

Coaching reflexivo entre iguales en el Practicum de la formación de maestros

Reflective peer coaching in the Practicum of teacher training

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-355-028

Ana Rodríguez Marcos, Rosa María Esteban, Rosalía Aranda, Mercedes Blanchard, Carmen Domínguez, Paloma González, Pablo Romero, Estefanía Sanz, Ana Mampaso, María Jesús Vitón y Claudia Messina

Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Madrid, España.

Resumen

La investigación que se recoge en este artículo versa sobre la utilidad del *coaching* reflexivo entre iguales como uno de los instrumentos de aprendizaje profesional en el Practicum de la carrera de Magisterio. Se trata de un proyecto de investigación-acción. Las hipótesis parten del supuesto de que el *coaching* entre iguales podría: a) ser una fuente de apoyo emocional; b) proporcionar ayuda en los procesos de reflexión y construcción de «teoría práctica» en un marco de confianza no amenazante; y c) brindar la oportunidad de aprender a cooperar con los colegas.

El *coaching* entre iguales se aplicó a 33 estudiantes del Practicum de la carrera de Magisterio en dos modalidades, que llevaban a cabo un día cada semana: a) observación mutua entre pares de la enseñanza impartida; y b) reunión grupal de amigos críticos para analizar problemas, situaciones pedagógicas, etc. Para conocer el punto de vista de los estudiantes objeto de esta investigación, la recogida de datos se hizo a partir de los informes que estos enviaban a sus tutores. Los informes se sometieron a la técnica de análisis de contenido.

Los resultados indican que los estudiantes valoran altamente ambas modalidades de *coaching* en el sentido que apuntan nuestras hipótesis. Nos unimos a los autores que recomiendan incluir

de forma sistemática en el Prácticum de la carrera de Magisterio el *coaching* reflexivo entre iguales. Pero nosotros lo proponemos como estrategia complementaria; es decir, sin que sustituya ni a la reflexión individual sobre la propia enseñanza ni a la mentoría de los tutores de la universidad y del aula.

Los resultados, al mismo tiempo que animan a profundizar la investigación en este campo, sugieren también la necesidad de investigar el potencial de la colaboración entre iguales en el Prácticum de otras profesiones del campo de la educación y de otros ámbitos.

Palabras clave: coaching entre iguales, desarrollo profesional, Prácticum, práctica reflexiva, cooperación, formación de maestros.

Abstract

This research is about the utility of reflective peer coaching as an instrument of professional learning in the Practicum of teacher training and was carried out in the form of a research-action project. The hypotheses are based on the proposition that peer coaching: a) can be a source of emotional support; b) can provide help in the reflection and construction of «practical theory» processes within a framework of non-threatening trust, and c) can offer the opportunity of learning to cooperate with colleagues.

Peer coaching was applied to 33 students of the teacher training Practicum in two modalities, which were carried out one day per week: a) mutual peer observation of the teaching being given, and b) meeting of critical friends to analyze problems, pedagogic situations, etc. In order to find out the students' point of view (the object of this research), data collection was based on the reports sent by the students to their tutors. The reports were subjected to the content analysis technique.

The results indicate that students value highly both modalities of coaching in the direction pointed at by our hypotheses. We join the authors who recommend the systematic inclusion of reflexive peer coaching in the teacher training Practicum. We propose it as a supplementary strategy, without it either substituting individual reflection on the teaching or the work of the tutor in the university and in the classroom.

The results, whilst encouraging more research in this field, suggest the need for research into the potential of peer collaboration in the Practicum of other professions in the field of education and in other areas.

Keywords: peer coaching, professional development, Practicum, reflective practice, cooperation, teacher training.

Introducción

Este trabajo tiene como antecedente una línea de investigación-acción continuada que desde hace una década nuestro equipo desarrolla en el Prácticum de Magisterio en la Universidad Autónoma de Madrid.

Fieles al espíritu de la investigación-acción (Kemmis y McTaggart, 1988; Elliott, 1990; Cochran-Smith y Lytle, 1993; Altrichter, Posch y Somekh, 1993; Noffke y Stevenson, 1995; Whitehead y McNiff, 2006), nuestro trabajo viene manteniendo vocación transformadora del medio en que se inserta: mejorar el Prácticum en la formación de maestros; si bien miembros del equipo (EMIPE), últimamente están ensayando con éxito nuestros planteamientos en otras carreras y países¹.

Siguiendo a Kemmis y McTaggart (1988), que presentan la investigación-acción como proceso en espiral, nuestro modelo de investigación-acción continuada adopta la forma de una espiral en la que cada nuevo proyecto se apoya en el anterior. Constituye un nuevo bucle que pretende avanzar sobre aspectos o problemas «descubiertos» en el proceso evaluativo del anterior.

A finales de los años noventa comenzamos con un proyecto que, basándose en la formación de los maestros como profesionales reflexivos, pretendía hacer del Prácticum de Magisterio un espacio de diálogo entre la teoría y la práctica, de desarrollo profesional de los estudiantes de Magisterio y de sus tutores de la universidad y de los colegios, y de mejora de la calidad de la enseñanza que reciben los niños de las aulas de Prácticas.

Nuestro equipo, en la tutoría de Prácticas, puso en marcha importantes cambios que se mostraron beneficiosos en ese sentido. Entre ellos, una estructura de portafolios que recoge y supervisa continua y sistemáticamente el aprendizaje del estudiante en el Prácticum. Diseñamos materiales base para: a) inducir a los estudiantes de Magisterio a la observación crítica y la enseñanza reflexiva; b) hacer converger la acción formativa de la universidad y los centros de prácticas; c) impedir la superficialidad y pobreza de un Prácticum en el que los futuros maestros se limitasen a mirar y hacer siempre lo mismo o solo tareas de «segundo orden»; d) favorecer que el Prácticum sea una experiencia mediada de aprendizaje de la enseñanza reflexiva; e) favorecer que la tutoría del Prácticum sea un instrumento de desarrollo profesional para los tutores de la universidad y de los centros (descripción de los materiales en Rodríguez Marcos et ál., 2002).

⁽¹⁾ Universidad Nacional (El Salvador) y Universidad Nacional (Cuzco-Perú).

La evaluación de ese primer proyecto de la espiral reveló importantes mejoras en el Prácticum, pero también otras necesidades que llevaron a avanzar con un nuevo bucle de investigación-acción que abordó la colaboración universidad-centros de prácticas como doble ruta de saberes: de la universidad a los centros y de los centros a la universidad (véase fundamento y experiencias realizadas en Rodríguez Marcos et ál., 2005).

Basándonos de nuevo en la evaluación del trabajo precedente, surgió este tercer bucle de investigación-acción que ahora presentamos. En él, sin renunciar a los planteamientos anteriores que resultaron exitosos, nos centramos en el denominado *coaching* entre iguales aplicado a los estudiantes de Magisterio en prácticas. Es decir, en esta tercera fase, no abandonamos el acompañamiento reflexivo continuo que nuestro equipo mantiene con los estudiantes del Prácticum sino que añadimos el *coaching* reflexivo entre iguales.

Todo ello desde una visión del Prácticum con la perspectiva que aporta el enfoque de la complejidad. Por tanto, considerándolo como sistema complejo y dinámico, abierto, de estructura no lineal, en el que, inevitablemente, tendremos que asumir lo inesperado, lo no anticipado, el principio de incertidumbre (Clarke y Collins, 2007).

En nuestra exposición, haremos en primer lugar una síntesis del *coaching* entre iguales como estrategia de desarrollo profesional de docentes. Mostraremos después cómo lo aplicamos con estudiantes de Magisterio en prácticas; y metodología, resultados y conclusiones de investigación.

Antecedentes y fundamentación teórica: el *coaching* entre iguales como estrategia de desarrollo profesional del profesorado en ejercicio

Los trabajos de Fullan Stiegelbauer (1991), Showers Joyce (1996), Loucks-Horsley, Newson, Love Stiles (1998), Hawley Valli (2000) y Mouza (2002), entre otros, apuntan la escasa evidencia de capacidad de transferencia a las aulas de las destrezas y estrategias enseñadas a los profesores individuales fuera del puesto de trabajo. Esa escasa capacidad de transferencia es debida, en gran parte, a que las modalidades de formación del profesorado fuera de su contexto de actuación, por ejemplo en talleres, no tienen en cuenta el apoyo continuado que el profesor necesita una vez que regresa al puesto

de trabajo para implementar las técnicas, métodos, etc. allí aprendidos. La enseñanza se realiza en el contexto de un aula y centro y ese contexto, al tiempo que determina necesidades de aprendizaje profesional situado, puede potenciar o inhibir formas de pensar, sentir y actuar.

Las personas dan forma a sus organizaciones, pero esas organizaciones, a la vez, les dan forma a ellas, dice Merton (1967, citado en Shulman y Shulman, 2004). Por eso, como sostienen estos últimos, en el desarrollo profesional del docente es erróneo tomar como unidades de análisis dicotomizadas, por un lado, el profesor individual y su aprendizaje; y, por otro, el conjunto de profesores del centro (Shulman y Shulman, 2004, utilizan la expresión «comunidad de profesores», pero ellos mismos afirman que denominarlo así resulta inapropiado en muchos casos). Ambas son dimensiones que interactúan, de ahí que propongan integrarlas como unidad de análisis.

Todo esto, en investigación y diseño de programas de formación docente, exige apoyarse en «una más integrada concepción del aprendizaje y el desarrollo del profesor dentro de las comunidades y contextos» (Shulman y Shulman, 2004, p. 259). Entenderlos en un marco de culturas de aprendizaje –pensamos nosotros– más que en términos de constructos estrictamente cognitivos e individuales. En este sentido, son interesantes las aportaciones de Hodkinson, Biesta y James (2007) sobre la naturaleza y funcionamiento de las culturas de aprendizaje.

Conseguir los objetivos de calidad de enseñanza y aprendizaje en los centros depende de muchos factores internos y externos al sistema educativo, pero una buena contribución al efecto son los esfuerzos orientados a hacer de las escuelas entornos de desarrollo profesional eficiente, comunidades de práctica en las que el profesor encuentre apoyo continuo. Ubicado en esos esfuerzos, el *coaching*, observan Poglinco y Bach (2004), puede ser uno de los vehículos de desarrollo profesional en dos frentes: apoyo al profesor individual en su aula y contribución para establecer comunidad de práctica en el centro.

Situemos el *coaching* como elemento de los programas de desarrollo profesional del docente y veamos las diversas modalidades que puede adoptar.

En el marco general de las organizaciones Hall, Otazo y Hollenbeck (1999), entienden la relación de *coaching* como aquella en la que una persona experta (*coach*) trabaja con otras para implementar estrategias que mejoren su ejecución. En formación del profesorado, el *coaching* define una relación colaborativa para ayudar a los docentes a realizar aprendizaje profesional en el puesto de trabajo, mejorando su práctica real en su aula y centro. Pero, aunque el fundamento del *coaching* en las escuelas «...está enraizado en la investigación sobre crear entornos de desarrollo profesional

eficaz para los profesores –es decir, proporcionando apoyo continuo y formando una comunidad de práctica centrada en los métodos de instrucción, los componentes curriculares y nuevos formatos de impartir instrucción– hay más de un modelo de coaching...» (Poglinco, S. M. y Bach, M. J., 2004).

Guiney (2001), por ejemplo, describe un modelo que utiliza *coachs* externos:

...las *public schools* de Boston crearon una nueva clase de desarrollo profesional que integra el aprendizaje de los profesores con su propia práctica, da a los participantes *feedback* continuo y hace de estas actividades un esfuerzo colegiado de toda la escuela. Los *coachs* desempeñan un papel crucial. Ellos “no enseñan” a los profesores; por el contrario, hacen su trabajo *con* los profesores, ayudándoles a imaginar y crear otra realidad, ayudándoles a engranarse en habituales debates reflexivos sobre la instrucción (p. 741).

El enfoque de Boston busca mejorar el conjunto de la escuela, dice Guiney (2001), apoyándose en dos estrategias fundamentales:

1) centrarse en la instrucción y en el desarrollo profesional para mejorar la instrucción; y 2) colocar un indudable énfasis en ayudar a los profesores a trabajar juntos, a hacer público su trabajo, y a acabar con el aislamiento del profesor (p. 741).

Pero existen también el *autocoaching*, sustentado en la teoría de la autopersuasión de Aronson (véase Sue-Chan y Latham, 2004) y el *coaching* entre iguales. En este último nos detendremos más porque es el que, en nuestra investigación, extrapolamos al Prácticum de Magisterio.

El *coaching* entre iguales ha sido utilizado por diversos programas de formación docente en ejercicio, con diferentes enfoques. Entre otras razones porque, como señalan Fullan, Bennett y Rolheiser-Bennett (citados en Robbins, 1990), en la consideración del profesor como aprendiz caben cuatro dimensiones que han sido abordadas por tradiciones separadas de investigación y práctica: la técnica, la reflexión, la investigación y la colaboración.

No obstante, los distintos tipos de *coaching* entre iguales se basan en la formación del profesorado en ejercicio en el puesto de trabajo, durante su jornada laboral, e implican dos o más compañeros que recíprocamente, y en plano de igualdad no amenazante, aprenden unos de otros observando entre sí su práctica docente e intercambiando apoyo continuo, acompañamiento, *feedback* y consejo. En el *coaching*

entre iguales la relación se fundamenta en la confianza, la confidencialidad y el sentirse seguro, por eso normalmente no forma parte de la evaluación formal del profesorado, a diferencia de la supervisión entre iguales (Courneya, Pratt y Collins, 2008), en la que el informe del profesor que tiene el estatus de mentor repercute en la evaluación del otro u otros.

Desde su origen en los años ochenta (Showers, 1984) la literatura profesional recoge diversos tipos de *coaching* entre iguales (Robbins, 1991; Showers y Joyce, 1996; Wong y Nicotera, 2003; Buzbee, 2005; entre otros). Afirma Robbins (1991) que el *coaching* entre iguales es tan único como las personas que se engranan en él.

Puede implicar dos o más profesores que rompen el aislamiento del aula para trabajar colaborativamente en su mejora profesional desde la observación mutua de su enseñanza. En este caso, el esquema suele seguir tres pasos:

- Preconferencia, en la que el profesor que invita a observar su enseñanza identifica y consensúa con el observador el foco de observación, el tiempo, la forma de recogida de datos y los parámetros de debate de la enseñanza observada.
- Observación.
- Postconferencia, reflexión colaborativa sobre la base de los datos recogidos y los parámetros acordados.

El proceso es similar al de la evaluación de profesores, pero se diferencia de ella en que no tiene carácter sancionador. El sentido de la interacción recíproca que se establece entre los participantes es encontrar apoyo natural en su escuela y construir comunidad de aprendizaje. Esta modalidad de *coaching* entre iguales es distinta de la mentoría en el sentido de que puede implicar a cualesquiera profesores, mientras que en el caso de la mentoría descrita como *coaching* de iguales (Wong y Nicotera, 2003) a los docentes que ejercen de mentores (expertos) les asignan profesores novatos para que trabajen con ellos durante dos o tres años.

Dentro de la mentoría entendida como *coaching* entre iguales, Glazer y Hannafin (2006) proponen un modelo de aprendizaje profesional colaborativo basado en que: «Las interacciones recíprocas en una comunidad de práctica, en la que los profesores toman la responsabilidad del aprendizaje y desarrollo unos de los otros, pueden proporcionar un eficaz medio de aprendizaje profesional situado» (p. 179). Definen la comunidad de práctica con tres rasgos esenciales: a) compromiso mutuo de todos los miembros; b) repertorio compartido (acciones, lenguaje y experiencias comunes), «... las prácticas en que se engranan todos los miembros de la comunidad, tales como la

enseñanza, el aprendizaje y el currículum» (p. 180); y c) empresa conjunta, es decir, objetivos compartidos. Así entendida la comunidad de práctica, en su modelo de cuatro fases de desarrollo profesional progresivo, los profesores expertos pasan experiencias y estrategias a los novatos hasta que llegan a ser participantes plenos en la comunidad que contribuyen a mejorar la práctica de sus mentores con nuevas ideas y estrategias.

Buzbee (2005) describe una modalidad de *coaching* entre iguales como apoyo a la enseñanza cooperativa en la que dos profesores enseñan conjuntamente en la misma aula.

Otros tipos de *coaching* entre iguales implican un par o equipos de profesores que programan conjuntamente, resuelven cooperativamente problemas de instrucción, realizan investigación-acción, etc. (Robbins, 1999). Esta autora, en la obra citada, presenta un esquema con diversas actividades que puede adoptar el *coaching* entre iguales:



Fleming (2004), al describir las múltiples oportunidades de aprendizaje profesional que proporcionan los programas de formación docente incrustada en el puesto de trabajo, incluye la observación entre iguales y la mentoría de debutantes, entre otras como: el portafolios del profesor; los proyectos de investigación-acción; los grupos de estudio de un tema específico, problema o asunto de la escuela; la planificación y desarrollo

colaborativo del currículo; la visita de amigos críticos de otras escuelas; los grupos de discusión de libros o informes importantes; el análisis de datos para mejora de la escuela; la autoevaluación del profesor; la planificación y evaluación del desarrollo profesional; etc.

El *coaching* entre iguales no excluye otro tipo de actividades de desarrollo profesional. Su valor se apoya en dos aspectos esenciales: proporciona aprendizaje situado (Brown, Collins y Duguid, 1989; Lave y Wenger, 1990) y contribuye al desarrollo de una comunidad de enseñanza en los centros que sostenga el aprendizaje profesional continuo y la implementación de nuevas prácticas.

Diseño y metodología. Un nuevo bucle en nuestro proceso de investigación-acción: el *coaching* entre iguales aplicado a los estudiantes de Magisterio en prácticas

Desde nuestra experiencia como tutores del Prácticum, coincidimos con Hsu (2005) en que a muchos estudiantes de Magisterio no les resulta fácil el paso del rol de alumno al de maestro. Es cierto que, en el planteamiento de las prácticas que asume nuestro equipo, cuentan no solo con el apoyo diario del maestro del aula sino también con el acompañamiento continuo del tutor de la Universidad. Pero en uno y otro caso, el papel de mentor nunca lo perciben totalmente despojado del carácter evaluador sancionador. Por eso, entre otras razones, nos propusimos introducir de forma sistemática el *coaching* entre iguales en el Prácticum como complementario de la tutoría de los tutores del aula y de la Universidad. A las actividades que estructuran el aprendizaje en el Prácticum incorporamos el *coaching* entre iguales, bajo la forma de «amigo-crítico». Es decir, los estudiantes que cursan el Prácticum en un mismo colegio pasan a constituir un grupo de «amigos-críticos».

Dicen Costa y Kallick (1993, p. 49) «Solo cuando cambias las lentes a través de las cuales ves el aprendizaje del estudiante –o tu propia práctica– descubres si un nuevo foco es mejor o peor. Si nunca cambias las lentes, limitas tu visión». Es fundamental que los estudiantes experimenten esto en su Prácticum, en una situación percibida como segura, no amenazante (tal como puede ofrecerla el amigo-crítico, compañero). El origen de la expresión «amigo-crítico» se remonta a los años setenta; algunos la atribuyen a Nuttall (Swaffield, 2004). La relación entre los dos polos en que se mueve el «amigo-crítico» («amigo» y «crítico») ha sido interpretada con matices diferentes según los autores (véase, por ejemplo, la revisión de Swaffield, 2004) y también hay visiones

distintas sobre cómo los amigos-críticos trabajan en las escuelas. En algunos casos, el «amigo-crítico» es un agente externo que viene a trabajar con uno o varios miembros de la plantilla de la escuela (Swaffield, 2004); en otros, son los miembros de la plantilla del centro los que establecen grupos de amigos-críticos comprometidos en establecer comunidades de práctica reflexiva, proporcionando y recibiendo mutuo *feedback* para mejorar su enseñanza (Bambino, 2002).

En nuestro trabajo, adaptando a las circunstancias del Prácticum el concepto de amigo-crítico que definen Costa y Kallick (1993), consensuamos entenderlo, ante todo, como una persona de confianza que no juzga sino que se esfuerza con su amigo-compañero en que tenga éxito en la enseñanza. Para ello, le proporciona *feedback* desde otras «lentes», tras observar directamente su enseñanza o cuando analiza cooperativamente con él las situaciones «problemáticas» que le presenta. El amigo-crítico sólo ofrecerá juicios de valor si el otro se los pide. La persona que recibe la acción del amigo-crítico necesita sentir confianza, sentirse escuchada y apoyada.

Como indicamos, en nuestro enfoque del Prácticum los estudiantes que realizaban las prácticas en un mismo centro (entre 2 y 6, según los casos) constituían un grupo de amigos-críticos. Cuando un estudiante estaba solo en un centro, se asociaba a otros supervisados por el mismo tutor.

El apoyo colaborativo mutuo se estructuró en dos tipos de sesiones que llevaban a cabo un día a la semana: a) observación mutua de pares de la enseñanza impartida en el aula, seguida de *feedback* interactivo entre ambos; y b) reunión del grupo de amigos-críticos en «sesión clínica» para analizar conjuntamente problemas, dilemas, casos, situaciones pedagógicas, etc. que se les planteaban en las aulas/centro donde cursaban el Prácticum.

La denominación de «sesiones clínicas» es una metáfora tomada del mundo de las ciencias de la salud, que gozan de gran prestigio entre nuestros estudiantes, en las que los profesionales se reúnen habitualmente en sesiones clínicas para compartir conocimiento y resolver conjuntamente situaciones problemáticas. A nuestros estudiantes les insistimos en que no se trataba de ver solo el problema como elemento discreto dentro de la práctica de la enseñanza, sino también de extenderlo al sentido más general de situación pedagógica que suscita duda, perplejidad (como apunta Loughran, 2006) y, consiguientemente, la necesidad de reflexionar con mayor profundidad, de indagar, de comprenderla mejor y extraer conocimiento práctico.

Coincidimos con Loughran (artículo citado) en afirmar que el problema como motor de reflexión ha sido en muchas ocasiones mal interpretado: «...connotación negativa... problema como error o equivocación, algo que necesita «ser arreglado». Sin embargo, el

problema puede ser entendido [en relación a la reflexión] como... algo que invita a una más profunda consideración...» (p. 45). Verlo así sería muy interesante, porque extendería la reflexión más allá de los aspectos técnicos de la enseñanza. Pero nuestros estudiantes del Prácticum, preocupados por «sobrevivir» en el inicio de su función docente, tienden a centrarse en el sentido más restringido del término *problema* o *caso*.

Hipótesis de acción

La investigación-acción, por principio, es investigación transformadora, tendente a introducir algún tipo de mejora en el contexto en el que se lleva a cabo; por eso en ella las cuestiones de investigación se convierten en hipótesis de acción. En nuestro caso, fueron las siguientes:

- El aprendizaje del *coaching* reflexivo entre iguales en el Prácticum dota a los estudiantes de Magisterio de una potente herramienta para su desarrollo profesional continuo y para la mejora de los centros docentes.
- El *coaching* reflexivo entre iguales en el Prácticum constituye una buena estrategia para el aprendizaje de la enseñanza como equipo docente.
- El *coaching* reflexivo entre iguales enriquece la reflexión y la experiencia de prácticas de cada estudiante de Magisterio con las aportaciones de sus compañeros.
- El *coaching* reflexivo entre iguales favorece el aprender a enfocar con perspectiva cooperativa el tratamiento de casos en la escuela.
- El *coaching* reflexivo entre iguales en el Prácticum permite a cada estudiante de Magisterio conocer el desarrollo de la enseñanza en aulas y ciclos distintos de aquellos en los que realiza las prácticas.

Participantes

La investigación se llevó a cabo con estudiantes del Prácticum de Magisterio (curso 2006-07) cuya tutoría corría a cargo de miembros de nuestro grupo de investigación (EMIPE). En principio eran 40 estudiantes de Magisterio (10 de Educación Infantil, 11 de Educación Primaria, 10 de Educación Especial y 9 de Audición y Lenguaje), repartidos entre 9 tutores de la Universidad y 13 de colegios. Pero finalmente, por circunstancias diversas, el número de participantes se redujo a 33 estudiantes.

Desarrollo de las sesiones formales de *coaching* reflexivo entre iguales y recogida de datos

Nuestro equipo no elige ni a los estudiantes de prácticas ni a los colegios con los que trabaja, debe aceptar los que le asigna el vicedecanato de Prácticas. Por eso se dieron dos tipos de situaciones: 1) el tutor de la Universidad tutela a un grupo de estudiantes (de 2 a 6) en un mismo centro; 2) el tutor de la Universidad tutela a varios estudiantes pero cada uno en un centro diferente.

En el primer caso, los estudiantes en Prácticas del mismo colegio constituían un grupo de amigos-críticos y el apoyo colaborativo mutuo (*coaching* entre iguales) se estructuró en los dos tipos de sesiones, antes señaladas, que llevaban a cabo un día a la semana: a) observación mutua entre pares de la enseñanza impartida en el aula, seguida de *feedback* interactivo entre ambos; y b) reunión del grupo de amigos-críticos en «sesión clínica» para analizar conjuntamente problemas, dilemas, casos, situaciones pedagógicas, etc. que se les planteaban en las aulas/centro.

En el segundo caso, 11 estudiantes no pudieron realizar observación entre iguales porque estaban en centros bastante distantes, pero sí realizaron las sesiones clínicas. Para llevarlas a cabo, el tutor de la Universidad les asignó horario y espacio en la facultad.

La observación entre iguales se inició a mediados del mes de abril, cuando nuestros estudiantes tenían ya cierta práctica en el manejo de unas escalas que les proporcionamos para aprender a autoobservar su propia práctica y realizar *coaching* reflexivo con su tutor de aula y de la universidad (por razones de espacio, no incluimos las escalas; pueden verse en Rodríguez Marcos et ál., 2002). En la observación entre pares utilizaron estas mismas escalas para observar, recoger datos y reflexionar cooperativamente sobre lo observado. Se les entregó, además, la siguiente hoja orientativa:

TABLA I. El «amigo-crítico» observa mi práctica y me ayuda a mejorarla

<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none">• Favorecer el aprendizaje de la enseñanza en equipo.• Enriquecer la experiencia de prácticas de cada estudiante de Magisterio con aportaciones de sus compañeros.• Conocer el desarrollo de la enseñanza en aulas y ciclos distintos de los propios. <p>Duración: 1 h. semanal.</p> <p>Desarrollo: Cada estudiante de Magisterio va a la clase de un compañero de Prácticas y lo observa con ayuda de las escalas. Finalizada la sesión, dialoga con él acerca de lo observado, subrayando los aspectos positivos y señalando aspectos a mejorar.</p> <p>No se trata de una observación «por sorpresa», cada estudiante elige la sesión en la que desea ser observado.</p>
--

<p><u>Informe del observador:</u> Estructura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿En qué ayudé a mi compañero? • ¿Qué aprendí al ayudarlo? <p>Este informe debe enviarlo por e-mail al tutor de la universidad.</p> <p><u>Informe del observado.</u> Estructura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿En qué me ayudó mi «amigo-crítico»? • Este informe debe enviarlo por e-mail al tutor de la universidad.
--

Las respuestas de observadores y observados, en sus respectivos informes, permitieron obtener datos de cara a nuestras hipótesis. Aportaron el punto de vista de los estudiantes, que es el que deseamos presentar en este trabajo.

Con carácter formal, las reuniones de amigos-críticos, «sesiones clínicas», se iniciaron a la par que las observaciones entre iguales. Se les propuso la siguiente estructura general:

TABLA II. «Sesión clínica»

<p><u>Objetivos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Favorecer el aprendizaje de la enseñanza en equipo. • Enriquecer la experiencia de prácticas de cada estudiante de Magisterio con las aportaciones de sus compañeros. <p><u>Duración:</u> 1 h. semanal en tiempo lectivo. En E. Primaria y, en su caso, en otras especialidades, en el tiempo libre por intervención de otros especialistas.</p> <p><u>Desarrollo:</u> Se distribuye el tiempo equitativamente entre los estudiantes participantes. Cada estudiante comparte con sus compañeros un caso de su aula/centro (puede ser una experiencia, un caso problemático de su aula, una entrevista con padres, etc.), siguiendo la siguiente estructura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descripción. • Análisis. • Evaluación. • Debate compartido entre los miembros y, si procede, propuestas para una nueva intervención. En el supuesto de que no sea un caso cerrado, por ejemplo, un niño o una clase con problemas, en las siguientes sesiones clínicas el ponente informará sobre la evolución del mismo. 	
<p>PONENTE 1 Caso 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descripción. • Análisis. • Evaluación. • Debate compartido y, si procede, propuestas para una nueva intervención. <p>PONENTE 3 Caso 3:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descripción. • Análisis. • Evaluación. • Debate compartido y, si procede, propuestas para una nueva intervención. 	<p>PONENTE 2 Caso 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descripción. • Análisis. • Evaluación. • Debate compartido y, si procede, propuestas para una nueva intervención. <p>PONENTE 4 Caso 4:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descripción. • Análisis. • Evaluación. • Debate compartido y, si procede, propuestas para una nueva intervención.

Funcionamiento del equipo. Cada semana se nombra:

Estructura:

- Un coordinador: da el turno de palabra y controla el tiempo de intervención para que nadie lo acapare.
- Un secretario: toma nota y redacta el informe. Una vez redactado el informe, se lo envía por e-mail a cada miembro del equipo, por si desea introducir modificaciones. Después de nueva revisión por todos, lo remite (e-mail) al tutor de la universidad.

Entre los materiales que cada miembro del equipo envía semanalmente a su tutor de la universidad, debe incluir su valoración particular de la «sesión clínica»:

- ¿Qué he aportado en la «sesión clínica»?
- ¿Qué me ha aportado el análisis de cada caso?

Las respuestas a estas preguntas en sus informes proporcionaron datos respecto a nuestras hipótesis desde la perspectiva de los estudiantes.

Análisis de datos y resultados

Analizamos y presentamos separados los datos y resultados obtenidos a partir de los informes que los estudiantes enviaban (e-mail) a los tutores de la universidad respecto a las dos modalidades de *coaching* entre iguales desarrolladas: «observaciones mutuas de aula entre pares» y sesiones formales de grupos de amigos-críticos, «sesiones clínicas». Pero el tipo de análisis fue similar.

Tanto los informes referentes a las «observaciones mutuas de aula entre pares» (Tabla I) como los relativos a las «sesiones clínicas» (Tabla II) fueron sometidos a la técnica de análisis de contenido, utilizándose como unidad de análisis las respuestas abiertas que los estudiantes daban a las preguntas que se les formulaban en cada modelo de informe (véanse Tablas I y II).

Las categorías (véanse Tablas III y IV) no fueron establecidas a priori sino a partir de una primera lectura de los informes. Se validaron mediante acuerdo unánime interjueces (todos los miembros del equipo).

Las atribuciones de las unidades de análisis a las diferentes categorías (codificación) fueron realizadas separadamente por siete miembros del equipo. La fiabilidad intercodificadores (mide el grado de acuerdo entre los mismos) fue muy alta. La calculamos mediante porcentaje de acuerdos. El porcentaje mínimo de acuerdos de codificación en cada categoría fue 85,7%.

Utilizamos como apoyo el software Atlas Ti.

Resultados referentes a las observaciones mutuas de aula entre pares seguidas de reflexión cooperativa

El análisis de contenido ofreció los datos recogidos en la Tabla III.

TABLA III. Análisis de contenido de los informes sobre «observación mutua entre pares de la práctica en el aula, seguida de reflexión cooperativa»

	Nº ESTUDIANTES	%
VALORACIÓN GENERAL NEGATIVA DE LA EXPERIENCIA	0	0%
VALORACIÓN GENERAL POSITIVA DE LA EXPERIENCIA	22	100%
OBSERVADOR		
¿En qué ayudé a mi compañero?		
• Apoyo emocional.	5	22,7%
• A tomar conciencia de su práctica.	10	45,4%
• Ideas o acciones para mejorar su práctica.	6	27,2%
• Apoyo docente.	1	4,5%
¿Qué aprendí al ayudarlo?		
• A valorar la importancia del amigo-crítico.	6	27,2%
• A dar apoyo emocional.	3	13,6%
• La importancia de reflexionar sobre mi propia práctica.	5	22,7%
• A tomar conciencia de mi propia práctica.	10	45,4%
• Ideas o acciones para mejorar mi práctica.	11	50,0%
• Conocer otros cursos o ciclos.	4	18,1%
OBSERVADO		
¿En qué me ayudó mi amigo crítico?		
• Apoyo emocional.	11	50,0%
• A tomar conciencia de mi práctica.	11	50,0%
• Ideas o acciones para mejorar mi práctica.	8	36,3%
• A valorar la importancia del amigo-crítico.	12	54,5%
• Apoyo docente.	2	9,0%
• Observación crítica de la enseñanza impartida en el centro.	2	9,0%
TOTAL DE ESTUDIANTES PARTICIPANTES	22	

Como puede apreciarse en la Tabla III, todos los estudiantes participantes (22) valoran positivamente la observación mutua entre pares de la enseñanza en el aula, seguida de reflexión cooperativa. Apoya nuestra hipótesis nº 3: *el coaching reflexivo entre iguales enriquece la reflexión y la experiencia de prácticas de cada estudiante de Magisterio con las aportaciones de sus compañeros.*

Los resultados se dispersan en cuanto a señalar de qué modo les ayudó esa experiencia. Al tratarse de respuesta abierta no todos se fijaron en los mismos aspectos. Pero cabe destacar que muchos (50%) indican que les resultó valioso para su propia

práctica tanto el actuar en el rol de observador como en el de observado: 10 estudiantes (de 22) dicen que actuar de observador les ayudó a tomar conciencia de su propia práctica (11 cuando actuaron como observados); y 11, que obtuvieron ideas o acciones para mejorar su práctica (tres más que cuando son ellos los que, actuando como observados, reciben la ayuda de otro).

También en torno al 50% comentan expresamente que la experiencia les ha permitido captar la importancia de contar con un amigo-crítico para la mejora de su enseñanza. En este caso, parece que se aprecia más en el papel de observado que en el de observador: lo afirman 12 cuando desempeñan el rol de observado y 6 cuando desempeñan el de observador.

Desde otro ángulo, los resultados apuntan a que la observación y posterior reflexión compartida «entre iguales» de la práctica de la enseñanza les aporta un beneficioso *feedback* sobre su enseñanza en un clima no amenazante. Un 50% (11 estudiantes) destaca como valor de esa experiencia el apoyo emocional recibido del compañero. Las experiencias repetidas de vivir al compañero como apoyo en la mejora de la práctica, seguramente contribuirá a prepararles para el ejercicio de la enseñanza en equipo y el enfocar con perspectiva cooperativa el tratamiento de casos en la escuela, tal y como apuntan nuestras hipótesis 2 y 4.

Menos relevancia parecen otorgar nuestros estudiantes a que la observación mutua entre iguales permite conocer el desarrollo de la enseñanza en aulas y ciclos distintos de aquellos en los que cursan las prácticas. En este caso, sólo apoyan expresamente nuestra hipótesis nº5 el 8% de los estudiantes (4).

El conjunto de estos resultados (compartidos y dialogados por los profesores y estudiantes implicados) permite concluir que, en el contexto de nuestro Prácticum, esta modalidad de *coaching* «entre iguales» constituye un importante complemento del apoyo que los tutores de la universidad y el aula les proporcionan para la enseñanza reflexiva.

Resultados relativos a las sesiones formales de «grupos de amigos-críticos» (sesiones clínicas)

La Tabla IV muestra los resultados del análisis de contenido de los informes de nuestros estudiantes sobre esta modalidad de *coaching* entre iguales:

TABLA IV. Valoraciones de las sesiones formales de «grupo de amigos-críticos» (sesiones clínicas)

	Nº ESTUDIANTES	%
VALORACIÓN POSITIVA	27	81,8%
Aspectos por los que resultan positivas:		
• Enriquece con el conocimiento de otros casos y situaciones de otras aulas.	19	57,5%
• Se analizan los problemas con mayor profundidad: diversos ángulos y visiones.	24	72,7%
• Son fuente de ideas o acciones para mejorar la práctica propia.	25	75,7%
• Toma de conciencia del valor del trabajo docente en equipo para el desarrollo profesional.	19	57,5%
• Ayudan a tomar conciencia de la necesidad de profundizar en la reflexión sobre la propia práctica.	15	45,4%
• Fuente de apoyo emocional.	10	30,3%
• Ayudan a la observación crítica de la enseñanza impartida en el aula o centro.	10	30,3%
VALORACIÓN NEGATIVA	0	0,0%
NO SE DECANTAN CLARAMENTE EN SU VALORACIÓN	6	18,1%
TOTAL DE ESTUDIANTES PARTICIPANTES	33	

Los resultados que refleja la Tabla IV indican que el 81,8% (27 estudiantes) valora positivamente las sesiones formales de «grupo de amigos-críticos» (sesiones clínicas) como instrumento de desarrollo profesional. El 18,2% restante (6), aunque no señala nada negativo y sí algunos aspectos en los que dicen que les han ayudado, no explicita claramente ningún tipo de valoración general de la experiencia.

Un 75,7% (25 estudiantes) afirma que las «sesiones clínicas» son fuente de ideas o acciones para mejorar la práctica propia. Lo que va en línea con nuestra hipótesis nº 3: *el coaching reflexivo entre iguales enriquece la reflexión y la experiencia de prácticas de cada estudiante de Magisterio con las aportaciones de sus compañeros*. También parece apoyar esta hipótesis el que un 72,7% (24 estudiantes) destaque como valor de esta modalidad de *coaching* entre iguales que se analizan los problemas con mayor profundidad: diversos ángulos y visiones. Este último resultado se orienta asimismo en dirección a la hipótesis nº 1: *el aprendizaje del coaching reflexivo entre iguales en el Prácticum dota a los estudiantes de Magisterio de una potente herramienta para su desarrollo profesional continuo y para la mejora de los centros docentes*. Algunos estudiantes incluso dicen que propondrán esta actividad de desarrollo profesional a sus colegas cuando ejerzan la profesión en las escuelas.

Es importante el número de estudiantes (19, el 57,5%) que indica expresamente haber tomado conciencia del valor del trabajo docente en equipo para el desarrollo profesional. Parece que no van desencaminadas nuestras hipótesis

nº 2: *el coaching reflexivo entre iguales en el Prácticum constituye una buena estrategia para el aprendizaje de la enseñanza como equipo docente* y nº 4: *el coaching reflexivo entre iguales favorece el aprender a enfocar con perspectiva cooperativa el tratamiento de casos en la escuela*. Especialmente, si relacionamos esta cifra del 57,5% con el 72,7% que hemos visto que informaba de que en las sesiones clínicas se analizan los problemas con mayor profundidad: diversos ángulos y visiones.

En esta modalidad de *coaching* entre iguales sube el porcentaje que expresa que estas sesiones les enriquecen con el conocimiento de otros casos y situaciones de otras aulas. Ahora es el 57,5%, frente el 18% que veíamos antes que apuntaba lo mismo respecto a la observación mutua entre iguales. Las sesiones clínicas parecen ir más en la dirección de la hipótesis nº 5: *el coaching reflexivo entre iguales en el Prácticum permite a cada estudiante de Magisterio conocer el desarrollo de la enseñanza en aulas y ciclos distintos de aquellos en los que realiza las Prácticas*.

Por otra parte, no son despreciables las cifras de los que dicen que las sesiones clínicas ayudan a tomar conciencia de la necesidad de profundizar en la reflexión sobre la propia práctica (15 estudiantes, 48,4%), en línea con la hipótesis nº 3; ayudan a la observación crítica de la enseñanza impartida en el aula centro (10 estudiantes, 30%); y son fuente de apoyo emocional (10 estudiantes, 30%). Al menos para ese 30%, la reflexión colaborativa en grupos de amigos-críticos, sobre problemas, dilemas, casos, situaciones pedagógicas, etc. que viven en las aulas/centro, constituye también un elemento de apoyo emocional en su debut como maestros.

En resumen, los resultados (compartidos y dialogados por los profesores y estudiantes participantes) permiten concluir que, en el contexto de nuestro Prácticum, esta modalidad de *coaching* «entre iguales» se muestra como un importante complemento del apoyo que los tutores de la universidad y el aula proporcionan a los estudiantes para la enseñanza reflexiva. Da oportunidad a los participantes de ampliar sus análisis y visión de la enseñanza y de generar hábito de trabajo en equipo con los colegas, elemento básico para que en el posterior ejercicio de la profesión sean capaces de contribuir a establecer comunidades de práctica en los centros.

Discusión de resultados

Los resultados obtenidos van en la dirección de los proporcionados por investigaciones sobre observación mutua y reflexión colaborativa entre iguales sobre su propia práctica, llevadas a cabo en otros contextos de formación inicial del profesorado y de desarrollo profesional en ejercicio.

Nuestros resultados parecen respaldar los hallazgos de Kettle y Sellars (1996) que, en un estudio cualitativo sobre cambios en las «teorías prácticas» de dos estudiantes de Prácticum de formación de profesorado, encontraron que la reflexión compartida entre iguales sobre su propia enseñanza les incitaba a cuestionar sus concepciones de la enseñanza, al tiempo que modelaba procesos de desarrollo profesional colaborativo que pueden animarles a practicar tal colaboración con los colegas cuando sean profesores en ejercicio.

Nuestros resultados se sitúan también en línea con los obtenidos por la investigación de Bowman (2000) sobre los beneficios del *coaching* entre iguales, entendido como proceso en el que pares de estudiantes del Prácticum sistemáticamente se observan entre sí para proporcionarse *feedback* y apoyo. Se trataba de un trabajo con grupo experimental y grupo de control en el que se comparan los efectos del *coaching* entre iguales sistemático (aplicado en el grupo experimental) con los de la supervisión tradicional, en la que a lo largo del Prácticum el estudiante recibe solo las visitas de supervisión del tutor de la universidad (aplicada en el grupo de control). Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo experimental en 8 de 10 variables: «... la ayuda de pares... entrenados para proporcionar apoyo puede ser extremadamente productiva para alcanzar los objetivos del Prácticum... los estudiantes que funcionaban como novatos eran capaces de andamiar y ser andamiados por otros novatos» (Bowman, C., 2000, p. 261). Bowman destaca también que el *coaching* entre iguales prepara para la colaboración con los colegas en el futuro desempeño docente.

Varias de las ventajas que les reportará la práctica del *coaching* entre iguales para su desarrollo profesional en ejercicio y para la calidad de la enseñanza impartida en los centros pueden verse, entre otros, en el trabajo de Buzbee (2005) sobre enseñanza colaborativa. Y esto parece que también es así en el ámbito de la enseñanza universitaria.

En enseñanza universitaria, trabajos como el de Dahlgren et ál. (2006) muestran la importancia del *coaching* entre iguales como herramienta de desarrollo profesional cuando adopta la forma de amigos-críticos que observan mutuamente su práctica en el aula y reflexionan cooperativamente sobre ella: «Cada profesor tuvo un diferente modo

de reflexionar sobre la enseñanza después del proyecto... e hizo cambios en su modo de enseñar... La mayoría del *feedback* proporcionado era positivo y valioso... el concepto de amigo-crítico debería formar parte de la práctica normal de la enseñanza» (Dahlgren et ál., 2006, p. 72). Hacemos referencia a esta investigación porque, como en nuestro caso, encontraron que los pares (a los que, como nosotros, entregaban un protocolo de observación) aprenden sobre su propia enseñanza tanto en el papel de observador como en el de observado. «Al observar, se creaba una situación proyectiva en la que el observador llegaba a ser más consciente de sus propias destrezas de enseñanza» (Dahlgren et ál., 2006, p. 75).

Desde otro ángulo y otro contexto, el estudio de Hsu (2005) subraya también la importancia de la ayuda profesional y personal que reciben los estudiantes de prácticas de sus iguales: referente a 10 categorías de problemas que encontraban los estudiantes en el Prácticum, el mayor número de demandas de ayuda la dirigían a sus compañeros (41%). Las restantes se repartían entre el tutor del aula (15%), otros profesores del colegio (17%), el tutor de la universidad (2%), y la familia y los amigos (25%).

En nuestro estudio no cuantificamos el porcentaje de petición de ayuda referido a esos tipos de personas pero sospechamos que serían sensiblemente diferentes, por cuanto el enfoque del Prácticum de nuestro equipo implica acompañamiento continuo de los tutores de la universidad. Planteamiento muy alejado de enfoques tradicionales basados únicamente en algunas escasas visitas de los tutores de la universidad a sus estudiantes en los centros de prácticas.

Conclusiones y sugerencias para futura investigación

Los resultados presentados permiten concluir que, desde el punto de vista de los estudiantes, el *coaching* entre iguales (en las dos modalidades descritas) aporta beneficios que convergen con las hipótesis de partida de nuestro proyecto de investigación-acción. El *coaching* entre iguales beneficia como:

- **Potente instrumento de desarrollo profesional.** La observación mutua entre pares ayudó a todos en algunos aspectos relevantes para mejorar su propia práctica y contribuir a mejorar la de otros. En las «sesiones clínicas» un elevado porcentaje encontró que los problemas se analizan con mayor profundidad y

que estas reuniones son fuente de mejora para la práctica. Aprender a dar y recibir apoyo entre colegas, cabe esperar que les sirva también para el desarrollo profesional en ejercicio y mejorar los centros docentes.

- *Estrategia para el aprendizaje de la enseñanza en equipo* (en ambas modalidades de *coaching*).
- *Enriquecimiento de la propia experiencia con las aportaciones de los compañeros*. En las dos modalidades pero, sobre todo, en las «sesiones clínicas».
- *Aprender a enfocar con perspectiva cooperativa el tratamiento de casos en la escuela*. Está intrínsecamente contemplado en las «sesiones clínicas» y un elevado porcentaje de estudiantes las valoran positivamente.
- *Conocer el desarrollo de la enseñanza en aulas y ciclos distintos de los propios*. Seguramente por la escasa duración del Prácticum, solo se mostró elevado el porcentaje de estudiantes que lo afirman en el caso de las «sesiones clínicas».

Hay que considerar también que son bastantes los estudiantes que encuentran apoyo emocional² en ambas modalidades de *coaching* (porcentaje menor en las «sesiones clínicas»).

Como dice Richardson (2003, p. 406), «el desarrollo profesional es una empresa compleja, plena de dilemas éticos, estructurales y culturales». Somos conscientes de que no caben recetas fáciles y de las dificultades epistemológicas de la generalización en este terreno. Somos conscientes, además, de que nuestro estudio tiene las ventajas pero también las restricciones propias de la investigación-acción, ligada siempre a la mejora de un contexto concreto, y de que, aunque los resultados a lo largo del proceso han sido dialogados por todos (estudiantes y profesores), por razones de espacio, en este trabajo abordamos solo el punto de vista de los estudiantes.

Se necesita más investigación en este campo. Por nuestra parte, la reflexión compartida por los participantes sobre los resultados obtenidos nos lleva a unirnos a los autores que recomiendan incluir de forma sistemática en el Prácticum de Magisterio la colaboración entre iguales, el *coaching* reflexivo entre iguales. En síntesis, porque es fuente de apoyo emocional para bastantes en el difícil trance de pasar del rol de estudiante al de maestro; ayuda en los procesos de reflexión y construcción de «teoría práctica»; y brinda oportunidad de aprender a cooperar con los colegas, preparación

⁽²⁾ El ámbito emocional del docente tiene gran importancia (Messina y Rodríguez, 2006).

muy necesaria para que los centros educativos lleguen a ser auténticas comunidades de práctica y aprendizaje profesional.

Proponemos el *coaching* entre iguales como estrategia complementaria; es decir, sin que sustituya ni a la reflexión individual sobre la propia enseñanza ni a la mentoría coordinada que deben ejercer el tutor de la universidad y el del aula. Respecto a la mentoría, subrayamos las siguientes palabras de Fletcher (2000):

Mentoría significa guiar y apoyar al aprendiz para facilitarle las transiciones difíciles; es suavizar el camino, capacitarle, alentarle así como indicarle, dirigirle e instruirle. Debería desatascar los caminos para el cambio construyendo confianza en sí mismo, autoestima y una buena disposición para actuar e implicarse en mantener relaciones interpersonales positivas. La mentoría tiene que ver con desarrollo personal y profesional continuos... no solo con desarrollo profesional continuo. En el proceso, los valores personales y profesionales se someten a escrutinio y son materia de cambio. *Mentoría* no es sinónimo de clonar puesto que significa desarrollar los puntos fuertes del individuo para maximizar su potencial profesional y personal (citado en Sundli, 2007, p.205).

Coherentes con la vía metodológica adoptada, los resultados de este trabajo abren otro bucle en nuestra espiral continua de investigación-acción, esta vez ligado a los cambios en la estructura del Prácticum en los nuevos planes de estudio de Magisterio, que pasa de ser un Prácticum final de carrera a prácticas en los cursos 2º, 3º y 4º. Queda también la necesidad de investigar el potencial de la colaboración entre iguales en el Prácticum de otras profesiones del campo de la educación y de otros ámbitos.

Referencias bibliográficas

- ALTRICHTER, H., POSCH, P. & SOMEKH, B. (1993). *Teachers Investigate their Own Work: an Introduction to the Methods of Action Research*. New York: Routledge.
- BAMBINO, D. (2002). Critical Friends. *Educational Leadership*, 59 (6), 25-27.
- BOWMAN, C. (2000). Comparison of Peer Coaching Versus Traditional Supervision Effects. *The Journal of Educational Research*, 93 (4), 256-261.

- BROWN, J. S., COLLINS, A. & DUGUID, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32-42.
- BUZBEE, P. F. (2005). Peer Coaching as a Support to Collaborative Teaching. *Mentoring and Tutoring*, 13 (1), 83-94.
- CLARKE, A. & COLLINS, S. (2007). Complexity Science and Student Teacher Supervision. *Teaching and Teacher Education*, 23, 160-172.
- COCHRAN-SMITH, M. & LYTTLE, S. (1993). *Inside/Outside: Teacher Research and Knowledge*. New York: Teachers College Press.
- COSTA, A. & KALLICK, B. (1993). Through the Lens of a Critical Friend. *Educational Leadership*, 51 (2), 49-51.
- COURNEYA, C., PRATT, D. & COLLINS, J. (2008). Trough What Perspective Do We Judge the Teaching of Peers? *Teaching and Teacher Education*, 24, 69-79.
- DAHLGREN, L. O., ERIKSSON, B., GYLLENHAMMAR, H., KORKEILA, M., WENERSON, A. & SEEBERGER, A. (2006). To Be and to Have a Critical Friend in Medical Teaching. *Medical Education*, 40, 72-78.
- ELLIOTT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- FULLAN, M. G. & STIEGELBAUER, S. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- GLAZER, E. M. & HANNAFIN, M. J. (2006). The Collaborative Apprenticeship Model: Situated Professional Development Within School Settings. *Teaching and Teacher Education*, 22, 179-193.
- GUINEY, E. (2001). Coaching Isn't Just for Athletes: The Role of Teacher Leaders. *Phi Delta Kappa*, 82 (10), 740-743.
- HALL, D. T., OTAZO, K. L. & HOLLENBECK, G. P. (1999). Behind Closed Doors: What Really Happens in Executive Coaching. *Organizational Dynamics*, 27, 39-53.
- HAWLEY, W. D. & VALLI, L. (2000). Learner-centered Professional Development. *Phi Delta Kappa Center for Evaluation, Development, and Research*, 27.
- HODKINSON, P., BIESTA, G. & JAMES, D. (2007). Understanding Learning Cultures. *Educational Review*, 59 (4), 415-427.
- HSU, S. (2005). Help-seeking Behaviour of Student Teachers. *Educational Research*, 47 (3), 307-318.
- KETTLE, B. & SELLARS, N. (1996). The Development of Student Teachers' Practical Theory of Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 12 (1), 1-24.
- KEMMIS, S. & MCTAGGART, B. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- LAVE, J. & WENGER, E. (1990). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- LOUCKS-HORSLEY, S., HEWSON, P.W., LOVE, N. & STILES, K.E. (1998). *Designing Professional Development for Teachers of Science and Mathematics*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- LOUGHRAN, J. (2006). A Response to «Reflecting on the Self». *Reflective Practice*, 7 (1), 43-53.
- MESSINA, C. Y RODRÍGUEZ, A. (2006). Sentimientos, sistema de creencias y comportamiento didáctico: un estudio etnográfico. *Revista de Educación*, 339, 493-516.
- MOUZA, C. (2002). Learning to Teach with New Technology: Implications for Professional Development. *Journal of Research on Technology in Education*, 35 (2), 272-289.
- NOFFKE, S. Y STEVENSON, R. (1995). *Educational Action Research: Becoming Practically Critical*. New York: Teachers College Press.
- POGLINCO, S. M. & BACH, A. J. (2004). The Heart of the Matter: Coaching as a Vehicle for Professional Development. *Phi Delta Kappa*, January, 398-400.
- RICHARDSON, V. (2003). The Dilemmas of Professional Development. *Phi Delta Kappa*, 1, 401-406.
- ROBBINS, P. (1991). *How to Plan and Implement a Peer Coaching Program*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- RODRÍGUEZ MARCOS, A. (Dir.). (2002). *Cómo innovar en el Prácticum de Magisterio. Aplicación del portafolios a la enseñanza universitaria*. Oviedo: Septem Ediciones.
- (2005). *La colaboración de la Universidad y los Centros de Prácticas. Fundamento y experiencias de formación de maestros*. Oviedo: Septem Ediciones.
- SHOWER, B. (1984). *Peer Coaching: a Strategy for Facilitating Transfer of Training*. Eugene, Oregon University: Center for Educational Policy and Management.
- SHOWERS, B. & JOYCE, B. (1996). The Evolution of Peer Coaching. *Educational Leadership*, 53 (6), 12-16.
- SHULMAN, L. S. & SHULMAN, J. H. (2004). How and What Teachers Learn: a Shifting Perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36 (2), 257-271.
- SUE-CHAN, C. & LATHAM, G. P. (2004). The Relative Effectiveness of External, Peer, and Self-coaches. *Applied Psychology: An International Review*, 53 (2), 260-278.
- SUNDLI, L. (2007). Mentoring - A New Mantra for Education? *Teaching and Teacher Education*, 23, 201-214.
- SWAFFIELD, S. (2004). Exploring Critical Friendship Through Leadership for Learning. 17th International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI), Rotterdam, 6-9 January (in paper).
- WHITEHEAD, J. & MCNIFF, J. (2006). *Action Research Living Theory*. Londres: Sage.

WONG, K. & NICOTERA, A. (2003). *Enhancing Teacher Quality: Peer Coaching as a Professional Development Strategy. A Preliminary Synthesis of the Literature*. Washington: Institute of Education Sciences (ED).

Dirección de contacto: Ana Rodríguez Marcos. Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Ciudad Universitaria de Cantoblanco. Ctra. de Colmenar, s/n 28049. Madrid, España. E-mail: ana.rodriguez@uam.es