



Estrategias, sesgos y dificultades en un proceso de *coaching* grupal de líderes escolares

Julián-López-Yáñez

Universidad de Sevilla

mail: lopezya@us.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8978-964X>

Marita Sánchez-Moreno

Universidad de Sevilla

mail: marita@us.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5744-3959>

RESUMEN

Este artículo analiza los procesos de reflexión y construcción del conocimiento llevados a cabo por dos grupos participantes en un programa de formación de líderes escolares con experiencia. El marco teórico del artículo se apoya en la idea de reflexividad y en la literatura que ha analizado los procesos de reflexión y el procesamiento de la información en grupos de trabajo. El contexto del estudio fue un programa de formación para la dirección escolar basado en el análisis de la práctica, el *feedback* entre pares y el *coaching* grupal. Las siete sesiones de formación de dos de los grupos participantes fueron grabadas en video, transcritas y posteriormente analizada la interacción grupal mediante una versión adaptada del instrumento de Schippers et al. (2014). Estos dos grupos fueron seleccionados entre los 14 participantes por su ajuste -alto y bajo respectivamente- respecto a la estructura del programa de formación. Los datos obtenidos mediante el sistema de análisis de la reflexión grupal revelaron que la diferencia entre ambos grupos se debía principalmente a su capacidad para superar las dificultades comunicativas mediante estrategias apropiadas. Como conclusión, el estudio reveló la utilidad del instrumento de análisis para (a) identificar los sesgos y dificultades que atraviesa la reflexividad en grupos de formación, y (b) orientar la formación que requieren los facilitadores de la reflexión grupal, ya que también se pudo confirmar el papel relevante que la literatura les atribuye para evitar las dificultades y sesgos comunes que amenazan el proceso reflexivo y adoptar estrategias adecuadas para remediarlos.

Palabras clave: Formación de administradores, liderazgo escolar, comunicación, enseñanza mutua, tratamiento de la información, entrenamiento.

Strategies, difficulties, and biases during a school leaders' group coaching process

ABSTRACT

The article analyses the processes of reflection and knowledge-building in two groups participating in a training program addressed to experienced school leaders. The theoretical framework focuses on the idea of reflexivity, and the literature that has analysed the reflection process and information processing in work teams. The context of the study was a training program for school principals based on the analysis of their practice, peer *feedback*, and group *coaching*. The seven training sessions of two of the groups were video-recorded and transcribed, and then the group interaction was analysed by means of an adapted version of the instrument designed by Schippers et al. (2014). These two groups were selected among a total of 14 participating in the process, according to their fitness — high and low respectively — for the formation program structure. The data resulting from the group reflection analysis revealed that the differences between the two groups was primarily due to their capacity to overcome communication difficulties by means of appropriate strategies. As a conclusion, the study revealed the usefulness of the analysis system to (a) identify the biases and difficulties that affect reflexivity in training groups, and (b) guide the training process of the group reflection facilitators, since the relevant role that literature attributes them was also confirmed when it comes to avoiding the biases and difficulties threatening reflexivity, as well as to adopting suitable strategies to face these.

Keywords: Management education, school leadership, communication, peer group teaching, information processing, *coaching*.

ISSN: 0210-2773

DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.52.2.2022.143-150>



1. Introducción

Los directores escolares afrontan un trabajo cada vez más exigente debido, en buena medida, a la aceleración del ritmo de las reformas educativas y a la presión creciente hacia las escuelas para que logren buenos resultados, algo en lo que ellos desempeñan un papel decisivo (Day y Sammons, 2013; Pont et al., 2008). Debido a la variedad y complejidad de las tareas que deben afrontar, la literatura especializada viene reclamando un cambio de enfoque de los programas de formación de líderes escolares (Weinstein et al., 2018), los cuales deberían (a) fomentar el aprendizaje autónomo de los participantes (Orr, 2011; Schleicher, 2012; Walker et al., 2013); (b) centrarse en la reflexión sobre sus prácticas, integrando la teoría en el análisis (Goff et al., 2014; Orr y Orphanos, 2011) y partiendo de problemas reales que afrontan en su trabajo como directivos (Hallinger y Bridges, 2017); y (c) facilitar la aplicación supervisada de lo aprendido a los contextos reales de trabajo de los aprendices (Dyke, 2017; Forde et al., 2013; Illeris, 2017; Walker et al., 2013). Este nuevo marco ha impulsado el *coaching* grupal y otras modalidades de formación que se basan también en la reflexión y el aprendizaje en grupo, donde los participantes se ayudan unos a otros con la ayuda de facilitadores especializados y también de instrumentos específicos que retroalimentan a estos participantes con la información que obtienen sobre sus perfiles y sus prácticas como líderes educativos (Lofthouse, 2019; Wright y Adam, 2015; Youde, 2018).

Sin embargo, no conocemos con la suficiente profundidad cómo se produce la reflexión y cómo esta llega a ser efectiva en los grupos de formación. La mejora de los dispositivos formativos requiere que desarrollemos nuestro conocimiento sobre las dificultades que estos grupos atraviesan a la hora de producir conocimiento de manera colectiva y cómo algunos logran superarlas. Ese es precisamente el propósito de este artículo, que analiza la interacción y el aprendizaje en dos grupos formativos de directores escolares. Estos grupos participaron junto a otros en un programa de formación basado en el análisis de la práctica y el *coaching* grupal, el cual fue diseñado, pilotado y mejorado en el curso de dos proyectos de investigación financiados, el primero de ámbito internacional y el segundo nacional. El marco teórico que sirve de base a este propósito explora las condiciones que requiere la «reflexividad» o práctica reflexiva en grupos pequeños y, en particular, en los grupos de formación (James-Ward, 2011; Konradt et al., 2016; Ming-Yu, 2018; Schippers et al., 2015).

2. Marco teórico

2.1. Factores determinantes de la reflexividad en los grupos de trabajo

El *feedback* focalizado a partir de una variedad de fuentes ha sido señalado como uno de los activadores más eficaces de la reflexividad, tanto individual como grupal (Ellis et al., 2014; Konradt et al., 2016; Merriam y Bierema, 2014). La retroalimentación garantiza que los programas de *coaching* para directivos ponen el foco sobre sus prácticas como líderes (Goff et al., 2014; Petridou et al., 2017). Concretamente, ayuda a los líderes en formación a identificar problemas relevantes de la práctica, establecer planes de actuación y evaluar su impacto (Aas y Vavik, 2015; Lochmiller, 2014; Orr y Orphanos, 2011; Phillips, 2013). Por lo general, la retroalimentación proviene de herramientas específicas -principalmente cuestionarios dirigidos a los participantes y otros miembros de sus comunidades educativas- que obtienen y devuelven información sobre la práctica, las características o las habilidades de los directivos (Hesketh et al., 2005; Walker y Smither, 2006).

La reflexión en grupo se potencia además mediante el análisis de los dilemas, las situaciones problemáticas y los retos que los participantes afrontan como líderes escolares (Aas y Flückiger, 2016; Moore, 2009). Diferentes modalidades de *coaching* grupal hacen que los participantes se turnen para analizar colectivamente la práctica de aquel que se sitúa «bajo los focos», esto es, en el centro del análisis. Dicha práctica se presenta a menudo en forma de casos elaborados por los propios participantes sobre situaciones críticas o dilemáticas que afrontaron en algún momento de su práctica profesional (Sawyer et al., 2000). Tanto los participantes como los proveedores de formación en diversos programas para líderes escolares han valorado positivamente la recreación de situaciones problemáticas junto al posterior *feedback* sobre su actuación (Phillips, 2013; Salazar et al., 2013; Schleicher, 2012). Finalmente, la reflexión se ve facilitada también mediante preguntas, planificación, análisis o revisión de acontecimientos y cursos de acción pasados (Widmer et al., 2009) de manera que el proceso de discusión garantice el acopio y análisis exhaustivo de toda la información relevante disponible (Schippers et al., 2014).

Sin embargo, el proceso puede resultar afectado por las dificultades y disfunciones comunicativas que los pequeños grupos afrontan habitualmente en el procesamiento de la información. La investigación previa ha señalado dichas dificultades e identificado aspectos clave que debe contemplar el diseño de procesos exigentes de creación de conocimiento (Camburn y Won-Han, 2017; Schippers et al., 2014; Schippers et al., 2015).

2.2. Condiciones de la interacción grupal

En primer lugar, los miembros de un grupo deben disponer de un cierto lenguaje o marco de referencia común, pero también de características diferenciadoras que impulsen el intercambio (Schippers et al., 2008, p. 1597). Tanto la escasa como la elevada diversidad se relacionan negativamente con la capacidad reflexiva del grupo, mientras que una diversidad moderada la potencia (Van Knippenberg y Schippers, 2007). Algo similar ocurre con la presión del tiempo: La obligación de llegar a una conclusión en un tiempo tasado puede ayudar a evitar que el grupo se desvíe de su objetivo; sin embargo, demasiada presión puede llevar al grupo a planteamientos convencionales o superficiales y a aceptar la primera solución disponible, por ejemplo, una ofrecida por miembros dominantes (Konradt et al., 2016).

La sincronización del grupo requiere, además del establecimiento de objetivos claros y precisos, un clima de seguridad psicológica, confianza y apertura al diálogo (Edmonson, 1999). Estos aspectos fomentan el compromiso de sus miembros y requieren una dirección o coordinación que los garantice (Hackman y Wageman, 2005, p. 269). La seguridad psicológica facilita las condiciones necesarias para la exploración, la experimentación y la asunción de riesgos, y estimula la comunicación y el intercambio (Widmer et al., 2009). Por su parte, la secuencia ordenada y rigurosa de tareas evita que el grupo se demore en procesos de «vagabundeo social» que le impidan implicarse en la tarea más compleja de elaborar conocimiento (Schippers et al., 2014).

2.3. Dificultades en la recogida y procesamiento de la información

El papel de la coordinación del grupo es crucial también para garantizar la recogida de información relevante, sin la cual el grupo no puede alcanzar aprendizajes complejos. Condiciones necesarias para ello son: (a) dar un tiempo extra para la discusión en grupo; (b) aleccionar a los participantes que eviten formarse juicios a priori, es decir, antes de reunir un volumen suficiente

de información específica; (c) plantear el análisis del caso como un problema que ha de ser resuelto por el grupo; (d) delimitar adecuadamente el problema a abordar (Brodbeck et al., 2007; Schippers et al., 2014; Tindale y Kameda, 2000).

La ausencia de información relevante constituye una de las barreras más notables de la reflexión grupal, ya que el grupo se mantendrá en la superficie de los hechos y no tendrá argumentos para cuestionar las acciones emprendidas por los informantes y, por ende, para aprender de ellas (Cronin y Weingart, 2007). Algunas circunstancias que propician una débil base informativa son: que los informantes no reparen en la relevancia de determinada información, que crean que el resto ya la conoce o incluso sientan reparos para interrumpir un debate en marcha (Konradt et al., 2016). Todas ellas deben ser reconocidas y afrontadas desde la coordinación.

Sin embargo, incluso los grupos que son capaces de recoger información veraz y relevante pueden incurrir en una débil elaboración de la misma (Uitdewilligen y Waller, 2018). Elaborar la información significa ponerla en relación, atribuir un valor a las acciones o los hechos que están siendo examinados, establecer implicaciones para la práctica, o sugerir posibles cursos de acción alternativos a los que se siguieron.

Otra dificultad aparece cuando la información se elabora o procesa desde un marco inadecuado o parcial (Kahneman, 2003). Esto suele ocurrir, por ejemplo, cuando el grupo acepta acríticamente el encuadre planteado por el informante, lo que probablemente le conducirá a dar por buenas las decisiones que se tomaron. O bien cuando alguno de los participantes impone su marco de análisis a los demás.

Otra dificultad relevante para la reflexividad aparece cuando el grupo adopta un enfoque meramente reactivo ante los hechos expuestos frente a uno estratégico. Reyes-Guerra et al. (2016) piensan que las principales habilidades cognitivas que los líderes deben desarrollar tienen que ver con el pensamiento estratégico y prestan especial atención al re-encuadre (reframing) y a la adopción de un pensamiento sistémico. El re-encuadre se refiere a la habilidad del líder para moverse a través de diferentes perspectivas para iluminar un problema (Heslin y Keating, 2017). Por su parte, el pensamiento sistémico se refiere a la habilidad para reconocer los sistemas, patrones, marcos de influencia e interrelaciones en los que se encuadran las acciones propias y ajenas. El enfoque opuesto tiende a percibir dichas acciones como producto exclusivo de las intenciones, circunstancias o predisposiciones psicológicas de los actores. Finalmente, otro tipo de barrera común en esta fase consiste en «ilusiones» que distorsionan la realidad, por ejemplo: un excesivo optimismo, una autoconfianza sobredimensionada o la ilusión de un mayor control del que realmente se tiene sobre las personas y los procesos (Taylor y Brown, 1994).

Los remedios ante estas dificultades tienen que ver con un procesamiento explícito de la información y con un dimensionamiento adecuado de la información disponible (que determine si se necesita o no más información). Concretamente la información debe ser clara, precisa, apoyarse en evidencias y formularse con enunciados explícitos que conciten amplio consenso en el grupo (Argyris y Schön, 1978).

2.4. Sesgos que impiden una reflexión profunda, más allá de lugares comunes

Algunas personas tienden a asumir acríticamente el pensamiento socialmente dominante. Dicha aceptación acrítica se extiende a veces a las rutinas con las que afrontamos situaciones cotidianas: «puesto que siempre se hizo así, seguramente está bien así». Por otro lado, un grupo puede persistir de manera aco-

modaticia en una hipótesis o argumento pese a las dudas que surjan, evitando así el coste –en términos de tiempo y esfuerzo– que tendría cuestionar dicho argumento (Schippers et al., 2014). A estos sesgos se añade el confirmatorio, que consiste en dar más peso o importancia a la información que confirma una hipótesis y a desconsiderar la que podría comprometerla o cuestionarla (Jonas et al., 2001). Este sesgo es un poderoso reproductor de estereotipos y prejuicios.

Los sesgos anteriores impiden al grupo tomar decisiones adecuadas respecto a los mejores cursos posibles de acción. Evitar estos sesgos requiere un proceso de incubación de nuevas ideas a partir de la información recopilada (Paulus y Yang, 2000). El *coach* o coordinador del grupo puede desempeñar un rol importantísimo en este sentido: con una formación adecuada puede ayudar al grupo a identificar los sesgos que le impiden avanzar más allá de los estereotipos, prejuicios, lugares comunes y, en general, más allá de un pensamiento conservador y conformista. Un recurso práctico en este sentido consiste en detener el flujo de reflexión y pensar unos minutos sobre lo aprendido (Zellmer-Bruhn, 2003). Esto nos recuerda que, al tiempo que reflexiona sobre las prácticas y concepciones de sus miembros, el grupo debe analizarse sistemáticamente a sí mismo, en particular, la manera en que está desarrollando su proceso reflexivo y la calidad de las conclusiones a las que está llegando.

3. Método

3.1. Objetivos, planteamiento y contexto del estudio

El propósito de este artículo es analizar la interacción en dos grupos de directores escolares que participaron en un programa de formación basado en el análisis de su práctica y los principios del *coaching* grupal. En concreto, se analizaron: (a) las características del grupo que influyeron sobre su proceso reflexivo y (b) los sesgos y dificultades que aparecieron en dicho proceso, así como sus esfuerzos para superarlos.

El programa de formación que sirvió de contexto del estudio fue diseñado, pilotado, mejorado y desarrollada su versión definitiva en el marco de dos proyectos financiados: un proyecto Comenius Multilateral en el que participamos, llevado a cabo por un equipo de trece países (Aas y Flückiger, 2016; Flückiger et al., 2016) y un proyecto del Plan Estatal de I+D+i que dirigimos. Varios artículos ya publicados han descrito la estructura y analizado la implementación y el impacto tanto de la primera (López-Yáñez et al., 2018) como de la segunda versión de dicho programa de formación (Oliva-Rodríguez y López-Yáñez, 2019; Sánchez-Moreno et al., 2019).

El programa tuvo una duración aproximada de tres meses y consistió en siete sesiones presenciales de tres horas cada una y una serie de actividades individuales entre las diferentes sesiones. Participaron en él 94 directores y directoras organizados en 14 grupos. Cada grupo estuvo compuesto inicialmente por 6 participantes voluntarios con diferentes niveles de experiencia y adscritos a centros educativos de diferentes tipologías, incluyendo centros de educación infantil y primaria, secundaria, conservatorios, escuelas oficiales de idioma, centros de educación especial y centros del profesorado. Además, cada grupo contó como coordinador/a con otro/a director/a con experiencia en mentoría de compañeros.

Las sesiones del programa de formación fueron grabadas en video y/o audio -totalizando 252 horas registradas- y posteriormente analizadas mediante diversos sistemas de categorías. Dicho análisis sirvió para evaluar el cumplimiento de los objetivos del programa y su impacto sobre las prácticas de liderazgo de sus participantes (Oliva-Rodríguez y López-Yáñez, 2019).

El estudio que ahora presentamos consiste en un análisis específico de las dinámicas de interacción dentro de dos de estos grupos a partir de un nuevo marco teórico, el cual ha sido expuesto en una sección anterior. La riqueza de la información recopilada durante las sesiones de formación nos ha permitido profundizar en el proceso de reflexión dentro de los grupos, con el objetivo de reconocer los aspectos que facilitaron o bien dificultaron el logro de un aprendizaje complejo acerca de la práctica del liderazgo. A partir de la literatura sobre reflexividad y construcción colectiva del conocimiento en los grupos de formación, se ha elaborado un nuevo sistema de categorías de análisis que se describe más adelante. La finalidad última de dicho análisis ha sido establecer conclusiones que permitan mejorar en el futuro el impacto de los programas de formación de directivos que se basan en el análisis de sus prácticas.

3.2. Participantes

Para el presente estudio se tomaron dos grupos representativos del comportamiento general que los 14 grupos tuvieron a lo largo del programa. Concretamente se analizaron las siete sesiones formativas, de tres horas de duración cada una, de dos de estos grupos, que fueron seleccionados por su respuesta dispar a los objetivos y la estructura del programa de formación: de uno de ellos se consideró que su ajuste había sido 'mínimo' mientras que del otro se consideró que su ajuste fue 'máximo'.

3.3. Instrumento y análisis de los datos

Basándonos en estudios previos realizados con este enfoque, el nuestro seleccionó y adaptó el esquema de Schippers et al. (2014) para el análisis de las condiciones y dificultades de la reflexión en grupo, que fueron agrupadas finalmente en cuatro dimensiones: (1) condiciones estructurales relativas a la composición y dinámica de los grupos; (2) dificultades para reunir información relevante; (3) sesgos en el procesamiento de la información; y (4) sesgos que impiden al grupo lograr una reflexión profunda (Tabla 1). La validez de este instrumento se basa, en primer lugar, en la relevancia y trayectoria en este campo específico del equipo que elaboró su versión original, liderado por Michaëla Schippers desde la Erasmus University Rotterdam. Y en segundo lugar, un análisis de la literatura específica que ha permitido contrastar la pertinencia de la versión original e introducir cambios en la misma. La Tabla 1 recoge la versión del instrumento que finalmente hemos utilizado en el análisis de nuestros datos, la cual contiene las cuatro dimensiones arriba mencionadas, en lugar de las tres del instrumento original.

La totalidad de las sesiones de formación de estos dos grupos fueron transcritas y sometidas a análisis de contenido. Los fragmentos significativos de información fueron clasificados y codificados según el sistema de la Tabla 1. Tras ello se llevó a cabo un análisis en profundidad de los fragmentos codificados bajo cada una de las dimensiones y categorías del instrumento, así como una comparación sistemática entre los dos grupos seleccionados.

4. Resultados

4.1. Grupo 15: Ajuste mínimo a la estructura del programa

Respecto a los aspectos estructurales, los miembros del grupo no llegan a interiorizar ni los objetivos del programa ni su sentido último: la reflexión profunda sobre la propia práctica. Tampoco el *coach* se hace cargo del cumplimiento de la estructura del programa. Sus explicaciones sobre el contenido de cada una de las sesiones son escuetas y la ausencia de referencias a la secuencia de

aprendizaje prevista por el programa provoca su incumplimiento en todas las situaciones con los participantes «bajo los focos». Se deja llevar por las frecuentes digresiones del grupo, no cuestiona los marcos desde los que se analizan los problemas ni plantea marcos alternativos. No pide a los participantes justificar con más detalles sus actos o decisiones, ni los anima a una discusión más profunda. Sistemáticamente pasa por alto la última parte de la secuencia de aprendizaje establecida, donde se invita al grupo a sintetizar lo aprendido a partir de las preguntas de la fase anterior. A pesar de todo, su cercanía con los participantes y su buen humor ofrecen seguridad psicológica y generan un buen clima social.

Las preguntas que se cruzan los participantes bajo los focos son superficiales; en consecuencia, la información recogida resulta poco relevante. En ocasiones pasan directamente al análisis durante la fase de preguntas y así, cuando el grupo trata luego de establecer conclusiones, se da cuenta de que carece de información importante, puesto que no fue requerida en su momento: «Habría que preguntar el papel que tuvo el orientador, o el jefe de estudio, o el inspector...».

Además, la información no es suficientemente procesada o elaborada. El grupo rara vez va más allá de un registro anecdótico de hechos aislados o trata de integrarlos en una narrativa o un análisis completo y global. Esto se debe a que la atención no se centra suficientemente en el participante bajo los focos, sino que se desplaza constantemente hacia el resto de implicados (inspector, docentes-colegas, padres, AMPA...) o bien se asume que se trata de un problema inabordable y no se profundiza en él: «Los centros educativos tenemos un problema y un problema importante porque este asunto no es controlable». Por otro lado, algunos participantes interrumpen la elaboración de la información sobre el caso analizado con comentarios autorreferenciales: «En mi centro llevamos ya cuatro o cinco casos como este...». Esto lleva en ocasiones a la emisión de consejos directos cuando aún no se dispone de suficiente información sobre el caso analizado, ni sobre los contextos de los demás participantes.

El grupo incurre en ilusiones o distorsiones de la realidad cuando trata de evitar que quien se sitúa bajo los focos se sienta mal por los comentarios que recibe. Apenas surge algo parecido a una crítica, otro miembro interviene valorando positivamente su actuación, lo que impide un análisis más profundo de la situación y de los posibles errores cometidos, e incluso la búsqueda de cursos de acción alternativos: «Aunque no haya [seguido] un protocolo, él si tiene constancia de las reuniones que se han llevado [...] Informa a la inspección de lo que se ha estado haciendo. [...] Sí están haciendo todas las actuaciones. Casi que mejor, porque hay resultados más rápidos».

En otras palabras, el grupo respalda sin cuestionarla la actuación del participante, incurriendo en un claro sesgo confirmatorio: «Yo veo bien las actuaciones que él va tomando»; «No le pongo ni un pero a la actuación de XXX». Los participantes se sienten apoyados, incluso reforzados por el grupo, pero este apoyo incondicional impide una revisión profunda de sus experiencias: «Yo creo que la forma de actuar ha sido rápida e inmejorable. No tiene otro calificativo, es que otra cosa no cabe [...] más rapidez imposible. Y estoy totalmente de acuerdo con el punto de vista que tiene: que no entra dentro de la parte de protocolo de acoso».

4.2. Grupo 05. Ajuste máximo a la estructura del programa

El grupo 05 busca y consigue mucha más información sobre los casos y asuntos objeto de análisis, por lo que establece discusiones más profundas y alcanza conclusiones de mayor calado que el grupo 15. A ello contribuyen tanto el *coach* como el resto de participantes.

Tabla 1.

Sistema de análisis de la interacción en los grupos de formación: dificultades y sesgos que experimentan los grupos y modos de afrontarlos

Condiciones estructurales del grupo	
<ul style="list-style-type: none"> - Diversidad en la composición del grupo: media. - Presión del tiempo: moderada. - Claridad de objetivos: bien definidos; el grupo los tiene presentes. - Seguridad psicológica: buen clima social - Rol del <i>coach</i>: moderador «plus». 	
Dificultades comunicativas	Estrategias para remediar las dificultades
<i>Debilidad de la recogida de información</i>	
<ul style="list-style-type: none"> - Superficialidad. El grupo no consigue reunir información relevante. - Dispersión. El grupo no integra la información o bien sus miembros la integran en marcos de referencia dispares. 	<p><i>Se asegura que la información sea correcta, relevante y útil</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Tiempo suficiente para la discusión. - Evita juicios a priori. - Plantea el análisis del caso como un problema. - Delimita adecuadamente el problema. - Solicita información más detallada. - Variedad de preguntas.
<i>Sesgos en el procesamiento de la información</i>	
<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración insuficiente. El grupo no sale de un registro anecdótico de hechos aislados. - Encuadre inadecuado o parcial. No se cuestiona el encuadre implícito en la descripción inicial de los hechos. - Falta de profundización o de pensamiento estratégico. - Ilusiones o distorsiones de la realidad. 	<p><i>Se verifica si se dispone de información suficiente</i> <i>Se elabora la información en la secuencia adecuada</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Se pone en relación la información disponible. - Se sintetiza la información y se formulan conclusiones relevantes. - Se valoran adecuadamente las acciones o los hechos que están siendo examinados. - Se establecen implicaciones para la práctica, incluyendo consejos o recomendaciones. <p><i>Se adopta un enfoque de pensamiento estratégico</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - El grupo ofrece un encuadre alternativo al implícito inicialmente en la descripción de los hechos. - El grupo adopta un pensamiento sistémico: mira más allá de las intenciones o predisposiciones psicológicas de los actores.
<i>Dificultades para elaborar conclusiones más allá de lugares comunes</i>	
<ul style="list-style-type: none"> - Aceptación acrítica de rutinas. No se cuestionan los procedimientos habituales que reportan los informantes. - Apuntarse al pensamiento dominante. El grupo recurre a lugares comunes que se aceptan sin discusión - Sesgo confirmatorio. Dificultad para volver atrás. - Incapacidad para cuestionar las hipótesis de partida. 	<p><i>Atención explícita al proceso de toma de decisiones que sigue el grupo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Parar y pensar. El grupo se detiene ocasionalmente a revisar el proceso. - Metacomunicación. El grupo analiza el modo en que están procediendo y eventualmente modifica sus pautas de comunicación.

Elaboración propia a partir de la literatura específica

El compromiso del *coach* con los objetivos del programa le lleva a elaborar –a iniciativa propia– una presentación (PPT) para cada sesión. De esta manera el grupo tiene claro en cada momento la etapa de la secuencia de aprendizaje en la que se encuentra. Al mismo tiempo, el *coach* ejerce una presión moderada respecto al tiempo, utilizando una campanita para avisar a los participantes cuando sus intervenciones exceden el tiempo disponible. Igualmente reconduce la sesión en los momentos en los que los participantes comienzan a divagar o expresan comentarios autorreferenciales que, por otra parte, son escasos: «Déjalo por ahora [...] cuando te sientes bajo el foco te vamos a atacar por ahí».

El cuidado de los aspectos estructurales lleva al grupo a ser muy sistemático en la formulación de preguntas, lo cual le proporciona información correcta, relevante y útil. El *coach* se asegura de que todos los miembros formulen a su compañero bajo los focos preguntas de los tres tipos previstos: puntuales, horizontales («¿qué procedimiento seguiste para...?») y verticales («¿qué valores crees tú que son relevantes para un jefe de departamento?»). Además, se relaciona la información obtenida mediante preguntas con la arroja por los cuestionarios respondidos por los miembros.

La secuencia bien estructurada de preguntas ayuda a que la reflexión alcance cierta complejidad. Un colega pregunta al director protagonista: «¿Habéis aprendido a descubrir los desencadenantes de las crisis... [a reconocer] síntomas antes de que desencadene el problema...?». Otras preguntas tratan de reelaborar la información en sentido prospectivo: «Si hubieras seguido esa última línea que has mencionado, aun sabiendo que podía ser difícil, ¿no crees que a la larga te podrías haber encontrado ciertas consecuencias positivas?». Con ella el grupo se lanza a indagar sobre diferentes cursos de acción ante el problema planteado.

En ocasiones las preguntas reformulan implícitamente el marco de reflexión sobre el problema: «¿Os habéis planteado que pudiera ser un caso de altas capacidades mal llevado...?». Algo similar aparece con otra pregunta que trata de salir del círculo alrededor de la conducta del individuo señalado como problema en la narración del caso y se propone indagar más en la respuesta institucional: «A nivel de claustro ¿qué está suponiendo, unión, desunión, una oportunidad de aprendizaje o una desilusión con el sistema?» Aunque la directora bajo los focos no toma ese hilo y vuelve a los diferentes tipos de reacciones de los profesores.

En ocasiones se aprecia un esfuerzo no recompensado del facilitador para que el grupo profundice en el análisis. En una secuencia concreta, sus miembros formulan una batería de preguntas sobre las acciones que se llevaron a efecto y las normas que las regulaban. El *coach* busca entonces un encuadre alternativo centrado en el enfoque de liderazgo adoptado: «Os interrumpo. Estáis hablando del tema administrativo pero ¿cómo véis su actuación como líder? [...] en el sentido de que ha movilizado a los padres [...] y ahí ha asumido muchos riesgos...». Sin embargo, el grupo no sigue la reformulación del problema propuesta y se mantiene en los procedimientos legales-administrativos. El *coach* sigue intentándolo: «Yo meto otra vez el dedo, porque es mi función. Ahí tenéis un comedor que está funcionando bien... con deficiencias puntuales... que no salen al público... ¿por qué complicarse? [...] Tu función también es mantener la calma en el centro, intentar mediar...». Más adelante recuerda que la movilización de los padres se hizo a través de la creación de una comisión delegada del Consejo Escolar y pide opinión sobre este procedimiento. Cuando el director protagonista de la sesión toma la palabra, pone el foco sobre su propio liderazgo y reflexiona sobre los cursos de acción adoptados. El *coach* refuerza, para finalizar, el enfoque al que se llegó: «El tema es como tú has ejercido el liderazgo [en el caso] Tú has tomado la responsabilidad de movilizar a los padres: ese es el tema [no el administrativo]».

Por lo general este grupo ha llegado a conclusiones relevantes, como se aprecia en la secuencia donde un participante pregunta al director protagonista de la sesión si en el centro hay algún procedimiento de análisis de los resultados por profesor o asignatura. Está tratando de re-enmarcar el problema, sacándolo del ámbito de la confrontación directa entre el director y el profesor foco del problema y planteándolo como un asunto de bajos logros de aprendizaje. Inmediatamente es preguntado sobre sus emociones en las reuniones que mantenía con el profesor problemático. Otro miembro le pregunta qué lugar ocupa el riesgo en su enfoque a la hora de tomar decisiones o resolver problemas profesionales. En conjunto las preguntas que recibe se orientan hacia una gran variedad de temas centrales y periféricos que ayudan a colocar el problema en una dimensión compleja y de múltiples aristas.

En definitiva, la información es elaborada en diversas ocasiones desde una perspectiva estratégica, esto es, adoptando un encuadre alternativo al implícito inicialmente en la descripción de los hechos. En otras ocasiones el grupo asume un pensamiento sistémico, en el sentido de mirar más allá de las intenciones o predisposiciones psicológicas de los actores: «Tendríamos que pensar si todo tiene solución porque ya habéis visto que cuando montas una cosa, que es el niño, se desmonta otra, que es la familia». De todo ello los participantes derivan explícitamente implicaciones para su propia práctica: «He aprendido que no existe un perfil de líder capaz de adaptarse a todos los contextos y es imprescindible conocer tus debilidades y fortalezas para poder mejorar unas y potenciar otras»; «Aunque un problema no tenga una solución clara, no debemos mirar a otro lado, hay que abordarlo tempranamente para, por lo menos, poner de manifiesto [que lo conocemos y deseamos] que la situación cambie».

5. Discusión y conclusiones

El instrumento de análisis diseñado específicamente para este estudio ha demostrado ser una eficaz herramienta para detectar los puntos débiles y fuertes de la comunicación durante el proceso de reflexión y análisis de la práctica en grupos formativos de líderes escolares en ejercicio. Uno de los grupos analizados concentró la mayoría de los sesgos y dificultades previstos en el

sistema de análisis, concretamente: superficialidad; dispersión; elaboración insuficiente; encuadre inadecuado o parcial; falta de profundización o de pensamiento estratégico; ilusiones o distorsiones de la realidad; y sesgo confirmatorio. Como han mostrado Cosner et al. (2018) los aspectos estructurales de la relación de *coaching* resultan determinantes para su eficacia, y este grupo fue el que más se desvió de la estructura prevista por el programa. En concreto, mostró falta de claridad en los objetivos y un rol del *coach* como mero administrador del tiempo disponible. A cambio, el grupo -y en particular el *coach*- consiguió crear un clima de respeto y seguridad psicológica que facilitó la reflexión.

Sin embargo, el otro grupo analizado, si bien también mostró algunos de los sesgos y dificultades antes mencionados, puso en marcha un buen número de las estrategias para remediar las dificultades previstas en nuestro sistema de análisis. Algunas de estas estrategias consiguieron que la información recopilada fuera relevante y útil: se evitaron juicios a priori; se delimitó adecuadamente el problema; se solicitó información más detallada mediante una variedad de tipos de pregunta. Otras garantizaron un procesamiento adecuado de la información: se puso en relación la información disponible, se sintetizó y se formularon conclusiones relevantes; se establecieron implicaciones para la práctica, incluyendo consejos o recomendaciones. Finalmente, otras estrategias proyectaron al grupo hacia un pensamiento estratégico, aunque fueron las menos usadas: en alguna ocasión el *coach* planteó al grupo un encuadre alternativo al implícito inicialmente en la descripción de los hechos y en otras trató -con desigual éxito- de que el grupo adoptara un pensamiento sistémico, mirando más allá de las intenciones o predisposiciones psicológicas de los actores.

Solo en ocasiones aisladas el grupo que se ajustó mínimamente a la estructura del programa puso en marcha alguna de las estrategias mencionadas en el párrafo anterior. Esto explica la diferencia en los logros de ambos grupos en cuanto a la profundidad de su reflexión y sus conclusiones. Y además proporciona evidencia empírica acerca de los aspectos claves que impulsan o bien dificultan la reflexividad en los grupos en formación, en concreto aquellos que implican a líderes en formación en el análisis de sus prácticas y sus perfiles directivos.

Por otro lado, el grupo 05, el más exitoso de los dos, fue capaz de reintroducir la información procedente de los instrumentos previstos en el programa de formación en su proceso reflexivo, algo que diversos autores han destacado como clave del éxito en programas de formación similares (Aas y Vavik, 2015; Lochmiller, 2014; Passmore y Law, 2009). Así mismo, el *coach* se reveló como la pieza fundamental que permitió al grupo evitar las dificultades y sesgos comunes que amenazan el proceso reflexivo y adoptar estrategias adecuadas para remediarlos, como otros autores han puesto también de manifiesto (Britton, 2015; Dyke, 2014; Peiser et al., 2018; Thornton, 2010).

En definitiva, el análisis de la interacción en dos de los grupos en formación ha permitido fijar el instrumento utilizado como una herramienta útil en dos sentidos complementarios al del análisis: (a) como un instrumento para orientar el rediseño de versiones futuras del programa de formación, de manera que este garantice las condiciones estructurales que se han mostrado necesarias para facilitar la reflexividad grupal; (b) como un guión para orientar la formación de quienes ejercen el rol de facilitador en este tipo de programas, para hacerlos más hábiles a la hora de identificar las dificultades comunicativas, así como para poner en marcha estrategias eficaces de superación de estas dificultades.

No obstante, el estudio no está exento de limitaciones. La más importante es el tamaño reducido de la muestra en la que

se basa: solo dos grupos compuestos por siete participantes cada uno. Aunque los dos grupos representaban dos patrones de interacción muy diferentes, la investigación futura debería abarcar una mayor variedad de patrones. Por otro lado, aunque el instrumento de recogida de información está basado en literatura específica relevante, en el futuro debería someterse a un proceso riguroso de acuerdo entre observadores que en esta ocasión no se ha implementado. Este proceso debería garantizar que los fragmentos de interacción significativos para el estudio serán reconocidos y codificados por observadores independientes bajo las mismas categorías.

6. Apoyos

El estudio es parte del Proyecto «Formación de directores de instituciones de formación primaria, secundaria y superior basada en el análisis de la práctica y el coaching». Convocatoria de proyectos de I+D+i del Ministerio de Economía y Competitividad. Referencia: EDU2014-53175-P

7. Referencias

- Aas, M. y Flückiger, B. (2016). The role of a group «coach» in the professional learning of school leaders. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 9(1), 38-52, <https://doi.org/10.1080/17521882.2016.1143022>.
- Aas, M. y Vavik, M. (2015). Group coaching: a new way of constructing leadership identity? *School Leadership & Management*, 35(3), 251-265. <https://doi.org/10.1080/13632434.2014.962497>.
- Argyris, C. y Schön, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Addison-Wesley.
- Britton, J.J. (2015). Expanding the coaching conversation: Group and team coaching. *Industrial and Commercial Training*, 47(3), 116-120. [file://localhost/, https://doi.org/10.1108/ict-10-2014-0070](https://doi.org/10.1108/ict-10-2014-0070).
- Brodbeck, F.C., Kerschreiter, R., Mojzisch, A. y Schulz-Hardt, S. (2007). Group decision making under conditions of distributed knowledge: The information asymmetries model. *Academy of Management Review*, 32, 459-479.
- Camburn, E.M. y Won-Han, S.W. (2017). Teachers' professional learning experiences and their engagement in reflective practice: a replication study. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(4), 527-554, <https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1302968>.
- Cosner, S., Walker, L., Swanson, J., Hebert, M. y Whalen, S.P. (2018). Examining the architecture of leadership coaching: Considering developmental affordances from multifarious structuring. *Journal of Educational Administration*, 56(3), 364-380, <https://doi.org/10.1108/JEA-05-2017-0049>.
- Cronin, M.A. y Weingart, L.R. (2007). Representational gaps, information processing, and conflict in functionally diverse teams. *Academy of Management Review*, 32, 761-773.
- Day, C. y Sammons, P. (2013). *Successful leadership: a review of the international literature*. CfBT Education Trust.
- Dyke, M. (2017) Paradoxes of a long life learning: An exploration of Peter Jarvis's contribution to experiential learning theory. *International Journal of Lifelong Education*, 36(1-2), 23-34, <https://doi.org/10.1080/02601370.2017.1269475>
- Dyke, P.R.V. (2014). Virtual group coaching: A curriculum for coaches and educators. *Journal of Psychological Issues in Organisational Culture*, 5(2), 72-86, <https://doi.org/10.1002/jjpc.21145>.
- Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44, 350-383.
- Ellis, S., Carette, B., Anseel, F. y Lievens, F. (2014). Systematic reflection: Implications for learning from successes and failures. *Psychological Science*, 23(1), 67-72.
- Flückiger, B., Aas, M., Nicolaidou, M., Johnson, G. y Lovett, S. (2016). The potential of group coaching for leadership learning. *Professional Development in Education*, 43(4), 612-629, <https://doi.org/10.1080/19415257.2016.1223736>.
- Forde, C., McMahon, M. y Gronn, P. (2013). Designing individualised leadership development programmes. *School Leadership & Management*, 33(5), 440-456, <https://doi.org/10.1080/13632434.2013.813455>.
- Goff, P., Guthrie, J.E., Goldring, E. y Bickman, L. (2014). Changing principals' leadership through feedback and coaching. *Journal of Educational Administration*, 52(5), 682-704, <https://doi.org/10.1108/JEA-10-2013-0113>.
- Hallinger, P. y Bridges, E. (2017). A Systematic Review of Research on the Use of Problem-Based Learning in the Preparation and Development of School Leaders. *Educational Administration Quarterly*, 53 (2), 255-288, <https://doi.org/10.1177/0013161X16659347>
- Hackman, J.R. y Wageman, R. (2005). A theory on team coaching. *Academy of Management Review*, 30, 269-287.
- Heslin, P. y Keating, L. (2017). In learning mode? The role of mindsets in derailing and enabling experiential leadership development. *The Leadership Quarterly*, 28, 367-384, <http://dx.doi.org/10.1016/j.leaqua.2016.10.010>.
- Hesketh, E.A., Anderson, F., Bagnall, G.M., Driver, C.P., Johnston, D.A., Marshall, D., Needham, G., Orr, G. y Walker, K. (2005). Using a 360-degree diagnostic screening tool to provide an evidence trail of junior doctor performance throughout their first postgraduate year. *Medical Teacher*, 27(3), 219-233, <https://doi.org/10.1080/01421590500098776>.
- Illeris, K. (2017) Peter Jarvis and the understanding of adult learning, *International Journal of Lifelong Education*, 36(1-2) 35-44, <https://doi.org/10.1080/02601370.2016.1252226>.
- James-Ward, C. (2011). The Development of an infrastructure for a model of coaching principals. *The International Journal of Educational Leadership Preparation*, 6(1), 1-12.
- Jonas, E., Schulz-Hardt, S., Frey, D. y Thelen, N. (2001). Confirmation bias in sequential information search after preliminary decisions: An expansion of dissonance theoretical research on selective exposure to information. *Journal of Personality and Social Psychology*, 8, 557-571.
- Kahneman, D. (2003). A perspective on judgment and choice: Mapping bounded rationality. *American Psychologist*, 58, 697-720.
- Konradt, U., Otte, K., Schippers, M.C. y Steenfatt, C. (2016). Reflexivity in Teams: A Review and New Perspectives. *The Journal of Psychology*, 150(2), 153-174, <https://doi.org/10.1080/00223980.2015.1050977>.
- Lochmiller, C.R. (2014). Leadership Coaching in an Induction Program for Novice Principals: A 3-Year Study. *Journal of Research on Leadership Education*, 9(1), 59-84, <https://doi.org/10.1177/1942775113502020>.
- Lofthouse, R. (2019). Coaching in education: A professional development process in formation. *Professional Development in Education*, 45(1), 33-45, <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1529611>.
- López-Yáñez, J., Sánchez-Moreno, M., Altopiedi, M. y Oliva-Rodríguez, N. (2018). Formación de directivos escolares mediante un programa basado en el coaching grupal, la retroalimentación y análisis de la práctica, *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 481-500. <https://bit.ly/2JNcBkQ>
- Merriam, S.B. y Bierema, L. (2014). *Adult Learning. Linking theory and practice*. Jossey-Bass.

- Ming-Yu, W. (2018). Critical incidents as a reflective tool for professional development: An experience with in-service teachers. *Reflective Practice*, 19(6), 763-776, <https://doi.org/10.1080/14623943.2018.1539652>.
- Moore, B. (2009). Improving the evaluation and feedback process for principal. *Principals*, 88(3), 38-41. <https://bit.ly/2OcDJgO>.
- Oliva-Rodríguez, N. y López-Yáñez, J. (2019). Autoaprendizaje en Pequeños Grupos para la Formación de Directores Escolares. Análisis de un Programa Piloto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(1), 77-93, <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.1.004>
- Orr, M. (2011). Pipeline to preparation to advancement: Graduates' experiences in, throughout, and beyond leadership preparation. *Education Administration Quarterly*, 47, 114-172. <https://doi.org/10.1177/0011000010378612>.
- Orr, M. y Orphanos, S. (2011). How graduate-level preparation influences the effectiveness of school leaders: A comparison of the outcomes of exemplary and conventional leadership preparation programs for principals. *Education Administration Quarterly*, 47(1), 18-70, <https://doi.org/10.1177/0011000010378610>.
- Passmore, J. y Law, H. (2009). Cross-culture and Diversity in Coaching. En J. Passmore (Ed.). *Diversity in Coaching: Working with Gender, Culture, Race and Age*. (pp. 4-15). Kogan Page.
- Paulus, P.B. y Yang, H.-C. (2000). Idea generation in groups: A basis for creativity in organizations. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 82, 76-87.
- Peiser, G., Ambrose, J., Burke, B. y Davenport, J. (2018). The role of the mentor in professional knowledge development across four professions. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 7(1), 2-18. <https://doi.org/10.1108/IJMC-07-2017-0052>.
- Petridou, A., Nicolaidou M. y Karagiorgi, Y. (2017). Exploring the impact of professional development and professional practice on school leaders' self-efficacy: a quasi-experimental study. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(1), 56-73, <https://doi.org/10.1080/09243453.2016.1236734>.
- Phillips, J.C. (2013). Revisioning a School Administrator Preparation Program: A North Carolina Case Study. *Journal of Research on Leadership Education*, 8(2), 191-211, <https://doi.org/10.1177/1942775113491412>.
- Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership. Volume 1: Policy and Practice*. OECD.
- Reyes-Guerra, D., Pisapia, J. y Mick, A. (2016). The preparation of cognitively agile principals for turnaround schools: a leadership preparation programme study, *School Leadership & Management*, 36(4), 401-418, <https://doi.org/10.1080/13632434.2016.1247045>.
- Robertson, J. (2008). *Coaching educational leadership: Building leadership capacity through partnership*. Sage.
- Salazar, M., Pazey, B. y Zembik, M. (2013). What We've Learned and How We've Used It: Learning Experiences From the Cohort of a High-Quality Principalship Program. *Journal of Research on Leadership Education*, 8(3), 304-329, <https://doi.org/10.1177/1942775113502021>.
- Sánchez-Moreno, M., López-Yáñez, J. y Toussaint, M. (2019). Conocimiento práctico de directores escolares participantes en un dispositivo de formación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(2), 107-130, <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9390>.
- Sawyer, A.J., Tomlinson, S.R. y Maple, A.J. (2000). Developing essential skills through case study scenarios. *Journal of Accounting Education*, 18, 257-282. <https://bit.ly/2Oak9BS>.
- Schippers, M., Den Hartog, D., Koopman, P. y Van Knippenberg, D. (2008). The role of transformational leadership in enhancing team reflexivity. *Human Relations*, 61, 1593-1616, <https://doi.org/10.1177/0018726708096639>.
- Schippers, M., Edmonson, A. y West, M. (2014). Team Reflexivity as an Antidote to Team Information-Processing Failures. *Small Group Research*, 45(6), 731-769.
- Schippers, M., West, M. y Dawson, J. (2015). Team Reflexivity and Innovation: The Moderating Role of Team Context. *Journal of Management*, 41(3), 769-788, <https://doi.org/10.1177/0149206312441210>.
- Schleicher, A. (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. OCDE Publishing.
- Taylor, S.E. y Brown, J.D. (1994). Positive illusions and well-being revisited: Separating fact from fiction. *Psychological Bulletin*, 116, 21-27.
- Thornton, C. (2010). *Group and team coaching: The essential guide*. Routledge.
- Tindale, R.S. y Kameda, T. (2000). «Social sharedness» as a unifying theme for information processing in groups. *Group Processes and Intergroup Relations*, 3, 123-140.
- Uitdewilligen, S. y Waller, M.J. (2018). Information sharing and decision-making in multidisciplinary crisis management teams. *Journal of Organizational Behavior*. 39(6), 731-748, <https://doi.org/10.1002/job.2301>.
- Van Knippenberg, D. y Schippers, M. (2007). Work group diversity. *Annual Review of Psychology*, 58, 515-541, <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085546>.
- Walker, A., Bryant, D.O. y Lee, M. (2013). International patterns in principal preparation: Commonalities and variations in pre-service programmes. *Educational Management Administration and Leadership*, 41(4), 405-434, <https://doi.org/10.1177/1741143213485466>.
- Walker, A. y Smither, J.W. (2006). A five-year study of upward feedback: what managers do with their results matters. *Personnel Psychology*, 52(2), 393-423, <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1999.tb00166.x>.
- Weinstein, J., Azar, A. y Flessa, J. (2018). An ineffective preparation? The scarce effect in primary school principals' practices of school leadership preparation and training in seven countries in Latin America. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(2), 226-257, <https://doi.org/10.1177/1741143217728083>.
- Widmer, P.S., Schippers, M.C. y West, M. (2009) Recent Developments in Reflexivity Research: A Review. *Journal Psychologie des Alltagshandelns / Psychology of Everyday Activity*, 2(2), 2- 11.
- Wright, N. y Adam, A. (2015). The «critical friend» role in fostering reflective practices and developing staff cohesion: A case study in a new secondary school, New Zealand. *School Leadership & Management*, 35(4), 441-457, <https://doi.org/10.1080/13632434.2015.1070821>.
- Youde, A. (2018) Andragogy in blended learning contexts: effective tutoring of adult learners studying part-time, vocationally relevant degrees at a distance, *International Journal of Lifelong Education*, 37(2), 255-272, <https://doi.org/10.1080/02601370.2018.1450303>.
- Zellmer-Bruhn, M.E. (2003). Interruptive events and team knowledge acquisition. *Management Science*, 49, 514-528.