). *Tutoría y supervisión para el desarrollo docente*. Nueva York, NY: Addison-Wesley Longman.

- Resnick, LB y Williams, HM (2005). *Principios de aprendizaje para la educación basada en el esfuerzo*. Pittsburgh, PA: Instituto para el Aprendizaje, Centro de Investigación y Desarrollo del Aprendizaje, Universidad de Pittsburgh.
- Rettinger, S. y Ludwig, M., 2011. Construcción y exhibición de competencia e identidad (profesional) en la interacción del coaching. *Revista de comunicación empresarial*, 48 (4), 426-445.
- Renton, J., 2009 *Coaching y mentoría*. The Economist Newspaper Ltd
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., Anders, Y. y Baumert, J. (2013). Cómo los diferentes enfoques de tutoría afectan el desarrollo de los docentes principiantes en los primeros años de práctica. *Docencia y formación del profesorado*, 36, 166e177.
- Roeser, R. (2002). Llevando una perspectiva de 'adolescente integral' a la formación del profesorado de secundaria: un estudio de caso del uso de un estudio de caso de un adolescente. *Enseñanza de la educación*, 13 (2), 155-178.
- Ronfeldt, M. y Reininger, M. (2012). ¿Más o mejor enseñanza de los estudiantes? *Enseñanza y formación de profesores*, 28 (8), 1091e1106.
- Ronfeldt, M. (2008). *Elaboración de yoes centrales durante la preparación profesional*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Stanford, Stanford, CA.
- Rosaen, C. y Florio-Ruane, S. (2008). Las metáforas con las que enseñamos: experiencia, metáfora y cultura en la formación del profesorado. En M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, J. McIntyre y K. Demers (Eds.), *Manual de investigación sobre formación docente: Preguntas duraderas en contextos cambiantes* (3ª ed., Págs. 706–731). Nueva York: Routledge.
- Rosas, C. y West, M. (2009). Creencias de los profesores sobre la gestión del aula: creencias de los profesores en servicio y en formación sobre la gestión del aula. *Revista Internacional de Estudios Educativos Aplicados*, 5, 54e61.
- Rubin, RS (2002), *Will the real SMART Goals stand up*, The Industrial-Organizational Psychologist, Vol. 39 No. 4.
- Sanders, DL, 1996. *Ocho cosas que debe saber sobre el coaching empresarial antes de contratar el servicio*. Relaciones laborales hoy (Wiley).

- Sanford, K. y Hopper, T. (2000). Tutoría, no monitoreo: Mediando un modelo de escuela integral en maestros en formación. *Revista de investigación educativa de Alberta*, 46 (2), 149-166.
- Scalon, L. (2008). El impacto de la experiencia en las conceptualizaciones de tutoría de los estudiantes mentores. *Revista Internacional de Coaching y Mentores Basados en Evidencia*, 6 (2), 57-66.
- Schlosser, B., Steinbrenner, D., Kumata, E. y Hunt, J., 2006. El estudio del impacto del coaching: Midiendo el valor del coaching ejecutivo. *Revista Internacional de Coaching en Organizaciones*, 4 (3), 8-26.
- Schön, DA (1987). *Educar al practicante reflexivo*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schüpbach, J. (2007). *Über das Unterrichten reden. Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika y eine 'Nahtstelle von Theorie und Praxis'* [Hablando de enseñanza. En Retroalimentación posterior a la conferencia en la formación del profesorado. Berna: Haupt-Verlag.
- Schwarzer, R. y Hallum, S. (2008). La autoeficacia del docente percibida como predictor del estrés laboral y el agotamiento: análisis de mediación. *Psicología Aplicada. An International Review*, 57, 152-171.
- Schwille, SA (2008). La práctica profesional de la tutoría. *Revista Estadounidense de Educación*, 115 (1), 139-167.
- Scott, SE (2008, abril). *Ensayando para una instrucción ambiciosa en el aula universitaria: un estudio de caso de un curso de métodos de alfabetización*. Trabajo presentado en la reunión anual de la American Educational Research Association, Nueva York.
- Seidel, T., Stürmer, K., Blomberg, G., Kobarg, M. y Schwindt, K. (2011). El aprendizaje del docente a partir del análisis de situaciones de aula grabadas en video: ¿Hay alguna diferencia si los docentes observan su propia enseñanza o la de otros? *Enseñanza y formación de profesores*, 27 (2), 259-267.
- Segers, J., Vloeberghs, D. y Henderickx E., 2011. Estructuración y comprensión de la industria del coaching: The Coaching Cube. *Academy of Management Learning & Education*, 10 (2).

- Sern, LC, Nor, NAH, Foong, LM y Hassan, R. (2017). Percepción de los estudiantes sobre la evaluación de prácticas docentes mediante tecnología de video. *Cumbre Internacional de Investigación e Innovación*, 226, 1–8.
- Shulman, LS (1986). Quienes comprenden: Crecimiento del conocimiento en la docencia. *Investigador educativo*, 17 (1), 4–14.
- Sueño, L., Boerst, T. y Ball, D. (2007). *Aprender a hacer el trabajo de enseñar en un curso de métodos basados en la práctica*. Atlanta, GA: Sesión previa a la investigación de NCTM.
- Smagorinsky, P., Cook, L. y Johnson, T. (2003). El camino tortuoso del desarrollo de conceptos para aprender a enseñar. *Teachers College Record*, 105 (8), 1399–1436
- Smith, P. (2001). Mentores como guardianes: una exploración de la formación profesional. *Educational Review*, 53 (3), 313–324.
- Smith, K. y Lev-Ari, L. (2005). El lugar del practicum en la formación inicial del profesorado: La voz de los alumnos. *Revista de educación docente de Asia y el Pacífico*, 33 (3), 289e302.
- Smith, A. (2007). Tutoría para directores de escuela con experiencia: aprendizaje profesional en un lugar seguro. *Tutoría y tutoría* 15 (3), 277-291.
- Entonces, WWM, Pow, JWC y Hung, VHK (2009). El uso interactivo de una base de datos de videos en la formación del profesorado: creación de una base de conocimientos para la enseñanza a través de una comunidad de aprendizaje. *Computadoras y educación*, 53 (3), 775–786.
- Solari, L., 2011. *Menos manuales de liderazgo, más estudios sobre gestión de recursos humanos*. (Universidad de Milán), Il Sole 24 Ore.
- Sorensen, P. (2012). *Tutoría y coaching para la formación e inducción docente inicial de profesores de escuela*. En SJ Fletcher y CA Mullen (Eds.), *El manual SAGE de tutoría y coaching en educación* (págs. 201e214). Londres: SAGE Publications Ltd.

- Spence, GB y Oades, LG, 2011. Coaching con la autodeterminación en mente: uso de la teoría para promover la práctica del coaching basada en la evidencia. *Revista Internacional de Coaching y Mentoría Basados en Evidencia*, 9 (2).
- Spooner-Lane, R. (2017). Tutoría de maestros principiantes en escuelas primarias: revisión de la investigación. *Desarrollo profesional en educación*, 43 (2), 253e273.
- Sprick, RS, Garrison, M. y Howard, L. (1998). *CHAMPS: Un enfoque proactivo y positivo para la gestión del aula*. Longmont, CO: Sopris West.
- Stanulis, RN y Russell, D. (2000). "Jumping in": Confianza y comunicación en la tutoría de los futuros profesores. *Docencia y formación del profesorado*, 16 (1), 65e80.
- Stanulis, RN, Brondyk, SK, Little, S. y Wibbens, E. (2014). Asesorar a maestros principiantes para que implementen la enseñanza basada en debates. *Mentoría y tutoría: Partnership in Learning*, 22 (2), 127–145.
- Staton, AQ y Hunt, SL (1992). Socialización docente: revisión y conceptualización. *Educación en comunicación*, 41 (2), 109-137.
- Staub, FC (2001). Fachspezifisch-p € adagogisches Coaching: Theoriebezogene Unterrichtsentwicklung zur F € orderung von Unterrichtsexpertise [Coaching centrado en el contenido: desarrollo de la instrucción basado en la teoría para avanzar en la experiencia docente]. *Beitr age zur Lehrerbildung*, 19 (2), 175e198.
- Staub, FC (2004). Transformar la teoría educativa en conocimiento utilizable: un caso de co-construcción de herramientas para el diseño y la reflexión de lecciones. En B. Ralle, & I. Eilks (Eds.), *Calidad de la investigación orientada a la práctica en la educación científica* (págs. 41e51). Aquisgrán: Shaker.
- Staub, FC (2015). *Fachspezifisches Unterrichtscoaching* [Coaching centrado en el contenido]. En H.-G. Rolff (Ed.), *Handbuch Unterrichtsentwicklung* (págs. 476e489). Weinheim: Beltz.
- Stenberg, K., Rajala, A. y Hilppo, J. (2016). Fomentar la reflexión teoría-práctica en las prácticas docentes. *Revista de educación docente de Asia y el Pacífico*, 44 (5), 470e485.

- Stiggins, RJ (2005). De la evaluación formativa a la evaluación PARA el aprendizaje: un camino hacia el éxito en las escuelas basadas en estándares. *Phi Delta Kappan*, 87, 324-328.
- Stigler, JW y Hiebert, J. (1999). *La brecha docente: las mejores ideas de los profesores del mundo para mejorar la educación en el aula*. Nueva York: Summit Books.
- Sundli, L. (2007). Mentoring: ¿Un nuevo mantra para la educación? *Enseñanza y formación de profesores*, 23, 201-214.
- Sykes, G. y Bird, T. (1992). La formación del profesorado y la idea del caso. En G. Grant (Ed.), *Revisión de la investigación en educación* (Vol. 18, págs. 457–521). Washington, DC: Asociación Estadounidense de Investigación Educativa.
- Taylor, T.J., (2010). *Capacitación en la crisis de 2009. Cuánto y qué capacitación se realizó el año pasado*. Formación humana.
- Talkington, AW, Voss, LS y Wise, PS, (2002). *The Case for Executive Coaching*. Negocio de Química.
- Tan, FB y Hunter, MG (2002). La técnica de la cuadrícula de repertorio: un método para el estudio de la cognición en los sistemas de información. *MIS Quarterly*, 26 (1), 39–57.
- Tharp, R. y Gallimore, R. (1991). *Avivando las mentes a la vida: Enseñanza, aprendizaje y escolarización en el contexto social*. Nueva York: Cambridge University Press.
- El estado de Queensland (Queensland College of Teachers). (2007). *Pautas de aprobación del programa para la formación inicial del profesorado*. Brisbane: Gobierno de Queensland.
- Timperley, H. (2001). Conversaciones de tutoría diseñadas para promover el aprendizaje de los estudiantes y maestros. *Revista de formación docente de Asia y el Pacífico*, 29 (2), 111e123.
- Todorova, M., Sunder, C., Steffensky, M. y M € oller, K. (2017). Visión profesional de los profesores en formación sobre el apoyo a la instrucción en las clases de ciencias primarias: ¿Qué tan específica es esta habilidad en cuanto al contenido y qué oportunidades de aprendizaje en la formación inicial del profesorado son relevantes para su adquisición? *Docencia y formación de profesores*, 68, 275e288.

- Tommasi M., (2007) *Manual explicativo de coaching. Casos comerciales, experiencias y ejercicios prácticos*, Franco Angeli, Milán
- Tripp, TR y Rich, PJ (2012a). La influencia del análisis de video en el proceso de cambio docente. *Enseñanza y formación de profesores*, 28 (5), 728–739.
- Tripp, TR y Rich, PJ (2012b). Utilizar el vídeo para analizar la propia enseñanza. *British Journal of Educational Technology*, 43 (4), 678–704.
- Tschannen-Moran, M. y McMaster, P. (2009). Fuentes de autoeficacia: Cuatro formatos de desarrollo profesional y su relación con la autoeficacia e implementación de una nueva estrategia docente. *Diario de la escuela primaria*, 110 (2), 228–245.
- Tschannen-Moran, M. y Woolfolk Hoy, A. (2001). Profesor eficaz: concepto cautivador y esquivo. *Enseñanza y formación de profesores*, 17, 783–805.
- Vagnoni AR (2007), *Coaching organizacional. Historia, teorías y métodos*, Uni Service Publishing, Trento.
- Van den Bogert, N., van Bruggen, J., Kostons, D. y Jochems, W. (2014). Primeros pasos para comprender la percepción visual de los profesores de los eventos del aula. *Enseñanza y formación de profesores*, 37, 208–216.
- Van Ginkel, G., Oolbekkink, H., Meijer, PC y Verloop, N. (2016). Adaptar la tutoría a las diferencias individuales en el aprendizaje de los profesores principiantes; el punto de vista del mentor. *Maestros y enseñanza: teoría y práctica*, 22 (2), 198–218.
- Van Ginkel, G., Verloop, N. y Denessen, E. (2016). ¿Por qué mentor? Vincular las motivaciones de los profesores mentores con sus concepciones de tutoría. *Docentes y enseñanza: teoría y práctica*, 22 (1), 101-116.
- Van Tartwijk, J., Veldman, I. y Verloop, N. (2008, abril). *Gestión del aula en un programa de formación de profesores holandeses: un enfoque realista*. Trabajo presentado en la reunión anual de la American Educational Research Association, Nueva York.
- Valencia, SW, Martin, SD, Place, NA y Grossman, P. (2009). Interacciones complejas en la enseñanza de los estudiantes: oportunidades perdidas de aprendizaje. *Revista de formación docente*, 60 (3), 304e322.

- Valenzuela, A. (2010). *Escolarización sustractiva: la juventud estadounidense-mexicana y la política del cuidado*. Albany, Nueva York: SUNY Press.
- Verrastro V., (2006) Orientación escolástica-profesional y el rol del consejero, en Petruccelli F. (editado por), "*Orientación escolar y profesional. Modelos teóricos y estrategias de intervención*", Qué psicología, semestre del Instituto para el estudio de las psicoterapias y la Sociedad Italiana de Psicoterapia, 27:89 - 100
- Vinciguerra S., (2006) "La figura del mediador para el eje de orientación del proceso formativo", en Petruccelli F. (editado por), "*Orientación escolar y profesional. Modelos teóricos y estrategias de intervención*", Qué psicología, semestre del Instituto para el estudio de las psicoterapias y la Sociedad Italiana de Psicoterapia, 27:89 - 100
- Voss, T. y Kunter, M. (2019). ¿"Choque de la realidad" de los profesores principiantes? Cambios en el agotamiento emocional y las creencias constructivistas de los candidatos a maestros. *Journal of Teacher Education*, 1-15.
- Vygotsky, LS (1978). *La mente en la sociedad: la psicología de las funciones mentales superiores*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wagner, W., Geollner, R., Helmke, A., Trautwein, U. y Lüdtke, O. (2013). La validez de construcción de las percepciones de los estudiantes sobre la calidad de la instrucción es alta, pero no perfecta: dimensionalidad y generalización de las evaluaciones independientes del dominio. *Aprendizaje e instrucción*, 28, 1e11.
- Walker-Fraser, A., 2011. Una perspectiva de recursos humanos sobre el coaching ejecutivo para el aprendizaje organizacional, *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 9 (2), 67-76.
- Walker-Fraser, A., 2011. Coaching y el vínculo con el desempeño organizacional: una perspectiva de RR.HH. sobre cómo demostrar el retorno de la inversión. *Desarrollo y aprendizaje en las organizaciones*, 25 (4).
- Walkington, J. (2005a). Convertirse en profesor: Fomentar el desarrollo de la identidad del profesor a través de la práctica reflexiva. *Revista de educación docente de Asia y el Pacífico*, 33 (1), 53-64.

- Walkington, J. (2005b). Tutoría de futuros maestros en el entorno preescolar: percepciones del rol. *Revista australiana de la primera infancia*, 30 (1), 28-35.
- Wang, J. y Odell, SJ (2002). Aprendizaje guiado para enseñar de acuerdo con una reforma basada en estándares: una revisión crítica. *Revisión de la investigación educativa*, 72, 481e546.
- Washington, R. y Cox, E. (2016). Cómo una visión de la evolución de las relaciones de tutoría en el lugar de trabajo ayuda a evitar experiencias negativas: el modelo de tutoría de relaciones de desarrollo en acción. *Mentoría y tutoría: Partnership in Learning*, 24 (4), 318–340.
- Webb, ME, Pachler, N., Mitchell, H. y Herrington, N. (2007). Hacia una pedagogía de la formación de mentores. *Revista de educación en servicio*, 33 (2), 171-188.
- Weber, KE, Gold, B., Prilop, CN y Kleinknecht, M. (2018). Promoción de la visión profesional de los profesores en formación sobre la gestión del aula durante la formación escolar práctica: efectos de una intervención estructurada de autorreflexión y retroalimentación en línea y en vídeo. *Enseñanza y formación de profesores*, 76, 39–49.
- Weber, KE y col. (2019). Efectos de los enfoques de coaching combinados y basados en vídeo sobre la autoeficacia de los futuros profesores y el apoyo a la competencia percibida, el aprendizaje, la cultura y la interacción social.
- Weber, KE y Greiner, F. (2019). Desarrollo de actitudes y creencias de autoeficacia de los docentes en formación hacia la educación inclusiva a través de las primeras experiencias docentes. *Número especial de la Revista de Investigación en Necesidades Educativas Especiales* (en prensa).
- Wenger, E. (1998). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Wertsch, JV (1993). *Voces de la mente*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- West, L. y Cameron, A. (2013). *Agentes de cambio: cómo el Coaching de contenido transforma la enseñanza y el aprendizaje*. Portsmouth: Heinemann.

- West, L. y Staub, FC (2003). *Coaching centrado en el contenido: transformando las lecciones de matemáticas*. Portsmouth, Nueva Hampshire: Heinemann.
- Wetzel y col. (2019), Coaching a través de las partes difíciles: abordar las tensiones en la enseñanza con un maestro en formación aprendiendo a enseñar alfabetización en un aula de quinto grado, *Enseñanza y formación del profesorado* 82 43-54
- Wheeler, L., 2011. ¿Cómo contribuye la adaptación de los comportamientos de coaching por parte de los gerentes de línea al logro de las metas organizacionales? *Revista Internacional de Coaching y Mentores Basados en Evidencia*, 9 (1).
- Whitworth, L., Kimsey-House, H. y Sandahl, P. (1998), *Nuevas habilidades para entrenar a las personas hacia el éxito en el trabajo y la vida*, Davies-Black, Palo Alto, CA.
- Willis, P. y Britnor Guest, A. (2003) 'Coaching - Tome el paseo - pero evite el carro', *The Coaching*.
- Wolff, CE (2015). *Revisiting withitness: Diferencias en las representaciones, percepciones e interpretaciones de los maestros sobre la gestión del aula*. Heerlen: Universidad Abierta de los Países Bajos.
- Wolff, CE, Jarodzka, H. y Boshuizen, H. (2017). Ver y decir: diferencias entre las interpretaciones de los profesores expertos y novatos de los eventos problemáticos de gestión del aula. *Enseñanza y formación de profesores*, 66, 295-308.
- Wolff, CE, Jarodzka, H., van den Bogert, N. y Boshuizen, H. (2016). Visión del docente: Percepción de docentes expertos y novatos de las situaciones problemáticas de gestión del aula. *Ciencias de la instrucción*, 44 (3), 243-265.
- Wongpakaran, N., Wongpakaran, T., Wedding, D. y Gwet, KL (2013). Una comparación de Kappa de Cohen y AC1 de Gwet al calcular los coeficientes de confiabilidad entre evaluadores. *Metodología de investigación médica de BMC*, 13 (61), 1–7.
- Woolfolk Hoy, A. y Burke-Spero, R. (2005). Cambios en la eficacia docente durante los primeros años de enseñanza: una comparación de cuatro medidas. *Enseñanza y formación de profesores*, 21 (4), 343–356.

- Yendol-Hoppey, D. (2007). El trabajo de los maestros mentores con futuros maestros en una escuela de desarrollo profesional recién formada: dos ilustraciones. *Registro de la universidad de maestros*, 109 (3), 669e698.
- Young, JR, Bullough, RV, Draper, RJ, Smith, LK y Erickson, LB (2005). Crecimiento de maestros novatos y modelos personales de tutoría: elegir la compasión sobre la indagación. *Mentoría y tutoría: Partnership in Learning*, 13 (2), 169–188.
- Zanting, A., Verloop, N. y Vermunt, JD (2001). Creencias de los futuros profesores sobre la tutoría y el aprendizaje de la enseñanza durante la práctica docente. *Revista británica de psicología de la educación*, 71, 57-80.
- Zeegers, M. (2005). De la supervisión de la práctica a la tutoría de la experiencia profesional: Posibilidades para los estudiantes de educación. *Enseñanza de la educación*, 16 (4), 349-357.
- Zeichner, K., Payne, K. y Brayko, K. (2012). Democratizar el conocimiento en la formación del profesorado universitario a través de métodos de enseñanza basados en la práctica y experiencia de campo mediada en escuelas y comunidades. *Harvard Educational Review*, 1-46.

Adjunto

CUESTIONARIO DE ENSEÑANZA

Información personal

Sexo: Masculino Clase femenina:

III año

IV año

III año (después del grupo de escucha)

NB El cuestionario que está realizando es totalmente anónimo, de ninguna manera sus profesores podrán rastrear su identidad, así que responda con extrema sinceridad. Gracias y buen trabajo !!

Para cada pregunta indique cuánto está de acuerdo en una escala del 1 al 7 en la que con 1 expresa total desacuerdo mientras que con 7 expresa total acuerdo.

1) El profesor presenta los argumentos de forma clara y eficaz con ejemplos adecuados;

1

2

3

4

5

ILCOACHING NELLA PRATICA DIDATTICA

6

7

2) Independientemente de su relación con la asignatura, el profesor pudo estimular su interés;

1

2

3

4

5

6

7

3) El maestro puede involucrar a los estudiantes durante las lecciones;

1

2

3

4

5

6

7

4) El profesor trató de establecer, por su parte, un ambiente sereno y constructivo dentro de la clase;

1

2

3

4

5

6

7

5) El maestro estuvo disponible para cualquier aclaración;

1

2

3

4

5

6

7

6) Las preguntas de las pruebas orales y escritas propuestas por el profesor son claras y adecuadas;

1

2

ILCOACHING NELLA PRATICA DIDATTICA

3

4

5

6

7

7) Los métodos de enseñanza emprendidos por el maestro son funcionales para el aprendizaje de los estudiantes;

1

2

3

4

5

6

7

8) El docente, gracias a su método de enseñanza, favorece el desarrollo del espíritu crítico de los alumnos;

1

2

3

4

5

6

7

9) El profesor te permitió adquirir habilidades, además de conocimientos;

1

2

3

4

5

6

7

10) El docente se basa en herramientas y / o contenidos externos al libro de texto;

sí

No

11) En términos generales, el tema ha despertado en ti interés y curiosidad;

1

2

3

ILCOACHING NELLA PRATICA DIDATTICA

4

5

6

7

12) ¿Cómo juzga los criterios de evaluación utilizados por el profesor?

estricto y justo

estricto e injusto

equilibrado

ancho y justo

grande e injusto

13) ¿Cuáles son las herramientas y precauciones que podría adoptar el docente para mejorar la docencia?

Solicitar una mayor participación de los estudiantes durante las lecciones;

Fomentar las reflexiones educadas para estimular el espíritu crítico de los estudiantes;

Utilice herramientas distintas a las didácticas.

Nadie