

<https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss85.5247>

El coaching en la educación: una forma de desarrollo profesional docente

Luis Fernando Muñoz Sandoval¹

Recibido: 31 de marzo de 2025 **Aprobado:** 25 de junio 2025 **Versión Online First:** 1 de octubre de 2025

Cómo citar este artículo: Muñoz Sandoval, L. F. (2025). El coaching en la educación: una forma de desarrollo profesional docente. Actualidades pedagógicas, (85), <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss85.5247>

Resumen

Este artículo presenta una revisión bibliográfica sobre el coaching en el desarrollo profesional docente. Explora diferentes estudios con el fin de definir el coaching, la teoría en que se enmarca, los enfoques y modelos actuales y los diferentes métodos para determinar su impacto en el aprendizaje de profesores y estudiantes. Aunque la mayoría de las publicaciones consisten en estudios realizados en los Estados Unidos, presenta un panorama general del tema en Colombia. Las conclusiones sugieren que la multiplicidad de factores que envuelve el coaching hace que la medición de su impacto se constituya en un reto. Asuntos como la formación profesional de los coaches y la articulación de su trabajo con los directivos siguen siendo tema de discusión.

Palabras clave: coaching educativo; desarrollo profesional; aprendizaje profesional; formación de maestros; evaluación.

¹ Licenciado y magíster en Historia. Doctor en Humanidades de la Universidad del Valle. Profesor de hora cátedra en varias ocasiones del Departamento de Historia de la Universidad del Valle. Correo electrónico: luis.fernando.munoz@correounivalle.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-5640-1539>

Coaching in education, a way of teacher professional development

Abstract

This article presents a literature review on coaching in teacher professional development. It explores different studies to define coaching, the theory it is framed in, current approaches and models, and the different methods to determine its impact on the learning of teachers and students. Although most publications consist of studies conducted in the United States, it provides an overview of the topic in Colombia. The conclusions suggest that the multiplicity of factors involved in coaching makes measuring its impact a challenge. Issues such as the professional training of coaches and the coordination of their work with school administrators remain topics of discussion.

Keywords: Instructional coaching; professional development; professional learning; teacher training; evaluation.

INTRODUCCIÓN

En el programa *Todos a aprender* (Ministerio de Educación Nacional, 2022) que coordina el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) desde 2012, aparece un par de veces la palabra *coaching*, refiriéndose a una forma de acompañamiento a los docentes en su práctica educativa. Sus objetivos centrales son mejorar el aprendizaje de los estudiantes de primaria en matemáticas y lenguaje. El programa es una estrategia orientada a la formación continua y al acompañamiento periódico en las aulas, lo cual representa un cambio, pues enmarca el desarrollo profesional de los profesores en la práctica cotidiana confiriéndole así mayor pertinencia. Este *acompañamiento situado* es realizado por *tutores* (en otros contextos llamados *coaches*), que son docentes capacitados a quienes, desde la Mesa Técnica Nacional de Formación y mediante la instrucción de *formadores* designados por el MEN, se les ha suministrado herramientas pedagógicas para reflexionar con sus colegas en sus prácticas educativas. El programa busca que este acompañamiento se haga como un trabajo colaborativo de pares en medio de una relación horizontal, respetando la autonomía y el profesionalismo de los docentes, y se enmarca en tres momentos: planeación de prácticas en clase, desarrollo y observación de prácticas y retroalimentación, durante cinco ciclos anuales. El *coaching* aquí es visto como una metodología de enfoque activo-participativo que se basa en la indagación reflexiva y la experiencia en el aula.



Las palabras *coaching* y *coach*, que se traducen en español como *entrenamiento* y *entrenador* respectivamente, han ido ganando cada vez más popularidad en diferentes ámbitos. ¿Cuáles son los orígenes del *coaching* en el campo educativo? ¿Bajo qué preceptos teóricos se fundamenta su práctica? ¿Cómo llega a ser considerado un elemento de la formación o el desarrollo profesional de los profesores? ¿Qué dicen los estudios sobre su efectividad? ¿Cuál es su rango de impacto sobre las prácticas pedagógicas y el aprendizaje de los estudiantes? ¿Qué implementación se le ha dado en Colombia? Mediante una revisión bibliográfica que comprende en su mayoría artículos académicos de investigaciones de la última década disponibles en Internet, sin dejar a un lado libros claves de referencia y práctica, se abordarán a continuación estas preguntas. Con el fin de lograr un mejor filtro para localizar e identificar artículos arbitrados por jurados académicos, se usaron las bases de datos ERIC, Google Académico, Ebsco, ProuQuest y Science Direct.

DEFINICIÓN DEL COACHING Y EL PAPEL DEL COACH

De manera muy general se puede afirmar que el *coaching* en el ámbito educativo es visto como una forma de acompañamiento y apoyo a los docentes, cuyo objetivo primordial es su desarrollo profesional; sin embargo, su definición depende de la forma como cada sistema educativo, y, más aún, cada institución educativa, lo integre dentro de su sistema de desarrollo profesional. Así, algunos autores concentran su definición en la práctica que tiene lugar cuando el *coach* interactúa individualmente con cada docente. Por ejemplo, para van Nieuwerburgh (2012) el *coaching* es una conversación uno a uno cuyo objetivo es impulsar el aprendizaje y el desarrollo, aumentando la autoconsciencia y el sentido de responsabilidad mediante el uso de preguntas, escucha activa, planteamiento de retos y planeación de soluciones en un ambiente de apoyo. Otros autores en su definición se enfocan mayormente en el conjunto de acciones dirigidas al alcance de determinadas metas, entre las que se incluyen las conversaciones. Aguilar (2013) afirma que el *coaching* es un proceso que puede llevar al docente a donde quiere estar en relación con su práctica educativa, lo que supone su consentimiento, voluntad y participación. Kraft, Blazar y Hogan (2018) ven necesario enmarcarlo entre las teorías sobre el desarrollo profesional que plantean, como objetivo final, el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes mediante la realización de cambios en las prácticas docentes. Si bien los talleres y conferencias de desarrollo profesional son importantes



para el alcance de este objetivo, es mediante el *coaching* que los individuos pueden recibir apoyo personalizado en sus necesidades particulares, a través de diálogos profesionales. Desde esa perspectiva, se divisa una delgada línea entre la voluntad del docente y el requerimiento del cambio, a la que directamente el *coach* tiene que hacer frente.

Cambiar prácticas docentes implica muchas veces un replanteamiento de la visión de educación, por lo que se puede esperar de los docentes múltiples respuestas que van desde las dificultades en la aplicación de nuevas prácticas por incompreensión, hasta la resistencia intencional (Jacobs et al., 2017). Esto ha dado lugar a la reflexión sobre el ambiente en el que debe utilizarse la práctica del *coaching*. Knight (2020) propone el *coaching* como una práctica de relación horizontal entre colegas o pares, que tiene lugar en un ambiente construido a través de relaciones cordiales y empáticas, en las que hay comunicación asertiva y confianza. En la mayoría de casos, la práctica del *coaching* está por fuera de toda actividad de supervisión o evaluación del docente, por lo tanto su influencia se basa en la experiencia del *coach* como educador y en las relaciones que establece con sus colegas. Mediante el *coaching*, se pretende llevar a los docentes, de forma voluntaria, a alcanzar los objetivos que las instituciones educativas se plantean, usando un método integrado que incluye observaciones de clases, recolección y análisis de datos, planteamiento de metas y aplicación de estrategias (Galluci et al., 2010). Sin embargo, cabe notar que en los distritos educativos de los Estados Unidos se hace cada vez más común la política del *coach* como un evaluador formal de los profesores. El estudio cualitativo de Comstock y Margolis (2021), en dos escuelas de este tipo, apunta a la estructuración y recepción de esta práctica y concluye que la recepción de los docentes es positiva, pero sugiere que esa respuesta depende de la forma como los directivos apoyen y le den sentido a la práctica. En general, ese engranaje entre *coaches* y directivos es señalado por las investigaciones como un factor clave para los buenos resultados de este tipo de desarrollo profesional (Bakhshaei, et al., 2020; Anderson & Wallin, 2018). No obstante, hacen falta más estudios concluyentes sobre los factores que efectúan ese trabajo conjunto.

En la implementación del *coaching*, el *coach* se carga de múltiples roles. Killion (2009) ha identificado diez roles principales: analista de datos, proveedor de recursos, mentor, especialista de currículo, especialista en metodología de la instrucción, apoyo en clase, facilitador del aprendizaje profesional, líder educativo, catalizador del cambio y aprendiz. El balance de estos roles en cada institución educativa depende de varios factores como la descripción del cargo, las



metas de la institución, el momento del año, el nivel de experiencia tanto de los profesores como del *coach*, el papel del director y la cultura del colegio. Las consideraciones del *coach*, su percepción sobre los docentes, su forma de comprender sus funciones y de priorizar sus tareas, son factores que determinan con cuánta fuerza se dedica a uno o varios de los roles mencionados (Kho et al., 2019). Sobre su rol como especialista en instrucción, Gomez (2016) afirma que, en tanto el objetivo final sea cerrar las brechas en el rendimiento de los estudiantes, el *coach* contribuye a que los docentes desarrollen su capacidad de instrucción, es decir, su habilidad en identificar y reunir recursos y usarlos de manera efectiva para involucrar a sus estudiantes en la mejora de su rendimiento. Sin embargo, más allá de impulsar acciones mecánicas se trata de potencializar la consciencia y de construir un conocimiento base sobre el que se articulen prácticas pedagógicas actualizadas sustentadas por la investigación (Tanner et al., 2017). Algunos autores han estado interesados en establecer cuáles actividades, de todas las que realiza el *coach*, son más efectivas en el aprendizaje de nuevas prácticas por parte de los profesores. Ese es el caso de Gibbons y Cobb (2017), quienes determinaron una lista de Actividades de Coaching Potencialmente Productivas (PPCA, por sus siglas en inglés) entre las que están el análisis conjunto de los trabajos de los estudiantes, el análisis de clases grabadas en vídeo, el ensayo de aplicación de prácticas novedosas, el estudio de clases, la modelación de prácticas y la coenseñanza.

Por su parte, Galey (2016) clasifica los roles del *coach* de acuerdo con el alcance o magnitud del impacto de su accionar en todo un sistema educativo. En su rol cognitivo, el *coach* trabaja con los docentes, individualmente y en grupo, sobre sus prácticas y estrategias de clase; en su rol organizativo, utiliza el conocimiento y la experiencia adquirida en el trabajo con los docentes para construir y fortalecer una estructura de trabajo colaborativo con miras al desarrollo profesional de la institución tal como el modelo de Comunidades de Aprendizaje Profesional (PLC, por sus siglas en inglés), y en su rol transformador, contextualiza las políticas educativas gubernamentales y dirige esfuerzos por acompañar a los profesores en la aplicación de nuevas prácticas requeridas. Específicamente sobre su papel dentro de las PLC, el estudio de Elfarargy et al. (2022) identifica las funciones del *coach* de acuerdo con las percepciones de los docentes. Dentro de las reuniones de PLC, el *coach* apoya a los profesores en el análisis de datos de rendimiento estudiantil, comparte ideas y estrategias educativas, fomenta la colaboración de equipo y participa en las discusiones constructivas. Otros autores han clasificado las habilidades y los conocimientos imprescindibles en



el *coach* en tres categorías: por un lado, aquellas relacionadas con el conocimiento pedagógico; por otro, las que tienen que ver con la experiencia en el uso del plan de estudios de la institución, y, por último, las habilidades interpersonales (Kowal & Steiner, 2007).

Es notorio que los roles del *coach* son múltiples y dependen de los requerimientos de cada país y de cada institución, lo que hace que la aplicación del *coaching*, como forma de desarrollo profesional, no sea uniforme y tenga diversos matices, productos y resultados. Algunos autores han señalado esta falta de institucionalización o estandarización como una falencia, lo que está correlacionado con la débil integración de los *coaches* a los sistemas educativos y la falta de apoyo para los mismos (Woulfin & Rigby, 2017). Otro asunto que ha sido señalado es la carencia de investigaciones, no solo en la definición del rol y la contextualización del trabajo del *coach*, sino en la forma como aprenden a asumir sus funciones y el desarrollo profesional que reciben para mejorar su trabajo (Galluci et al., 2010).

EL COACHING COMO PRÁCTICA EN LA EDUCACIÓN

En la década de 1970, la palabra *coach* se popularizó en Estados Unidos, refiriéndose al entrenador deportivo (Mouton, 2016). El término se asoció a la idea de que el *coach* no solo preparaba físicamente al atleta, sino que entrenaba su mente para superar obstáculos y lograr el éxito. Pronto otros ámbitos, como el empresarial, adoptaron el concepto. En el campo educativo, el término apareció por primera vez en la investigación Showers (1981) de la Universidad de Oregon. Para la autora, el *coaching* es una práctica colaborativa en la que dos colegas (uno de ellos nombrado *coach*) buscan la integración de estrategias en el salón de clases. Este proceso reflexivo incluye la observación de clases y la retroalimentación para solucionar sistemáticamente los obstáculos (Blazar et al., 2022). Su investigación, realizada con diecisiete profesores de lenguaje, buscaba determinar los efectos del *coaching* en la aplicación de modelos de enseñanza. Nueve de los profesores recibieron acompañamiento y los resultados identificaron un impacto positivo en su comprensión conceptual y en la transferencia de las estrategias a la práctica.

A pesar de las conclusiones prometedoras, fue hasta la década siguiente que el *coaching* comenzó a impulsarse en las instituciones educativas de los Estados Unidos. El surgimiento de la Educación Basada en Estándares, iniciada la década de los 80, fue un factor importante para



posicionar a los *coaches* como educadores líderes (Galluci et al., 2010). Esta visión de liderazgo se caracterizó por reconocer al otro como un par con saberes y experiencias profesionales, lo que llevó a un liderazgo compartido, distribuido y flexible. Durante los 90, los esfuerzos del gobierno federal para mejorar los niveles de lectura y escritura impulsaron el uso de *coaches* en estas áreas. Las políticas de gobierno, como la *Reading Excellence Act* (1998) y la *No Child Left Behind Act* (2002) con su programa *Reading First*, propiciaron las condiciones para la implementación del *coaching* (Galey, 2016). A partir de entonces, el *coaching* en las áreas de lectura y escritura ganó mayor visibilidad en las políticas de reforma educativa, y no pasaría mucho para que lo hiciera también en matemáticas.

La implementación de estándares, bajo la política *No Child Left Behind Act*, trajo consigo la posibilidad de contar con datos para analizar el rendimiento de los estudiantes, rendir cuentas e incentivar a los centros educativos por sus resultados en pruebas estandarizadas (Marsh et al., 2010). La exigencia por una “alta calidad” en el desarrollo profesional generó discusiones sobre cómo definirla y medirla. Sin embargo, con la política *Every Student Succeeds* (2015), se enfatizó en un desarrollo profesional personalizado, continuo, integrado al trabajo, colaborativo y basado en evidencias y datos (Gomez, 2016). Este nuevo modelo surgió como una alternativa al tradicional, que consistía en talleres guiados por un experto durante todo un día o varios, pero con poco o ningún seguimiento durante el resto del año escolar, y dio lugar a la formación de redes de profesores, comunidades de aprendizaje profesional y a la implementación del *coaching* instruccional (Knight, 2012). Las investigaciones sobre el desarrollo profesional para docentes indican que, para que este sea efectivo, debe apoyarlos en la aplicación de nuevas estrategias, ofrecer espacios para la reflexión, brindar experiencias relevantes y fomentar el trabajo colaborativo (Spelman et al., 2016). Con base en estas características, *Learning Forward* (2011) publicó los *Estándares para el Aprendizaje Profesional*, los cuales le confieren al docente un rol activo. Este modelo se alinea con las estrategias del Consejo Nacional de Investigación (2012) que promueven el esfuerzo a largo plazo y la retroalimentación constante (Doug & McConnell, 2016). La aplicación del *coaching* en estudiantes universitarios que serán futuros docentes también ha reportado ganancias en su temprano desarrollo profesional (Morgan et al., 2020).

El *coaching* ha ganado lugar como un medio efectivo para la implementación de las políticas educativas de cambio del gobierno de los Estados Unidos. La dinámica comienza en la



emisión de políticas hacia los distritos y de estos a los centros educativos con el apoyo de *coaches*. Al colaborar de cerca con los docentes, los *coaches* rompen la visión tradicional del profesor que trabaja aislado, sin observación ni retroalimentación. Desde 2010, los distritos escolares usan *coaches* de instrucción para aplicar los *Common Core Standards*, los *Next Generation Science Standards* y reglamentos para educación especial (Woulfin & Rigby, 2017). Cada vez son más comunes las redes de *coaches* y el trabajo en equipo, y la investigación reporta beneficios de estas estructuras (Galey-Horn, 2020).

Otros países desarrollados también han incluido el *coaching* educativo en sus programas. En el Reino Unido, el *Marco Nacional para Mentoría y Coaching* (2005) distingue tres términos: mentoría (para docentes en transición), *coaching* especializado (para una práctica específica) y *coaching* colaborativo (apoyo entre pares) (Knight & van Nieuwerburgh, 2012). En los tres, las conversaciones son centrales. Los países en desarrollo también ven en el *coaching* una forma de modernizar sus sistemas educativos. En Malasia, el *Plan de Educación* (2013) priorizó la formación de profesores y, en 2015, se implementaron *coaches* enfocados en lenguaje y matemáticas. Desde 2019, el apoyo se dirige a profesores líderes de asignaturas o departamentos (Hui et al., 2020). Sus funciones principales incluyen planificar con base en datos, asistir individualmente a los profesores y capacitar a grupos (Kho et al., 2019). En Latinoamérica, después del 2000, diferentes países han adoptado el *coaching*. La literatura investigativa es aún escasa en comparación con Estados Unidos y se han identificado artículos sobre casos aislados. En esta revisión, a menudo se encontraron textos sobre “*coaching* educativo”, referido a técnicas aplicadas sobre estudiantes y no como forma de desarrollo profesional docente. (Pérez et al., 2019; Martínez et al., 2019; Álvarez, et al., 2021). En Colombia, desde 2012, como se ha referido antes, el gobierno implementó el *Programa Todos a Aprender (PTA)*, un programa de Desarrollo Profesional Situado o *Coaching* para docentes en regiones con bajo rendimiento en las pruebas de matemáticas y lenguaje (MEN, 2011).

Las propuestas del *coaching* como práctica de mejoramiento se han convertido en campo de interés entre las universidades colombianas. Evidencia de esto han sido las diferentes tesis de grado en los programas de posgrados en educación. Como ejemplo, se pueden mencionar los siguientes títulos: *Resignificando y reconociendo la diversidad en entornos escolares: Experiencias desde el Coaching Educativo para fortalecer los contextos inclusivos e*



interculturales Gabrielinos (Martínez, 2022); *El Coaching Educativo y el desarrollo socioafectivo como propuesta estratégica de gestión de liderazgo para fortalecer el clima laboral de docentes y directivos del colegio Marco Fidel Suárez* (Camacho & Espinosa, 2016); *El Coaching, una estrategia pedagógica para impactar la práctica en el aula* (Rueda, 2017), y *Aplicación del Coaching Académico como enfoque formativo en los procesos de enseñanza aprendizaje de los aprendices del programa de formación Análisis y Desarrollo de Sistemas de Información del SENA en el Centro Nacional Colombo Alemán* (Hernández, 2018).

MARCO TEÓRICO DEL COACHING EN LA EDUCACIÓN

La práctica del *coaching* parte de la idea de que el desarrollo profesional del docente se potencia mediante el trabajo con un colega designado como *coach*. Para que esta relación sea efectiva, se deben crear condiciones de colaboración, respeto y reconocimiento; así, Knight (2009) y Devine et al. (2013) establecen principios clave, como la paridad, la posibilidad de elección del aprendizaje, el respeto mutuo, el diálogo, la reflexión y el aprendizaje recíproco. El docente, entonces, es concebido como un aprendiz permanente que, con el acompañamiento del *coach*, establece metas, diseña un plan, aplica estrategias y evalúa resultados. Siguiendo el concepto de la Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky (1978), el *coaching* busca cerrar la brecha entre el desarrollo real y el potencial del docente. Cuando las instituciones quieren instaurar nuevas políticas, el *coach* ayuda a alinear las metas del profesor con los requerimientos externos (Gomez, 2016). Sin embargo, toda práctica pedagógica está inserta en un contexto sociocultural, por lo que su asimilación va más allá de la simple ejecución (Galluci et al., 2010). Marcos teóricos como el *Espacio de Vigotsky* de Gavelek y Raphael (1996) detallan este proceso de internalización en el que el educador pasa por etapas de interacción, apropiación y normalización de la nueva práctica.

Aunque algunos estudios han enfatizado en el cambio de las creencias del docente como paso previo al cambio de prácticas, otros proponen lo contrario. Ambos modelos asumen un proceso lineal con un producto fijo; no obstante, investigaciones, como el *Modelo Interconectado de Crecimiento Profesional del Profesor* de Clarke y Hollingsworth (2002), proponen un enfoque dinámico. Este modelo afirma que el cambio de prácticas es un proceso en el que inciden diferentes dominios (externo, personal, de las prácticas de clase y de las consecuencias). El cambio surge



cuando se modifica un dominio y, como resultado, produce un efecto en los demás. En este enfoque no lineal, un sistema de desarrollo profesional es efectivo si fomenta simultáneamente la práctica y la reflexión en diferentes dominios (Doug & McConnell, 2016). Por su lado, Knapp (2003) sitúa el *coaching* como una estrategia para el desarrollo profesional, donde tanto profesores como líderes educativos son “aprendices” en una comunidad de aprendizaje contextualizado. Las prácticas docentes y los resultados de los estudiantes sirven como motivación para el aprendizaje de *coaches* y directivos, quienes, a su vez, aplican nuevas herramientas y estrategias en sus aulas. En este esquema, el aprendizaje profesional es un proceso continuo que se adquiere y se perfecciona a través de la práctica.

Para determinar los elementos esenciales del *coaching* efectivo, estudios como el de White et al. (2015) han recurrido a la triangulación de revisiones bibliográficas y datos cualitativos. Entre los “ingredientes activos” del *coaching* se incluyen: la experiencia y habilidades interpersonales del *coach*, la disposición del docente y la existencia de compenetración y respeto en la relación. Los “ingredientes” del proceso o ciclo de *coaching* son la planeación conjunta, la práctica, la observación, la reflexión, la retroalimentación y la discusión reflexiva. Las investigaciones de Blazar et al. (2022) respaldan la amplia influencia del *coach* como individuo y apuntan que elementos como la relación con el docente, el conocimiento sobre estrategias educativas y de *coaching* y las herramientas y tecnologías empleadas, son claves en el éxito de sus objetivos.

Asimismo, Haneda, Teemant y Sherman (2016) han enfocado su atención en la función del diálogo como estrategia en el proceso de *coaching*. De acuerdo con Burbules (1993) existen dos dimensiones de diálogo: una se relaciona con el tipo de respuesta que se espera, donde el diálogo puede ser *convergente* o *divergente*, y la otra, con su postura frente al otro y el diálogo, el cual puede ser *inclusivo* o *crítico*. Con esto, se distinguirían cuatro tipos de diálogo: de indagación (inclusivo-convergente), de conversación (inclusivo-divergente), de instrucción (crítico-convergente) y de debate (crítico-divergente). En el estudio de Haneda y sus colegas, el diálogo es entendido como una relación de reciprocidad y reflexividad, en la que el *coach* y el profesor participan activamente interpretando, cuestionando, respondiendo y replanteado un asunto de interés mutuo. Se entiende, entonces, que el aprendizaje profesional tiene lugar en un contexto sociocultural, por lo que, partir de la idea de que existen unas prácticas pedagógicas universales, se interpondría al desarrollo de una postura realmente dialógica. Durante la experiencia de



investigación, el diálogo como indagación (inclusivo y convergente) ocupa un papel preponderante, apareciendo con mucha frecuencia en el ciclo de *coaching*, seguido del diálogo de conversación (inclusivo-divergente), utilizado por el *coach* sobre todo con el objetivo de formar vínculo profesional, y hacia los diálogos de instrucción y de debate.

MODELOS DE COACHING

Si bien existen diferentes modelos de *coaching*, los autores apuntan a unos elementos comunes en la intervención del *coach* o ciclo de *coaching*. Sus tres etapas consisten en una pre-conferencia, donde docente y *coach* establecen una meta y un plan; la observación de clase, en la que el *coach* recoge datos acordados, y la posconferencia, en la que ambos reflexionan sobre evidencias y determinan los pasos siguientes. El ciclo no siempre es consecutivo y dependen de factores como las necesidades del profesor o las políticas institucionales (Teemant, 2014; Knight et al., 2015). Con base en esto, algunos modelos se clasifican según cómo estructuran su ciclo. Knight y van Nieuwerburgh (2012) mencionan el modelo *GROW*, centrado en metas y realidad; *LEAP*, enfocado en la visualización y análisis; *STRIDE*, que aborda fortalezas, objetivos y evaluación, y *STEPPPA*, el cual incluye emoción y percepción. La investigación de Kho, Khemanuwong y Mohamed (2020) subraya la importancia del tiempo dedicado a cada etapa (preconferencia, observación y posconferencia); sugieren una nueva fase previa al ciclo, orientada a establecer relaciones y comprender el contexto único del aula. Respecto al tiempo, Delinger y Rosenquist (2019) proponen que los *coaches* prioricen actividades productivas con los docentes sobre el papeleo. A su vez, Robertson (2020) distingue tres enfoques de conversación: uno colaborativo y equitativo; un segundo, de redirección para ambientes tensos, y un tercero activo, donde el profesor busca y adapta las sugerencias del *coach*.

Otra forma de categorizar los tipos de *coaching* es por su centro de interés. El *Coaching Centrado en los Estudiantes* (SFC) se diferencia del *coaching enfocado en los profesores* (Wang, 2017). El SFC, estudiado por Hasbrouk & Denton (2007), se concentra en mejorar el rendimiento de los estudiantes, apoyando al docente en la adquisición de habilidades para satisfacer las necesidades de su clase. Para ello, el SFC utiliza datos de evaluaciones de estudiantes para que el equipo *coach*-profesor tome decisiones fundamentadas. La relevancia de los datos en educación ha



dado lugar al *Coaching Basado en Datos*, el cual busca que los profesores analicen los resultados para entender el progreso de sus estudiantes. Aunque esta práctica está sustentada en investigación (Denton et al., 2007), surgen discusiones e interrogantes: ¿hasta qué punto la calificación numérica es una evidencia fidedigna del nivel de aprendizaje del estudiante? ¿Cómo ajustar los sistemas de evaluación locales y nacionales para que se alineen con lo que se considera aprendizaje? ¿Cómo entender la relación entre evaluación y calificación? Herramientas tecnológicas como Ready-coach², desarrollada en 2017, han permitido avanzar en la investigación sobre los componentes del *coaching* y su impacto (Glover et al., 2019), superando la visión del *coaching* como un todo homogéneo. Además, el *coaching* en línea o remoto ha demostrado ser tan efectivo como el presencial en términos de receptividad y mejoramiento de prácticas, según un estudio de Crawford et al. (2021).

En los enfoques mencionados, se espera que el *coach* fundamente su apoyo en los datos recogidos de las evaluaciones de estudiantes o de las observaciones de clase y que utilice la observación para dar retroalimentación significativa. Por otro lado, el *Coaching Cognitivo* (Costa & Garmston, 2016) profundiza en la filosofía educativa y mapas mentales del profesor para llevarlo a revisar vacíos o contradicciones en sus prácticas. La mayoría de los modelos parten de la idea de que la solución a un problema está en el mismo docente, por lo que el *coaching* induce a la visualización y planeación de una intervención. Sin embargo, algunos autores ven en este enfoque un exceso de optimismo, ya que la solución no siempre está dentro del sujeto (Cavanagh, 2006). Esto ha dado lugar al *Coaching Directivo*, en el que el *coach* imparte una instrucción explícita. Este modelo se vale de formatos de retroalimentación estandarizados para facilitar el seguimiento y la medición de resultados (Hammond et al., 2018). Aunque se destacan sus resultados positivos y un crecimiento lineal medible, surgen interrogantes sobre si los cambios son genuinos, superficiales, permanentes y no impactan sobre la autonomía. El popular modelo de *Coaching Instruccional* de Knight, el cual goza de amplia popularidad, se centra en el aprendizaje de prácticas específicas con base en evidencias. Desde sus inicios, ha impulsado un cambio al poner la satisfacción del profesor como clave para los buenos resultados. Los *coaches*, quienes actúan bajo principios de respeto e igualdad, ofrecen un apoyo contextualizado en tres etapas: identificación,

² Para más información, véase el siguiente link: <https://readycoach.net/>



donde se define una meta y una estrategia; aprendizaje, donde se prepara la aplicación y recolección de evidencia, y mejoramiento, donde el *coach* ayuda a hacer ajustes para alcanzar la meta (Knight, 2020).

LA TAREA DE MEDIR EL IMPACTO DEL COACHING

En tanto la implementación del *coaching* ha implicado una gran inversión económica por parte del gobierno y esfuerzos humanos de todo tipo en el sector profesional de la educación, en los Estados Unidos se ha convertido en una tarea de alta importancia determinar su impacto de forma cuantitativa en el desarrollo profesional de los docentes y el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, la naturaleza del *coaching*, sus múltiples componentes y las formas de aplicación tan diversas, han hecho de esta tarea un reto no solo para los gobiernos, sino para las mismas instituciones educativas. Desde hace un tiempo considerable, las investigaciones confirman buenos resultados de los programas de desarrollo profesional y del *coaching* en el aprendizaje profesional (Yoon et al., 2007), pero sus alcances son tan diversos como sus métodos y enfoques. Los estudios existentes de medición del impacto del *coaching* corresponden a casos localizados, por lo que persiste el interrogante de cómo medir los efectos del *coaching* como una práctica adscrita a un sistema educativo nacional e internacional.

Las inferencias causales obtenidas de un metaanálisis de 60 estudios, realizada por Kraft et al. (2018), reportan un efecto positivo del *coaching* sobre las prácticas educativas y el rendimiento de los estudiantes; sin embargo, este último es mayor cuando los programas de *coaching* apoyan aspectos específicos y no de forma general. Los autores señalan que un *coaching* genérico tiende a enfocarse más en las preocupaciones sobre el desarrollo socioemocional de los estudiantes, dejando a un lado los datos de rendimiento en las notas de calificación. De hecho, entre los estudios revisados, son menores en cantidad aquellos que buscan evidencia del éxito del *coaching* en los resultados de los estudiantes. Esto abre una discusión sobre lo que es prioritario en cada contexto educativo y cómo lograr un equilibrio entre lo comportamental y lo académico. Por otro lado, el metaanálisis confirma que el *coaching* grupal tiene una eficacia similar al *coaching* individual y comenzar la intervención con una socialización grupal puede abonar el terreno para el apoyo personalizado.



La falta de estandarización en la práctica y aplicación del *coaching* no reduce el interés de cada institución educativa por conocer sus alcances locales. Los estudios revisados, que corresponden a casos localizados, se pueden categorizar por sus enfoques, métodos de recolección de datos y herramientas de medición. La mayoría asumen al *coaching* como un todo, a pesar de que cada uno de sus componentes puede ser medido de manera individual para conocer más claramente su impacto en el aprendizaje profesional de los profesores. Algunos estudios ven en la aplicación y el cambio de las prácticas de enseñanza la evidencia del desarrollo profesional, mientras que otros se concentran en los resultados de los estudiantes.

El desarrollo profesional del siglo XXI ubica al profesor en un papel de líder autónomo, por lo que su percepción es, en gran manera, evidencia del resultado del proceso. Estudios, como el de Walsh et al. (2020) y Motto (2021), analizan cómo el *coaching* instruccional influye en la *autoeficacia* de los docentes y en su uso de tecnología y pedagogía (Elliot et al., 2010). A través de encuestas, demuestran un impacto positivo en la confianza de los profesores para adoptar nuevas herramientas y estrategias. No obstante, Walsh et al. (2020) señalan que los profesores más jóvenes perciben el *coaching* como una oportunidad más significativa, dejando abierto el interrogante sobre cómo involucrar a los docentes con muchos años de experiencia. El salón de clases sigue siendo el lugar principal para recolectar evidencias de cambio y aplicación de prácticas. La observación de clases con instrumentos bien calibrados compone otro método para medir el impacto de un proceso de *coaching*. El estudio de Teemant (2014) usó la herramienta *Standards Performance Continuum* (Doherty et al., 2002) para medir el desempeño de los profesores y sus resultados indican que un proceso bien planificado, que integre trabajo grupal, individual y participación en la evaluación, tiene una gran recepción de los docentes y buenos resultados en la implementación de prácticas en el salón de clase. En la misma perspectiva, Spelman et al. (2016) combinaron capacitaciones y *coaching* enfocado en matemáticas, utilizando el protocolo CLASS (Pianta et al., 2008) para evaluar las interacciones entre estudiantes y profesores. Sus resultados reportan un crecimiento significativo en la organización del aula y el apoyo a los estudiantes en la comprensión de instrucciones, aunque no en el dominio de apoyo emocional. Las conclusiones de este estudio dejan claro que hay un efecto positivo en los sistemas de desarrollo profesional que no solo se basan en la teoría, sino en la práctica, la retroalimentación y el acompañamiento.



Algunas investigaciones se basan en la observación de casos individuales (Atesoglu, 2015; Doug & McConnell, 2016). Este enfoque favorece la visualización de detalles, el control de variables y la determinación de factores de influencia relacionados con el contexto. En su estudio de caso, Doug Czajka y McConnell (2016) emplearon el *Protocolo de Observación de Enseñanza Actualizada* (Sawada et al., 2002), la *Entrevista sobre Creencias de los Profesores* (Luft & Roehrig, 2007) y la encuesta *Creencias sobre la Enseñanza y el Aprendizaje de la Ciencia Actualizada* (Sampson et al., 2013), con el objetivo de conocer las prácticas y creencias de un docente. Basado en estos datos, el *coach* lo acompañó en la planeación y ejecución de clases, hizo observaciones y reflexionó con él a partir de evidencias. Los resultados presentaron cambios significativos tanto en las prácticas pedagógicas como en la percepción del docente sobre su oficio. La investigación resalta la importancia de que las sesiones estén integradas al trabajo diario en el aula y que la retroalimentación sea constante y oportuna.

Si bien la adopción o cambio de prácticas docentes son evidencia de impacto, algunas investigaciones concentran su atención en los resultados de los estudiantes como objetivo final. En estos casos, la observación sobre las prácticas se ve como un medio y no como el fin. Un ejemplo es la investigación de Denton et al. (2007) sobre el impacto del *coaching* en los resultados de una prueba de comprensión de lectura. El estudio, de gran magnitud, se concentró en el *coaching* que los profesores recibían para aplicar los programas de intervención en *Instrucción de Lectura Responsiva* (Denton & Hocker, 2006) y *Lectura Inicial Proactiva* (Mathes et al., 1999). Sus conclusiones señalan la necesidad de que el *coach* esté capacitado en el uso de tecnología y datos, que su retroalimentación se base en evidencia y que las decisiones sobre su acompañamiento se tomen con base en el ritmo de progreso que exponen los datos. Otro ejemplo es el de Garcia et al. (2013), quienes utilizaron el *Examen de Habilidades y Conocimientos de Texas* (TASK) y encontraron que la escuela, con apoyo de *coaches*, obtuvo un mejor rendimiento en un solo grado. Los autores reconocen que pasar por alto los datos cualitativos, como el contexto educativo y sociocultural, puede llevar a mediciones muy parciales de las que no se obtienen conclusiones definitivas.

La literatura “práctica” pone un énfasis especial en la calidad de las conversaciones entre el *coach* y el docente como factor clave para los buenos resultados. Thomas et al. (2015) se propusieron determinar la forma como estas conversaciones cambiaban a lo largo de un año.



Utilizaron la *Escala de Coaching Instruccional* de Woodruff (2007) que va desde “no tener conversación” a “conversaciones de adaptación” y los resultados mostraron que las interacciones evolucionaron desde la implementación de nuevas prácticas hasta el modelamiento y la coenseñanza. El estudio reitera que la adopción de una práctica está precedida de una búsqueda de significado personal, y el *coaching* ofrece una buena oportunidad para alcanzar este fin. Algunas herramientas para medir el alcance del *coaching* han sido adaptadas de otros campos, como ADDIE (Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación), tomada de la Tecnología del Desempeño Humano (Danks, 2011). Esta herramienta monitorea y evalúa los procesos de implementación del *coaching*, enfatizando en la recolección y el análisis de datos en todas las etapas de la intervención, lo que otorga al *coach* el papel de un experto en su manejo o lo que se ha llamado un *data coach*.

El Ministerio de Educación de Colombia, como gestor del programa de Desarrollo Profesional Situado o *coaching* PTA, ha presentado resultados sobre el cubrimiento del programa, mostrando un éxito notable, con excepción del 2020 debido a la pandemia (MEN, 2022). Sobre la medición del impacto del PTA en el rendimiento de los estudiantes, un estudio del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Dueñas et al., 2018) utilizó las bases de datos de las pruebas Saber de tercero y quinto entre 2012 y 2016. Los resultados dejaron ver un moderado mejoramiento en los puntajes de los establecimientos con bajos niveles socioeconómicos. Sin embargo, los autores advierten del sesgo de los datos y sus limitadas conclusiones, puesto que es imposible determinar las formas específicas en que la práctica del *coaching* impacta en el rendimiento. Se necesitan más datos directamente relacionados con la ejecución del *coaching* que permitan establecer una correlación más clara con los resultados de las pruebas.

CONCLUSIONES

El *coaching* es una forma de desarrollo profesional que cada vez tiene más acogida en los sistemas educativos del mundo. A diferencia de los programas de desarrollo profesional tradicionales, el *coaching* pretende impulsar el aprendizaje profesional de los docentes de forma integrada a su quehacer diario con una reflexión permanente en las prácticas del salón de clase, el uso de retroalimentación oportuna basada en datos y evidencias y el acompañamiento continuo en el



establecimiento y alcance de metas profesionales. Desde sus orígenes, hace cuatro décadas, se ha constituido en una herramienta para impulsar la implementación, actualización y cambio de prácticas docentes, así como la aplicación de políticas educativas gubernamentales. Las investigaciones confirman que tiene un impacto directo en el aprendizaje profesional de los profesores y en el rendimiento de los estudiantes. Con el tiempo se han desarrollado marcos teóricos que sustentan su efectividad y sobre los cuales se puede alinear su implementación y evaluación.

El interés por medir el impacto que tiene el *coaching* sigue planteado un reto para los investigadores, gobiernos y actores de la educación en general. En tanto que el accionar del *coaching* implica tantas tareas y elementos, y está mediado por tantos factores particulares de cada contexto, persiste la pregunta por cuál es la forma objetiva de determinar sus alcances y efectividad. Algunos autores, de hecho, abogan por una evaluación de cada una de las características del *coaching*. En la misma perspectiva se encuentra la pregunta por cómo definir los parámetros del rol del *coach*, sobre la que aún hay poca investigación.

En tanto los *coaches* son agentes del aprendizaje profesional, resultan valiosos y necesarios más estudios sobre cómo aprenden los profesores a ser *coaches* instruccionales, cómo reciben apoyo para mantener su desarrollo profesional, cómo articulan su trabajo al de los directivos siendo que su trabajo, en la mayoría de los casos, no es de supervisión y cómo ejercen su liderazgo en medio de las particularidades de su oficio.

REFERENCIAS

- Aguilar, E. (2013). *The art of coaching. Effective strategies for school transformation*. Jossey-Bass.
- Álvarez, L., & Gallegos, J. (2021). Coaching Educativo: Transformación conductual en estudiantes de bachillerato. *Podium*, (39), 71-82. <https://doi.org/10.31095/podium.2021.39.5>
- Anderson, V., & Wallin, P. (2018). Instructional coaching: Enhancing instructional leadership in schools. *National Teacher Education Journal*, 11(2). <https://web.p.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=8308114d-5d34-45df-adb6-4ebfbd66053e%40redis>



- Atesoglu, F. (2015). Learning to teach English learners: Instructional coaching and developing novice High School teacher capacity. *Teacher Education Quarterly*, 42(1), 27-47. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1090542>
- Bakhshaei, M., Hardy, A., Ravitz, J., & Seylar, J. (2020). Fostering Job-Embedded Teacher Learning: Essential Features for Effective Instructional Coaching. En M. Gresalfi (Ed.), *The Interdisciplinarity of the Learning Sciences, 14th International Conference of the Learning Sciences (ICLS)* (pp. 1871-1878). Nashville, Tennessee: International Society of the Learning Sciences. <https://repository.isls.org/bitstream/1/6466/1/1871-1878.pdf>
- Blazar, D., McNamara, D., & Blue G. (2022). Instructional Coaching Personnel and Program Scalability. *EdWorkingPaper*, 21(499), 1-39. <https://doi.org/10.26300/2des-s681>
- Burbules, N. (1993). *Dialogue in Teaching: Theory and Practice*. Teachers College.
- Camacho, C. & Espinosa, R. (2016). *El Coaching Educativo y el Desarrollo Socioafectivo como propuesta estratégica de gestión de liderazgo para fortalecer el clima laboral de docentes y directivos del colegio Marco Fidel Suárez* [Tesis de maestría, Universidad Libre]. Repositorio Institucional Unilibre. <https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/9748>
- Cavanagh, M. (2006). Coaching from a systemic perspective: A complex adaptive conversation. En D. Stober (Ed.), *Evidence based coaching handbook* (pp. 313-354). Wiley.
- Clarke, D. & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a Model of Teacher Professional Growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947-967. https://topdrawer.aamt.edu.au/content/download/39378/562662/file/Elaborating_a_model_of_teacher_professional_growth.pdf
- Comstock, M., & Margolis, J. (2021). “Tearing Down the Wall”: Making Sense of Teacher Leaders as Instructional Coaches and Evaluators. *Journal of School Leadership*, 31(4), 297-317. <https://doi.org/10.1177/1052684620969932>
- Costa, L. & Garmston, R. (2016). *Cognitive coaching: Developing self-directed leaders and learners*. Rowman & Littlefield.
- Crawford, A., Varghese, C., Hsu, H.-Y., Zucker, T., Landry, S., Assel, M., Monsegue-Bailey, P., & Bhavsar, V. (2021). A Comparative Analysis of Instructional Coaching Approaches: Face-to-Face Versus Remote Coaching in Preschool Classroom. *Journal of Educational Psychology*, 113(8), 1609-1627. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000691>



- Danks, S. (2011). The ADDIE Model: Designing, evaluating Instructional coach effectiveness. *ASQ Primary and Secondary Education*, 4(5). <https://www.semanticscholar.org/paper/The-ADDIE-Model%3A-Designing%2C-Evaluating-Coach-Danks/e9367f10915b8824fa26e687817db61ca7ba81ba>
- Delinger, B., & Rosenquist, B. (2019). Relationships between Instructional Coaches' time use and District -and School- level policies and expectations. *American Educational Research Journal*, 56(5), 1718-1768. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.3102/0002831219826580>
- Denton, C., Swanson, E., & Mathes, P. (2007). Assessment-based instructional coaching provided to reading intervention teachers. *Reading and Writing*, 20(6), 569-590. <https://surl.li/bdeywn>
- Denton, C., & Hocker, J. (2006). *Responsive reading instruction: flexible intervention for struggling readers in the early grades*. Sopris West.
- Devine, M., Houssemand, C., & Meyers, R. (2013). Instructional coaching for teachers: A strategy to implement new practices in the classrooms. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 1126-1130. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.001>
- Doherty, R., Hilberg, R., Epaloose, G., & Tharp, R. (2002). Standards Performance Continuum: Development and validation of a measure of effective pedagogy. *The Journal of Educational Research*, 96(2), 78-89. <https://doi.org/10.1080/00220670209598795>
- Doug Czajka, C., & McConnell, D. (2016). Situated instructional coaching: a case study of faculty professional development. *International Journal of STEM Education*, 3(10), 1-14. <https://stemeducationjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s40594-016-0044-1>
- Dueñas, X., Escobar, A., Godoy, S., & Duarte, J. (2018). Coaching a docentes y rendimiento académico: PTA en Colombia. *Revista de Educación*, (381), 181-206. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:6086dbc8-0589-4123-a100-987e7569c7ca/07godoyesp-ingl-pdf.pdf>
- Elfarargy, H., Irby, B. J., Singer, E. A., Lara-Alecio, R., Tong, F., & Pugliese, E. (2022). Teachers' Perceptions of Instructional Coaches' Practices in Professional Learning Communities. *SAGE Open*, 12(3). <https://doi.org/10.1177/21582440221116103>
- Elliott, E., Isaacs, M., & Chugani, C. (2010). Promoting self-efficacy in early career teachers: A principal's guide for differentiated mentoring and supervision. *Florida Journal of*



- Educational Administration & Policy*, 4(1), 131-146.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ911436.pdf>
- Galey, S. (2016). The Evolving Role of Instructional Coaches in U.S. Policy Contexts. *The William & Mary Educational Review*, 4(2), 11. <https://scholarworks.wm.edu/wmer/vol4/iss2/11>
- Galey-Horn, S. (2020). Capacity-Building for District Reform: The Role of Instructional-Coach Teams. *Teachers College Record*, 122(10), 1-40.
<https://doi.org/10.1177/016146812012201003>
- Galluci C., van Lare, M., & Boatright, B. (2010). Instructional Coaching: Building Theory About the Role and Organizational Support for Professional Learning. *American Educational Research Journal*, 47(4), 919-963. <https://doi.org/10.3102/0002831210371497>
- Garcia, S. G., Jones, D., Holland, G., & Mundy, M. A. . (2013). Instructional Coaching at Selected Middle Schools in South Texas and Effects on Student Achievement. *Journal of Instructional Pedagogies*, 11, 1-11. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1097165>
- Gavelek, J., & Raphael, T. (1996). Changing talk about text: New roles for teachers and students. *Language Arts*, 73(3), 182-192.
<https://www.proquest.com/docview/196866856?sourcetype=Scholarly%20Journals>
- Gibbons, L., & Cobb, P. (2017). Focusing on teacher learning opportunities to identify potentially productive coaching activities. *Journal of Teacher Education*, 68(4), 411-425.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1151178.pdf>
- Glover, T., Reddy, L., Kurz, A., & Elliott, S. (2019). Use of an Online Platform to Facilitate and Investigate Data-Driven Instructional Coaching. *Assessment for Effective Intervention*, 44(2), 95-103. <https://doi.org/10.1177/1534508418811593>
- Gomez, K. (2016). Instructional coaching implementation: Considerations for K-12 administrators. *Journal of school administration research and development*, 1(2), 37-40.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1158169.pdf>
- Hammond, L., & Moore, W. (2018). Teachers Taking up Explicit Instruction: The Impact of a Professional Development and Directive Instructional Coaching Model. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(7), 109-133. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v43n7.7>



- Haneda, M., Teemant A., & Sherman B. (2016). Instructional *coaching* through dialogic interaction: helping a teacher to become agentive in her practice. *Language and Education*, 31(1), 46-64. <http://dx.doi.org/10.1080/09500782.2016.1230127>
- Hasbrouk, J., & Denton, C. (2007). Student-Focused Coaching: A Model for Reading Coaches. *The Reading Teacher*, 60(7), 690-693. <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1598/RT.60.7.11>
- Hernández Codero, M. (2018). *Aplicación del coaching académico como enfoque formativo en los procesos de enseñanza aprendizaje de los aprendices del programa de formación Análisis y Desarrollo de Sistemas de Información del SENA en el Centro Nacional Colombo Alemán*. [Tesis de especialización, Universidad de la Sabana]. Intellectum. https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/34390?locale-attribute=pt_BR
- Hui, K., Khemanuwong, T., & Ismail, S. (2020). Keeping teachers afloat with instructional *coaching*: Coaching structure and implementation. *The Qualitative Report*, 25(7), 1790-1816. <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol25/iss7/5>
- Jacobs, J., Boardman, A., Potvin, A., & Wang, C. (2017). Understanding teacher resistance to instructional coaching. *Professional Development in Education*, 44(5), 690-703.. <https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1388270>
- Kho, S., Khemanuwong, T., & Mohamed, S. (2020). Keeping Teachers Afloat with Instructional Coaching: Coaching Structure and Implementation. *The Qualitative Report*, 25(7), 1790-1816. <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol25/iss7/5>
- Kho, S., Saeed, K., & Mohamed, A. (2019). Instructional coaching as a tool for professional development: Coaches' roles and considerations. *The Qualitative Report*, 24(5), 1106-1132. <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol24/iss5/13>
- Killion, J. (2009). Coaches' roles. Responsibilities and reach. En J. Knight (Ed.), *Coaching approaches and perspectives* (pp. 7-28). Corwin Press.
- Knapp, M. (2003). Professional Development as a Policy Pathway. *Review of Research in Education*, 27, 109-157. <http://www.jstor.org/stable/3568129>
- Knight, D. (2012). Assessing the cost of Instructional Coaching. *Journal of Education Finance*, 38(1), 52-80. <https://eric.ed.gov/?id=EJ979245>



- Knight, J. & van Nieuwerburgh, C. (2012). Instructional coaching: a focus on practice. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 5(2), 100-112. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17521882.2012.707668>
- Knight, J. (2009). Instructional Coaching. En J. Knight (Ed.), *Coaching Approaches and Perspectives* (pp. 29-50). Corwin Press.
- Knight, J. (2020). *The definitive guide to instructional coaching*. ASCD.
- Knight, J., Elford, M., Hock, M., Dunekack D., Bradley, B., Deshler, D. & Knight, D. (2015). 3 Steps to Great Coaching: A Simple but Powerful Instructional Coaching Cycle Nets Results. *Journal of Staff Development*, 36(1), 10-12. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1051184>
- Kowal, J., & Steiner, L. (2007). Instructional Coaching. *The Center for Comprehensive School Reform and Improvement*, 1-7. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED499253.pdf>
- Kraft, M., Blazar, D., & Hogan, D. (2018). The effect of teaching coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. *Review of Educational Research*, 88(4), 547-588. https://scholar.harvard.edu/files/mkraft/files/kraft_blazar_hogan_2017_teacher_coaching_meta_analysis_wp.pdf
- Learning Forward. (2011). *Standards for professional learning*. Disponible en <https://learningforward.org/wp-content/uploads/2017/09/school-based-professional-learning-unit-4-packet.pdf>
- Luft, J., & Roehrig, G. (2007). Capturing science teachers' epistemological beliefs: the development of the teacher beliefs interview. *Electronic Journal of Science Education*, 11(2), 38-63. <https://ejrsme.icrsme.com/article/view/7794>
- Marsh, J., Sloan, J., & Martorell, F. (2010). How Instructional Coaches Support Data-Driven Decision Making: Policy Implementation and Effects in Florida Middle Schools. *Educational Policy*, 24(6), 872-907. <https://doi.org/10.1177/0895904809341467>
- Martínez, M. (2022). *Resignificando y Reconociendo la Diversidad en Entornos Escolares: Experiencias desde el Coaching Educativo para Fortalecer los Contextos Inclusivos e Interculturales Gabrielinos* [Tesis de maestría, Universidad El Bosque]. <https://repositorio.unbosque.edu.co/items/4e91a8bc-e982-4994-9ea3-8fd04b0a3f72>



- Martínez, S., Ramos, Y., & Annía, M. (2019). El *coaching* en educación. Utilidad para la transformación escolar mediante sistematización de experiencias. *Opción*, 89(2), 1388-1439.
<https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/download/27530/28214/>
- Mathes, P., Torgesen, J., Wahl, M., Menchetti, J., & Grek, M. (1999). Proactive beginning reading: Intensive small group instruction for struggling readers. *Developed with funds provided by the National Institute of Child Health and Human Development*, 1.
- Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Programa para la transformación de la calidad educativa: Sustentos del programa*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-310661_archivo_pdf_guia_actores.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación Nacional - Nota Técnica*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_2.pdf
- Morgan, A., Lewis, P., & Martinez, T. (2020). Teacher Candidates in the Instructional Coaching Cycle: Exploration of an Innovative Professional Development School Model (iPDS). *Bridging Research to Practice*, 15(2), 30-33. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1351811>
- Motto, M. (2021). Instructional Coaching Cycles and Career and Technical Educators' TPACK. *Issues and Trends in Learning Technologies*, 9(2), 42-59.
<https://journals.librarypublishing.arizona.edu/itlt/article/id/2367/>
- Mouton, A. (2016). Performance coaching in sport, music, and business: From Gallwey to Grant, and the promise of positive psychology. *International Coaching Psychology Review*, 11(2), 129-141. <https://psycnet.apa.org/record/2016-48265-002>
- Pérez, Y., Reyes, A., Matos, H., & de la Guardia, A. (2019). Coaching. Importancia del docente-coach. *Multimed*, 23(2), 364-385.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1028-48182019000200364
- Pianta, R., la Paro, K., & Hamre, B. (2008). *Classroom assessment scoring system*. Paul Brookes Publishing.
- Robertson, D. (2020). Unpacking productive coaching interactions: identifying coaching approaches that support instructional uptake. *Professional Development in Education*, 46(3), 405-423. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1634628>



- Rueda, L. (2017). *EL Coaching, una estrategia pedagógica para impactar la práctica en el aula*. [Tesis de maestría, Universidad Militar Nueva Granada]. <https://repository.unimilitar.edu.co/handle/10654/16115>
- Sampson, V., Enderle, P., & Grooms, J. (2013). Development and initial validation of the Beliefs about Reformed Science Teaching and Learning (BARSTL) questionnaire. *School Science and Mathematics*, 113(1), 3-15. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1008932>
- Sawada, D., Piburn, M., Judson, E., Turley, J., Falconer, K., Benford, R., & Bloom, I. (2002). Measuring reform practices in science and mathematics classrooms: the reformed teaching observation protocol. *School Science and Mathematics*, 102(6), 245-253. <https://eric.ed.gov/?id=EJ656401>
- Showers, B. (1981). Transfer of training: the contribution of "coaching". *Journal of Education*, 163(2), 163-172. <https://eric.ed.gov/?id=ED231035>
- Spelman, M., Bell, D., Thomas, E., & Briody, J. (2016). Combining Professional Development & Instructional Coaching to Transform the Classroom Environment in PreK–3 Classrooms. *Journal of Research in Innovative Teaching*, 9(1), 30-46. <https://web.p.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=72005e96-0ca7-4bde-b08d-ddb437fc578a%40redis>
- Tanner, J., Quintis, L., & Gamboa T. (2017). Three Perspectives of Planning, Implementation, and Consistency in Instructional Coaching. *Journal of educational reasearch and practice*, 7(1), 30-44. <https://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1228&context=jerap>
- Teemant, A. (2014). A Mixed-Methods Investigation of Instructional Coaching for Teachers of Diverse Learners. *Urban Education*, 49(5), 574-604. <https://doi.org/10.1177/0042085913481362>
- Thomas, E., Bell, D., Spelman, M., & Briody, J. . (2015). The Growth of Instructional Coaching Partner Conversations in a PreK-3rd Grade Teacher Professional Development Experience. *Journal of Adult Education*, 44(2), 1-6. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1083974.pdf>
- van Nieuwerburgh, C. (2012). *Coaching in education: Getting better results for students*. Routledge.



- Vygotsky, L. (1978). *Mind and society: The development of higher mental processes*. Harvard University Press.
- Walsh, N., Ginger, K., & Akhavan, N. (2020). Benefits of instructional coaching for teacher efficacy: A mixed methods study with PreK-6 teachers in California. *Issues in Educational Research*, 30(3), 1143-1161. <http://www.iier.org.au/iier30/walsh.pdf>
- Wang, S. (2017). "Teacher Centered Coaching": An Instructional Coaching Model. *Mid-Western Educational Researcher*, 29(1), 3. <https://scholarworks.bgsu.edu/mwer/vol29/iss1/3>
- White, A., Howell, M., Kunz, G., & Nugent, G. (2015). Active ingredients of instructional coaching: Developing a conceptual framework. *R2Ed Working Paper*, 2015-3. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED571818.pdf>
- Woodruff, S. (2007). *Instructional Coaching Scale*. Susan k. Woodruff Instructional Coaching Group. Disponible en https://effectiveeducationalcoaching.weebly.com/uploads/2/3/5/6/23564284/icg_woodruff_scale.pdf
- Woulfin, S., & Rigby, J. (2017). Coaching for coherence: How instructional coaches lead change in the evaluation era. *Educational Researcher*, 46(6), 323-328. <https://doi.org/10.3102/0013189X17725525>
- Yoon, K., Duncan, T., Lee, S., Scarloss, B., & Shapley, K. (2007). Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement. *Issues & Answers Report*, (33). <https://eric.ed.gov/?id=ED498548>

