

La educación 4.0 representa sin duda un reto para la educación superior que se imparte en las universidades porque implica romper los paradigmas de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los profesores no pueden seguir enseñando a la vieja usanza porque están frente a jóvenes con demandas específicas, versados en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, pero con grandes desafíos en su formación profesional, en su crecimiento personal y en su conformación como buenos ciudadanos del planeta Tierra.

En un mundo tan cambiante, los procesos de enseñanza-aprendizaje se transforman, los docentes tienen que prepararse para enfrentar estos retos, mediante la investigación minuciosa, encontramos que un camino para estar a la altura de dichas transformaciones es el coaching estratégico educativo, entendido como una metodología que integra diversas técnicas y estrategias para lograr cambios significativos en el aprendizaje de los alumnos.

Ser docente coach implica de manera general, cambiar la forma de ver el mundo y la vida y en particular, se enfoca en la práctica educativa, en tres elementos clave: comunicación, autoridad y disciplina, el docente coach tiene frente a sí el reto de conectar la mente con el corazón para comprender a sus alumnos y brindarles la oportunidad de una mejor apropiación del conocimiento y el desarrollo de sus habilidades y aptitudes para hacer frente a las demandas de la sociedad actual.

En este libro el lector encontrará una propuesta elaborada con base en los principios del coaching estratégico educativo de Giorgio Nardone y sus colaboradores, encaminada a la transformación de la práctica educativa de los docentes, cuya reacción en cadena impactará en el aprendizaje de los alumnos.



EL COACHING ESTRATÉGICO EN LA UNIVERSIDAD

GUADALUPE VILLALOBOS MONROY
RENÉ PEDROZA FLORES

EL COACHING ESTRATÉGICO EN LA UNIVERSIDAD

GUADALUPE VILLALOBOS MONROY
RENÉ PEDROZA FLORES



EL **COACHING**
ESTRATÉGICO
EN LA
UNIVERSIDAD

EL **COACHING** **ESTRATÉGICO** EN LA **UNIVERSIDAD**

GUADALUPE VILLALOBOS MONROY
RENÉ PEDROZA FLORES



Universidad Autónoma
del Estado de México

MAPorrúa
librero-editor • México

MÉXICO

2019

Esta investigación, arbitrada por pares académicos,
se privilegia con el aval de la institución coeditora.

378.17028
V714

Villalobos Monroy, Guadalupe

El coaching estratégico en la universidad / por Guadalupe Villalobos Monroy y
René Pedroza Flores -- 1a. ed. -- México : Universidad Autónoma del Estado de
México : Miguel Ángel Porrúa, 2019.

151 p. ; 17 × 23 cm -- (Las Ciencias Sociales. Cuarta Década)

ISBN 978-607-524-322-1

1. Orientación educativa. 2. Motivación en la educación. 3. Administradores
escolares. 4. Programas de mejoramiento escolar.

Primera edición, octubre del año 2019

© 2019

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO

© 2019

Por características tipográficas y de diseño editorial
MIGUEL ÁNGEL PORRÚA, librero-editor

Derechos reservados conforme a la ley
ISBN 978-607-524-322-1

Portada: Construcción de imagen
elaborada en el área de diseño del editor

En cumplimiento a la normatividad sobre el acceso abierto de la investigación científica, esta obra se pone a disposición del público en su versión electrónica en el repositorio de la uaeméx (<http://ri.uaemex.mx>) para su uso en línea con fines académicos y no de lucro, por lo que se prohíbe la reproducción parcial o total, directa o indirecta del contenido de esta presentación impresa sin contar previamente con la autorización expresa y por escrito de MAPORRÚA, en términos de lo así previsto por la Ley Federal del Derecho de Autor y, en su caso, por los tratados internacionales aplicables.

IMPRESO EN MÉXICO



PRINTED IN MEXICO

LIBRO IMPRESO SOBRE PAPEL DE FABRICACIÓN ECOLÓGICA CON BULK A 80 GRAMOS

www.maporrúa.com.mx

Amargura 4, San Ángel, Álvaro Obregón, 01000, Ciudad de México

El proceso editorial de la obra
El coaching estratégico en la universidad,
se terminó en la Ciudad de México durante el mes de octubre
del año 2019. La edición impresa sobre papel de
fabricación ecológica con *bulk* a 80 gramos,
estuvo al cuidado de la oficina
litotipográfica de la
casa editora.



El libro que tiene el lector en sus manos representa un esfuerzo por parte de los autores, en el sentido de ofrecer a los docentes de educación superior un modelo alternativo de intervención en el aula, la relevancia de este modelo radica en que recupera los aportes del coaching y del enfoque de terapia breve estratégica, propuesto por Giorgio Nardone y sus colaboradores.

Esta aportación se realiza desde la experiencia de los autores en diferentes temas relacionados con la investigación, la docencia y la gestión en el ámbito universitario, entre los que destacan la práctica, la intervención y la evaluación educativas, la investigación-acción, entre otros.

La literatura en torno al coaching y la terapia breve estratégica se revisó de manera minuciosa con una visión crítica y analítica, con el propósito de identificar las coincidencias y diferencias de estas propuestas para ubicar alternativas de solución a los problemas de comunicación, autoridad y disciplina en las relaciones pedagógicas y los procesos de aprendizaje en las aulas universitarias.

Representó un reto recuperar los aportes del coaching desde su evolución hasta la época actual, así como identificar las distintas escuelas y sus posturas, y cómo han sido llevadas al ámbito educativo, lo mismo ocurrió con el enfoque de la terapia breve estratégica y la identificación de los eslabones que la llevaron a relacionarse con el coaching, uno de los resultados de esta relación es el *problem solving* estratégico en el ámbito educativo, conocido como coaching estratégico educativo.

Toda esta investigación se liga al contexto de la educación superior, concretamente al nuevo paradigma de la universidad 4.0, al que los docentes no pueden ignorar, y al que las instituciones educativas de este nivel deben acercarse y tomar como reto para no quedar rezagadas de la innovación tecnológica.

La obra se divide en dos partes, la primera se denomina “Universidad 4.0 y fundamentos teórico metodológicos del coaching estratégico educativo”, está constituida por cinco capítulos. En el capítulo 1 se aborda lo referente al docente y su bienestar en la universidad 4.0, se analiza la forma en que se ha ido dando la tecnologización de la universidad y cómo impacta el quehacer del docente y su persona. El capítulo 2 se refiere al contexto social y desarrollo del coaching, aquí se analiza su origen y evolución, sus diferentes tipos, sus características y sus aportes. El capítulo 3 trata de la mente inconsciente y consciente en el coaching: entre la hipnosis (Milton Erickson) y el juego interior (Timothy Gallwey), este capítulo es relevante y constituye uno de los aportes principales, pues identifica la coincidencia de los autores en señalar la posibilidad de cambio a partir del trabajo con la mente consciente e inconsciente a partir de la hipnosis y de la relajación. El capítulo 4 aborda lo referente al coaching estratégico: forma y contenido, aquí se analiza la propuesta de Nardone, quien sin proponérselo se adentra en este terreno; también se plantean los momentos por los que pasó la propuesta. El capítulo 5 se refiere al modelo y proceso del coaching estratégico, en donde se detallan las diferentes etapas del modelo de intervención, desde la identificación de cómo se vive el problema y las soluciones que se han intentado, incluyendo las incapacidades u obstáculos que impiden la solución, así como las estrategias y las técnicas que se aplican para lograr la transformación.

La segunda parte se titula “Coaching educativo: comunicación, autoridad y disciplina en el aula”, está conformada por tres capítulos. El capítulo 6 se refiere a los estilos de comunicación docente, se analizan las distintas formas de comunicación que establecen los profesores con sus alumnos, sus características y las problemáticas que se pueden derivar dependiendo del estilo de comunicación que se adopte, así como las posibles soluciones desde el coaching estratégico. En el capítulo 7 se abordan los estilos de autoridad docente, sus características y principios, la evolución y su expresión en el aula, así como las problemáticas y posibles soluciones, se da cuenta de la estrecha relación que guarda la autoridad con la disciplina. El capítulo 8 trata acerca de los estilos de disciplina docente, se aborda desde el nivel básico y medio que es cuando se forma

a los alumnos en este terreno, en la educación superior, la disciplina se vive de otra manera, en la universidad se expresa lo aprendido en los niveles básico y medio, finalmente, el texto incluye una Conclusión.

Cabe aclarar que este libro se deriva del proyecto de investigación *La práctica educativa con modelos fenomenológicos-sistémicos basados en la hebegogía para el desarrollo del aprendizaje en el nivel medio superior*, con número de registro 3755/2014/CIB.

PRIMERA PARTE
UNIVERSIDAD 4.0
Y FUNDAMENTOS TEÓRICO
METODOLÓGICOS DEL COACHING
ESTRATÉGICO EDUCATIVO

El bienestar docente en la universidad 4.0

En el mundo la universidad está cambiando, no existe nación alguna que no esté repensando el cambio en el modelo y función de su universidad. Incluso podemos afirmar que el país que se resista al cambio pone en riesgo la existencia de esta institución milenaria. Son varios los factores que exigen el cambio en la universidad, los más representativos —a nuestro juicio—, son el desarrollo científico y tecnológico, lo que la sociedad espera de la universidad y que ésta responda al desarrollo económico, social y político, lo que implica una renovación interna de los procesos universitarios.

La universidad es cuestionada porque los adelantos científicos y tecnológicos no siempre nacen en su interior, la dinámica que prevalece es de una ciencia y tecnología academicistas; es decir, sólo se forma para reproducir no para generar nuevos adelantos. La universidad moderna está colocada en la ciencia normal, en la ciencia que se enseña en los libros de texto, limitando con esto su competencia frente a otros espacios como los centros de investigación privados para crear nuevo conocimiento científico y tecnologías de punta. El trabajo de investigación científica y humanística no tiene los alcances que se esperaría, no por falta del talento humano sino principalmente por escasez de recursos, la inversión es limitada ante los recursos destinados a otros rubros.

Con la cuarta revolución industrial la universidad tiene que atender de forma distinta su dinámica en la formación de las profesiones, orientarse hacia la enseñanza y el aprendizaje inteligente, dedicar mayor partida a la investigación científica y al desarrollo tecnológico; con ello, su visión se transforma y se moviliza su modelo hacia formas abiertas y flexibles. No todas las universidades realizan el viraje de la misma forma

ni con la misma intensidad, las universidades mejor posicionadas están en la cabeza de los cambios, las otras van con ritmos lentos y rezagos.

Las universidades con mejor posición son las dedicadas a la investigación con modelos vinculados al desarrollo económico y social del país. Generan adelantos científico y tecnológicos, y producen recursos económicos. A diferencia de las universidades no posicionadas que mantienen prácticas anquilosadas del pasado, dedicadas a una formación basada más en la disciplina académica que en la generación de nuevos conocimientos y recursos técnicos y tecnológicos. Existe un desarrollo desigual de la universidad en el mundo que coincide con la situación económica, política y social que tiene cada país. Por tanto, el cambio de la universidad representa la transformación del país o viceversa, porque existe una relación recíproca entre ésta y el desarrollo nacional. La universidad tiene el país que merece y el país tiene la universidad que merece.

No es causalidad que las universidades más innovadoras correspondan a países con mejor posición económica: Norteamérica, Canadá, Reino Unido, Alemania, Bélgica, Japón, China, Corea del Sur, Francia, entre otros. La mayoría de los países con economías más débiles son los que tienen mayor número de problemas para transitar a universidades innovadoras basadas en la investigación. En el Ranking de Reuters de 2018, de las 100 mejores universidades innovadoras, la lista la encabeza Norteamérica y ocupa mayor número de lugares. Mientras que en países estancados por el saqueo económico y la corrupción, como México, sus universidades no figuran en el top 100.

Las universidades innovadoras generan investigación en un doble sentido, en los distintos campos del conocimiento que cultivan y en la investigación para la reforma de su modelo de universidad. Considerando como un indicador de innovación científica, humanística y tecnológica el número de premios Nobel otorgados, encontramos que Estados Unidos, Reino Unido, Alemania, Francia, Suecia, Japón y Canadá, encabezan los primeros lugares. Esto se reitera cuando registramos que las reformas de mayor alcance y éxito de la universidad proceden de esos países.

En otro *ranking* mundial, el QS World University Ranking de 2017-2018, los 10 mejores lugares lo integran en orden descendente: Massachu-

setts Institute of Technology (MIT), Stanford University, Harvard University, California of Technology, University of Cambridge, University of Oxford, University College London, Imperial College London, University of Chicago y ETH Zurich-Swiss Federal Institute of Technology. Identificamos en la cima a universidades norteamericanas y del Reino Unido.

En un *ranking* más, la tendencia mundial se reitera, tanto universidades públicas y privadas de Norteamérica y del Reino Unido son las que van adelante. *US News* aplicó una evaluación, en el año lectivo 2018-2019, a 1,250 universidades correspondiente a más de 60 países para identificar cuáles eran las mejores, dentro de sus indicadores se consideró a la investigación realizada, el resultado fue: Universidad de Harvard (privada), Instituto Tecnológico de Massachusetts (privada), Universidad de Stanford (privada), Universidad de California en Berkeley (pública), Universidad de Oxford (pública), Instituto Tecnológico de California (privada), Universidad de Cambridge (pública), Universidad de Columbia (privada), Universidad de Princeton (privada), Universidad de Washington (pública).

Esas universidades no sólo destacan en la investigación científica, humanística y del desarrollo tecnológico, sino encabezan las reformas de la universidad en sus tareas sustantivas y adjetivas. Por ejemplo, el Instituto Tecnológico de Massachusetts está considerado como el mejor modelo de universidad porque está basado desde que se fundó en la investigación, con el tiempo lo ha fortalecido al grado que hoy es una de las instituciones con mejor programa de transferencia de conocimiento del mundo.

En general, las transformaciones de la universidad en el mundo tienen una dinámica acelerada, lo que exige atender dimensiones que deben cambiar en la dirección de los adelantos. Identificamos algunos ejes de la transformación de la universidad:

- Diversificación de las modalidades de la universidad, ahora la pluriuniversidad es un hecho, conviven con la movilidad presencial, modalidades alternativas y complementarias a distancia, abiertas, digitales y mixtas que cada vez se posicionan más.

- Con el desarrollo y la aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y de las tecnologías de aprendizaje y Conocimiento (TAC), se transforman las modalidades curriculares de forma flexibles, abiertas, en red, integrales e itinerarios individualizados combinados con plataformas como Coursera, Udacity, ScolartIC, cursos MOOC y los créditos normalizados de las universidades.
- Con la inteligencia artificial se transforman las relaciones pedagógicas, ya que ahora está en marcha una relación entre docente, robots y estudiantes y el aprendizaje es una experiencia inédita, generando una ramificación de tipos de aprendizaje: adaptativo (*Big Data con Learning Analytics*), 3D, gamificado, aprendizaje invertido, adaptativo, con realidad virtual, multimodal, aprendizaje basado en *Storytelling*, etcétera.
- Hay un nuevo ecosistema universitario de formación, aprendizaje y gestión basado en la tendencia tecnológica de la 5G (quinta generación de redes móviles), asistentes digitales, robots, realidad aumentada, plataformas educativas globales, comunidades de práctica y uso del *blockchain*.
- Replanteamiento en la formación de las profesiones fortaleciendo los temas de las humanidades y del desarrollo humano tendientes hacia el vínculo y expresión de las ciudades inteligentes, sostenibles y de convivencia abierta.

Son muchos los elementos constituyentes de la transformación de la universidad. Está en marcha el modelo de universidad 4.0 basado en la innovación inteligente, este modelo se define como la universidad inteligente súper conectada en un ambiente interactivo entre humanos y nuevas especies tecnológicas creando un nuevo ecosistema universitario de convivencia docente para el desarrollo permanente del aprendizaje para la disrupción.

La universidad 4.0, hablando tecnológicamente, es la universidad inteligente altamente racionalizada y con procesos formativos sobreinformados, vinculada a la economía del capitalismo tecnoliberal, expandiendo sus funciones con la aplicación de tecnologías duras y tecnolo-

gías blandas. El uso de aplicaciones tecnológicas duras derivadas de la informática inteligente está superconectando el conocimiento a niveles antes no pensados, sobresale la inteligencia artificial que empieza con el uso de artefactos sencillos hasta llegar al uso de *machine learning*, observamos cómo en las universidades el uso de *apps*, robots e inteligencia virtual aumenta su aplicación. Junto con esto, las formas del aprendizaje con tecnologías blandas se multiplican, está abandonando su forma tradicional de ser secundario en los procesos de formación, ahora es la figura central, estamos en la era del aprendizaje aumentado adquirido por nuestras habilidades humanas y simultáneamente alimentado por cuerpos artificiales nanotecnológicos; por esto, hoy se habla de una tendencia hacia los nanogrados y no de viejas credenciales universitarias de títulos y grados.

La tendencia tecnológica de las universidades se dirige a la universidad 4.0, está en marcha un proceso disruptivo con base en la transformación del DNA de la universidad, como lo expresa Christensen (2011a y 2011b), mutan las capacidades de la universidad hacia la maximización del potencial humano, de la enseñanza estandarizada hacia el aprendizaje personalizado centrado en el estudiante, de la enseñanza monolítica hacia los nanogrados personalizados, del atrapamiento de la rigidez multigeneracional a la liberación microgeneracional, de cuerpos disciplinares a cuerpos de entendimiento sin barreras disciplinarias, de los estamentos teóricos de verdad absoluta a la investigación avanzada inteligente, de las arquitecturas monolíticas a la arquitectura red, de la política de gestión centralizada a la de minería de datos eficientes y del poder burocrático a la ciudadanía universitaria del poder.

A la universidad 4.0 la acompaña una vorágine de tecnologización que contrasta con las respuestas a las demandas que exige la sociedad: desafíos universales, regionales y locales que requieren de solución. Algunos desafíos son emergentes, otros son de viejo cuño: desarrollo sostenible, cambio climático, brechas de desigualdad entre ricos y pobres, conflictos sociales, crímenes transnacionales y nacionales, crimen organizado y no organizado, corrupción, energías alternativas, injusticia socioeconómica, precarización de la salud y de la calidad de vida, acceso equitativo a los

medios digitales de comunicación, gobernanza pública para la ciudadanía, economía social, la industria de la mentira y desempleo. Glenn y Florescu (2015), identifican 15 desafíos mundiales:

- Desarrollo sostenible y cambio climático.
- Agua limpia.
- Población y recursos.
- Democratización.
- Prospectiva mundial y toma de decisiones.
- Convergencia del IT mundial.
- Disparidad ricos-pobres.
- Cuestiones de salud.
- Educación y aprendizaje.
- Paz y conflicto.
- Estatus de la mujer.
- Crimen organizado transnacional.
- Energía.
- Ciencia y tecnología.
- Ética mundial.

La universidad ha sido por esencia generadora de conocimiento en las diversas áreas de las ciencias y de las tecnologías. Ha sido partícipe de los propios adelantos que hoy forman parte del capitalismo digital o como le llama Sadin (2017), la “siliconización del mundo”. La formación profesional y la investigación adquieren un rostro distinto ante el cambio de ADN de la universidad, son ahora compartidas en tiempo real de forma presencial y virtual. Formarse ahora en una profesión significa compartir créditos en la propia institución de origen, créditos mundiales con otras instituciones y créditos virtuales con plataformas, la elección de las trayectorias de formación profesional con itinerarios de creatividad, el universitario elige lo que quiere estudiar, aprende de la diversidad, conforma una profesión con distintos conocimientos; algo similar ocurre en la investigación. La investigación en los oscuros cubículos atada a los grilletes administrativos tiende a ser pieza del museo universitario —pese a la resistencia de viejos gestores que añoran la

política de tiempos y movimientos—, ahora la investigación es de convivencia entre comunidades de expertos y comunidades de ciudadanos no expertos, la investigación se fortalece en la ciudadanización de los aportes (Cooper, 2018).

En el claroscuro de la tecnología y de las demandas mundiales la universidad 4.0 evoluciona, las comunidades universitarias entre la resistencia y el reencuadre caminan. Nos detenemos en el profesor universitario, que es parte de la célula en la relación pedagógica y de conocimiento junto con los estudiantes, forma parte del nodo del aprendizaje. El docente aprehende aprender para enseñar y el estudiante aprende para aprehender la enseñanza. En el nodo del aprendizaje, al diseccionarlo en su compleja operatividad, encontramos extremos en la forma de asumir el cambio tecnológico y los desafíos mundiales. El docente está en tensión constante porque en el nodo de aprendizaje confluyen todas las demandas de transformación del ADN de la universidad.

Con respecto a la aplicación y desarrollo de la tecnología en los procesos de aprendizaje, encontramos los extremos docentes tecnoescépticos y utópicos digitales: los primeros negando que la tecnología influye en el aprendizaje, considerando los avances del tecnoaprendizaje como recursos materiales únicamente; los segundos, pensando que es inevitable ingresar de lleno a la era de los aprendizajes digitalizados, conciben el tecnoaprendizaje como la convivencia entre dos especies, la humana y la tecnológica. En el caso de los dilemas mundiales ubicamos los extremos docentes conservadores, que apuesta por una integración mundial con la misma dinámica social y los globalifóbicos, que se manifiestan por una integración que tenga una lógica distinta al liberalismo digital.

En este entramado de visiones del mundo se desenvuelve la célula del aprendizaje, el docente convive entre formas paradójicas: tecnoescépticos, utópicos digitales, conservadores y globalifóbicos. Son formas transmutables, no son estáticas. Los profesores son como las tribus inestables de la juventud, transitan entre distintas manifestaciones, el ADN de los maestros está en mutación. En el proceso de mutación genética del docente los dolores no están exentos, padece las tensiones de la secuencia de nucleótidos tecnológicos y desafíos mundiales. Las condiciones del

bienestar físico y mental tienden a deteriorarse por las presiones dentro y fuera de la universidad.

El bienestar del docente de la universidad 4.0 es una asignatura pendiente que debe atenderse, al profesor le abrumba el trabajo porque tiene varias responsabilidades que atender simultáneamente, es un docente-*multitask*. Entre sus múltiples tareas están enseñar, investigar, difundir y gestionar, cada tarea le exige tiempo y dedicación. Por ejemplo, enseñar no sólo implica el tiempo dedicado en el aula o en el espacio virtual, tiene que prepararse, formarse y actualizarse en su disciplina, en didáctica, en pedagogía y en tecnologías del aprendizaje; investigar incluye buscar, leer, escribir en el campo de su especialidad y en el campo de la educación, ya que es especialista de una disciplina, además debe estar al día en los temas que le involucran como profesor; difundir incluye conectarse con el mundo de su disciplina y con el mundo de la educación; publicar y difundir sus aportaciones y experiencias en su área de especialización y en el campo de la educación; gestionar representa la ardua labor de confrontarse con la burocracia universitaria y con las instancias financiadoras para conseguir recursos propios porque las universidades más débiles carecen por lo regular de financiamientos.

En esa condición el docente *multitask* tiene que poner *cara feliz* ante las presiones internas y externas. Son muchas las exigencias y las precariedades, tanto internas como externas: los controles administrativos, escasez de recursos económicos, el conjunto de evaluaciones¹ a que debe sujetarse, la pérdida de poder adquisitivo de su salario,² la calidad de su desempeño para el aprendizaje, los padres de familia que delegan sus

¹Por lo general en México un docente universitario está sujeto, al menos, a cuatro evaluaciones periódicas, tres de ellas vinculadas al salario (depende de la calificación obtenida la asignación del estímulo económico). Las evaluaciones vinculadas con su salario son: el Sistema Nacional de Investigadores (mantiene cinco categorías de estímulos que son escaladas), el Programa de Carrera Académica interna (el número de categorías es diverso, dependiendo de cada universidad), la valoración por parte de los estudiantes (ésta se aplica con un simple Cumple o No cumple). La evaluación que otorga la Secretaría de Educación Pública a través de Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) no está directamente ligada al salario. Cada programa demanda distintos indicadores para su evaluación.

²El sueldo base representa en varias universidades de México la tercera parte de sus percepciones salariales, las otras dos terceras partes corresponde a los estímulos otorgados a través de las evaluaciones que deben ser concursados periódicamente.

tareas, la sociedad que espera todo del docente y la estimación social docente.

El profesor universitario es foco de tensiones, tiene que responder a distintas demandas de diversas fuentes, lo que impacta en su salud, sufre las consecuencias de su bienestar físico y emocional que se deteriora. Las enfermedades laborales más comunes que se presentan son: laringitis crónica, insuficiencia venosa de los miembros inferiores, síndrome de Burnout, ansiedad, depresión, trastornos de la alimentación, trastornos del sueño, arritmias, falta de energía, cefaleas, colitis, gastritis y trastornos gastrointestinales. Estas enfermedades tienen manifestaciones emocionales, el docente se irrita, se enoja, es desconfiado, está a la defensiva, baja su autoestima; conductualmente se manifiesta en el ausentismo laboral, en comportamientos de maltrato y violencia.

La universidad inteligente 4.0 tiene un impresionante desarrollo tecnológico que contrasta con la situación de la salud del docente, las reformas y cambios de la universidad al profesor representan trastornos en su bienestar físico y emocional porque le exige hacer más y de forma diferente sus tareas. Entre más reformas o cambios tiene la universidad el desempeño del maestro se ve alterado y condicionado, ya que muchas veces se siente agobiado y desmotivado, su resistencia, resiliencia, creatividad y ánimo están a prueba constantemente. Como expresa Alemañy (2009: 1):

En definitiva, teniendo en cuenta la definición más conocida de la salud establecida por la Organización Mundial de la Salud (OMS): “La salud es el estado completo de bienestar físico, mental y social y no solamente la ausencia de enfermedades”. Esto implica no sólo verse libre de dolores o enfermedades sino también la libertad de desarrollar y mantener las capacidades funcionales físicas, psíquicas y sociales. La docencia tiene aspectos propios de riesgos para la salud que la identifican como una profesión exigente por la responsabilidad y dedicación que exige, sobre todo los concernientes a las relaciones interpersonales que se establecen entre los distintos grupos de referencia que interactúan en un centro docente como el alumnado, padres y compañeros de trabajo.

Un profesor extenuado física y emocionalmente tendrá dificultades para convivir con los estudiantes. En otras palabras, encontramos una relación directa entre la salud física y emocional del maestro con la relación pedagógica que establece. Al respecto, nos interesa en particular el bienestar emocional del docente en la relación pedagógica.

Consideramos que una de las piedras angulares de la relación pedagógica se encuentra en el universo emocional, con los aportes actuales de la neuroeducación se afirma que sin emoción no hay educación. En el universo emocional se conectan entre docentes y estudiantes el deseo, el gusto por el aprendizaje. Se logra el clic en la motivación de los estudiantes o se convierte en pesadilla la relación pedagógica, la manera en que se manifiestan los universos emocionales será la forma de la convivencia educativa para el aprendizaje.

El manejo emocional del docente está siendo atendido desde distintos enfoques psicoeducativos, desde la educación conductual, la educación racional-emotiva, la educación con la Gestalt, etcétera. Se han propuesto distintas formas de intervención clínicas y no clínicas para atender el riesgo de que el docente se convierta en una bomba emocional y explote con los estudiantes o que se convierta en una llama apagada sin aliento, sin ganas de encender que oscurezca los horizontes del aprendizaje.

Dentro de las intervenciones para el bienestar de la salud emocional del docente nos detenemos en el coaching, ya que éste puede ser de gran ayuda para el profesor. Una condición para el manejo de las emociones es el conocerse uno mismo, a través de la autorreflexión, de sentarse en el espejo para encontrar las líneas de expresión facial de las emociones, el conocerse puede llevar años o bien puede realizarse día a día. El coaching facilita el camino para conocerse día a día.

Existen diversos enfoques de coaching, nos inclinamos por el estratégico basado en la terapia breve, porque el manejo emocional se centra en el diálogo, para descubrir al mundo las sensaciones y percepciones que se tienen que trabajar para lograr el bienestar personal. Se inicia por las emociones y no de intentar el cambio cognitivo primero. El docente tiene una herramienta a la mano con el coaching estratégico para intervenir operativamente en el manejo emocional en su relación peda-

gógica, con el trato con los estudiantes, colegas, directivos y padres de familia.

Así, llegamos al planteamiento sustantivo de este primer capítulo, la tecnología y las emociones son parte del ADN de la universidad 4.0 que definimos brevemente, como la universidad de la inteligencia y del bienestar docente.

Contexto social y desarrollo del coaching

La dinámica de la vida diaria está saturada de múltiples actividades, diversas y simultáneas, que demanda nuestro tiempo y atención, nos consumen las responsabilidades y los compromisos. Al realizar una tarea muchas veces lo hacemos de forma automática, gobernados por el pasado y el futuro, nos invaden las preocupaciones y la insatisfacción debido a la manera en que realizamos la tarea anterior, y nos presiona la tarea próxima que está en puerta. Es un ajeteo entre el presente que no disfrutamos, el pasado que nos tortura y el futuro que nos estresa. Una vida cotidiana de tensiones.

Las tensiones diarias se acumulan y se manifiestan de distintas formas en la salud física y psicológica. Enfermedades como gastritis, colitis, migrañas, etcétera, son constantes ante el estrés de no concluir satisfactoriamente las acciones realizadas. Algo parecido sucede en la salud psicológica, el estado psicoafectivo es propenso a la ansiedad, depresión, somatizaciones, fobias, e intentos suicidas que limitan la vida anímica de la persona. El deterioro de vida provocado por la acumulación de tensiones es evidente en las relaciones interpersonales, la calidad de la convivencia muchas veces es mínima ante la falta de disposición en la comprensión del otro; los malos entendidos, conflictos, maltratos y violencia están constantemente presentes en las interacciones personales. Estamos ante una sociedad enferma.

Byung (2012) escribe que toda época tiene sus enfermedades emblemáticas, la enfermedad emblemática del mundo actual es neuronal. Señala que las enfermedades neuronales como la depresión, el trastorno de déficit de atención con hiperactividad (TDAH), el trastorno límite de la personalidad o el síndrome de desgaste ocupacional mantienen los primeros lugares de las patologías en este siglo XXI. El exceso de positividad

y la búsqueda del rendimiento, en una época hedonista y narcisista, configuran una sociedad del cansancio que termina en patologías neuronales. Las estadísticas recientes muestran el crecimiento constante de las enfermedades neuronales.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) reportó en 2017 la existencia de más de 300 millones de personas con depresión y más de 260 millones con ansiedad en el mundo. En México, según datos citados en el Programa de Acción Específico. Salud Mental 2013–2018. Programa Sectorial de Salud, una de cada cuatro personas entre 18 y 65 años ha padecido algún trastorno mental, la depresión y la ansiedad son los trastornos que generan mayor discapacidad en las personas para llevar una vida psicoafectiva sana; en los adolescentes la situación no es distinta, 24.7 por ciento de jóvenes mexicanos padecen uno o más trastornos mentales, siendo los de mayor prevalencia la ansiedad, depresión, uso de sustancias, déficit de atención con hiperactividad e intento suicida.

En la sociedad del cansancio el rendimiento se ha convertido en un dispositivo que crea formas de subjetividad, modelando maneras de ser en el cuerpo. En el cuerpo están las inscripciones de las prácticas discursivas y no discursivas. Las instituciones, las normas, la arquitectura, los estímulos, los procedimientos y los discursos conforman una red silenciosa y abierta del rendimiento como dispositivo. Las inscripciones en el cuerpo violentan y patologizan al individuo y a la sociedad en su conjunto. Con el dispositivo del rendimiento se impone la idea del éxito que enferma a los sujetos, esto por el desgaste que sufren al pretender lograr el reconocimiento. El imaginario de la eficacia por los resultados y de la escasa respuesta en el logro del reconocimiento vulneran la salud psicológica del sujeto.

Lipovetsky plantea que la sociedad del hiperconsumo es excluyente, por más que se esfuerce el sujeto para conseguir el éxito —y así ingresar a la felicidad y a la positividad prometida—, no lo logra, *todo lo sólido se desvanece en el aire*. La desilusión aflora en un sujeto cansado, resentido, amargado, impotente, humillado y excluido de la promesa del bienestar. Un fantasma recorre la sociedad del hiperconsumo, el fantasma de la decepción. La decepción germina del dispositivo social del éxito y florece

en los ideales individualistas de realización y de positividad. Una brecha creciente entre las aspiraciones y las realizaciones se abre en el sujeto.

Para Lipovetsky (2008) la escuela es el centro de la decepción porque no cumple su papel como agente de movilidad social ni participa en corregir las desigualdades. Es una institución de falsas promesas y desilusiones en nombre del éxito académico como forma de prosperidad y bienestar social. Se ha perdido la confianza en la escuela, las generaciones jóvenes se desilusionan de la institución, no es fácil que le encuentre el sentido, la decepción los invade, en palabras de Lipovetsky:

En la base de la escala social, muchos jóvenes se preguntan por qué estudiar una carrera si ésta no permite obtener un empleo correspondiente a sus esperanzas y ellos están condenados al paro y a salarios de hambre. La institución, que antaño era portadora de un proyecto igualitario y de promoción social, ya no lo es. Cada año salen del sistema escolar 160 mil jóvenes sin ninguna clase de título o calificación. Entre el 20 y 35 por ciento de los jóvenes de sexto grado no saben leer y escribir bien. La probabilidad de que los niños procedentes de las capas populares sean directivos es cada vez menor. El problema es tan grave como escandaloso: la escuela es hoy el centro de la decepción (2008: 34).

Al desencanto social que provoca la escuela en las jóvenes generaciones, frente al debilitamiento en las expectativas de realización esperadas con la educación, se suma la indiferencia de docentes y estudiantes ante los problemas en el ambiente escolar. La escuela con la lógica del éxito y la positividad presiona para lograr altos estándares en la calidad educativa, generando alteración en los estados anímicos de docentes y estudiantes. Distintas problemáticas están presentes en la cotidianidad de la escuela: problemas de aprendizaje, problemas de conducta, dificultades en la convivencia, desmotivación, patologías en la comunicación, maltrato, violencia y desinterés. El impacto educativo ante los problemas emocionales se ve reflejado en el fracaso escolar y en el bajo rendimiento académico. Por tanto, una sana convivencia psicoeducativa en la relación pedagógica es vital para el aprendizaje y la práctica docente.

El profesor representa una figura esencial para crear una relación de aprendizaje eficaz con bienestar psicológico. El docente con sus conductas,

comportamientos, actitudes y valores, contribuye para generar ambientes y aprendizajes armónicos o inarmónicos. Muchas veces escuchamos a estudiantes expresar frases como “el maestro sí sabe la materia pero es muy malo en su comportamiento, regaña, grita y no explica”, este tipo de declaraciones muestran la separación que existen entre las intenciones de aprendizaje del maestro con su forma de comportarse psicoemocionalmente. La vida cognitiva, conductual y emocional del docente en el proceso de aprendizaje influye en los patrones de comportamiento psicoafectivo de los alumnos, creando motivación o desmotivación para el aprendizaje.

La relación personal del docente con los alumnos ha sido considerada en la investigación psicoeducativa desde distintos enfoques teóricos. Para Allidère (2008) existe una correlación entre estilos de personalidad y estilos pedagógicos, trabaja una tipología psicoanalítica de la personalidad del profesor y sus vínculos pedagógicos: personalidad observadora como participante (carácter esquizoide), personalidad demostrativa (carácter histeroide), personalidad lógica (carácter obsesivo), personalidad actuadora (carácter psicopático) y personalidad evitativa (carácter fóbico).

Para Allidère las personalidades de los docentes tienen un acento y manifestación distinta entre lo cognitivo y lo afectivo; por ejemplo, el de carácter esquizoide es más intelectual y menos afectivo porque pone distancia emocional de los alumnos; el de carácter histeroide es más propenso a lo afectivo por su necesidad de gustar a los alumnos, ya que es exhibicionista narcisista; el obsesivo es más lógico, meticoloso y controlador de los estudiantes, acentúa la memorización y desatiende lo afectivo, provocando tedio y aburrimiento en los alumnos; el de carácter psicopático presenta déficit en la capacidad de pensar y simbolizar, actúa impulsivamente, afectivamente se siente vacío y en soledad, transfiriendo estos sentimientos en sus alumnos; el docente de carácter fóbico no se compromete profundamente con los afectos por la ansiedad y el miedo que tiene ante los alumnos, evita las situaciones afectivo-intelectuales debido al temor de no poder manejarlas.

En la psicología existen definiciones clásicas y modernas de la personalidad, llama nuestra atención la definición de Allport (1974: 65), porque es una conceptualización que nace de la síntesis de 50 definiciones: “La personalidad es la organización dinámica, dentro del individuo, de aquellos sistemas psicofísicos que determinan sus ajustes únicos a su ambiente”. Sobresalen tres aspectos en la definición de Allport: organización dinámica, sistemas psicofísicos y determina ajustes en el ambiente. Una visión dinámica de la personalidad entre mente y cuerpo en un contexto determinado.

La personalidad del docente comprende su vida individual, es dinámica y sistémica, se manifiesta en su manera de ser, pensar, sentir y actuar. El profesor interactúa con el medio a partir de su personalidad individual, tiene que ejercer su función pedagógica en un contexto social, institucional y escolar que no siempre corresponde a sus expectativas, en muchos casos tiene que enfrentar tensiones que derivan en un malestar docente (Cordié, 1998). La personalidad del docente *es* algo y *hace* algo en la relación pedagógica; su individualidad se autorregula, impone su sello con sus rasgos dinámicos y en constante desarrollo; su unidad personal es cuerpo y mente que se ajustan y cambian en el ambiente físico y conductual, de forma creativa y motivante.

El docente genera expectativas basadas en la relación pedagógica de su propio interés y en las demandas del proyecto escolar, así también construye imaginarios de los estudiantes. Organiza sus clases y realiza su desempeño a partir de sus expectativas, en el trato diario con los estudiantes se forma ideas de cada uno de ellos, va conociéndolos al punto que elabora creencias en torno al rendimiento en el aprendizaje de cada estudiante, etiquetándolos como buenos, malos y regulares. De esta forma, el docente llevará a cabo una enseñanza diferenciada, atenderá con mayor atención a los que etiquete como los mejores y desatenderá a los que considere como *caso perdido*.

Las impresiones del docente son estereotipos que se forma de los alumnos en la relación enseñanza-aprendizaje, va determinando actitudes y comportamientos sobre sus estudiantes que a la larga resultan en profecías cumplidas. El profesor crea el efecto Pigmalión en sus estudiantes,

se propone un ideal de aprendizaje que tiene que esculpir sin vicios y de las formas más bellas hasta quedar enamorado de su obra.

Rosenthal y Jacobson (1980)³ plantean la analogía del efecto Pigmalión en el docente, a partir del mito que está escrito en la obra de la *Metamorfosis* de Ovidio, retomando el argumento de la relación entre creador y obra a partir de un ideal autocumplido. El mito relata que Pigmalión, rey de Chipre, vivía soltero sin esposa, empezó a esculpir sobre níveo marfil una mujer, en la medida en que avanzaba fue esculpiéndola conforme a su ideal de belleza, fue enamorándose de su obra deseando que fuese una mujer real, deseo que fue cumplido por Afrodita, la escultura de blanco marfil cobró vida convirtiéndose en esposa de Pigmalión.⁴

Observamos cómo Pigmalión convirtió en realidad sus expectativas al moldear con sus deseos el marfil hasta lograr dar vida a la “doncella de marfil” y casarse con ella. Así, las expectativas de uno sobre otro pueden llegar a realizarse como autopredicción cumplida. Esta acción de influir en la conducta de los demás está presente en las relaciones personales, si uno etiqueta de tal o cual forma a una persona, seguramente terminará siendo acorde a nuestra expectativa, se cumple la profecía. Rosenthal y Jacobson define con claridad este tipo de predicciones cumplidas:

[...] la autorrealización de las profecías interpersonales: *cómo la expectativa que una persona tiene sobre el comportamiento de otra puede, sin pretenderlo, convertirse en una exacta predicción simplemente por el hecho de existir* (1980: 9).

La escuela no escapa a este tipo de relaciones interpersonales entre el docente y los estudiantes. El profesor etiqueta a los estudiantes, habrá quienes respondan o no a esa etiqueta prefigurada, los favorecidos serán los que formen unidad con su escultor y los desfavorecidos serán negados como obra de su creador. Las expectativas del docente con respecto a los estudiantes en la relación enseñanza-aprendizaje son fuente

³La fecha corresponde a la edición en español traducida del inglés que data de 1968.

⁴Ovidio escribe: “Pigmalión, por haberlas visto llevar una vida de crímenes, ofendido por los muchos vicios que la naturaleza dio al alma femenina, vivía soltero sin esposa, careciendo hacía tiempo de una compañera de lecho. Entre tanto esculpió con arte felizmente admirable una estatua de níveo marfil, dándole una belleza con la que ninguna mujer puede nacer y llegó a enamorarse de su propia obra” (2016: 345-346).

de motivación o desmotivación en las escuelas. Como expresan Solís y Borja (2017: 1):

La relación profesor-estudiante tiene una trascendencia significativa, que va más allá de la simple transmisión de contenidos y las experiencias de enseñanza-aprendizaje, pues el desarrollo de las habilidades y de los aprendizajes estarán estrechamente ligados a las emociones y a la interacción con el otro [...]. Las expectativas que los profesores, a partir de diversas fuentes (informaciones previas, primeras observaciones, aspecto físico, sexo) generan en relación a sus alumnos, pueden mantenerse, si existe acuerdo entre ellas y las actuaciones de éstos, o modificarse, cuando lo que se produce es discrepancia; el que se mantengan estables o cambien depende también de otros factores, como la rigidez de las expectativas iniciales [...]. Por lo tanto, las expectativas docentes son fundamentales para el futuro rendimiento y conducta del estudiante, así como también en su motivación hacia el aprendizaje.

Las expectativas del docente tienen impacto en el rendimiento académico de los estudiantes. Las autoprofecías cumplidas del profesor empiezan desde el momento que califica a los estudiantes, si alguno fue etiquetado como “aplicadito”, o “no tiene remedio”, o es un “fracaso”, seguramente el docente comenzará a tratar a ese alumno conforme fue etiquetado: al aplicadito como aplicado, al fracasado como fracasado, etcétera. Las profecías se cumplirán, Tauber (2005: 18) desentrañó el mecanismo de funcionamiento de las autoprofecías cumplidas por parte del maestro, aporta para su explicación el modelo siguiente:

El maestro crea expectativas de los estudiantes:

1. Con base en estas expectativas el maestro actúa de forma diferenciada con sus estudiantes.
2. El trato del maestro le dice a cada estudiante (fuerte y claro) qué conducta y qué aprovechamiento espera de él.
3. Si el trato es consistente, condicionará la conducta y el aprovechamiento del estudiante.
4. Con el tiempo, el comportamiento y el rendimiento del estudiante se ajustarán más a lo que se espera de él o ella.

Ante las expectativas de los docentes, los estudiantes aceptan las creencias que tienen sus profesores acerca de ellos. Los alumnos están predeterminados a lo que el maestro espera de ellos (Lumsden, 2005). Existe un impacto en el rendimiento académico y en los estados anímicos y psicológicos del estudiante ante las autoprofecías cumplidas de los docentes.

La moneda de las expectativas tiene una doble cara. Los estudiantes también etiquetan a los docentes, establecen expectativas sobre él (Conejero *et al.*, 2009). Los docentes son etiquetados por su aspecto, por su género, por su forma de enseñar, por la manera de relacionarse, por su caminar, por su voz, por muchas razones. Así aparece el maestro “barco”, el “pasado”, el “exigente”, el que “reprueba a todos”. Un docente terminará siendo una etiqueta que pasará de generación en generación, una autoprofecía cumplida.

En la relación pedagógica entre profesor y estudiante existen autoprofecías cumplidas que influyen en la práctica docente, el aprendizaje y el rendimiento académico. La comunicación, la motivación, las emociones, el liderazgo y los límites en la convivencia se trastocan en los ambientes de enseñanza-aprendizaje, impactando en la forma, tiempo y contenido de la enseñanza. Este problema no ha pasado desapercibido en la investigación educativa, existen distintos abordajes teóricos que plantean soluciones diversas. Por ejemplo, estudios de la práctica docente (Medina, 2016), análisis de la comunicación en el aula (Castañer, 2012), investigaciones en torno de la autoridad docente (Sebastián, 2017) o las indagaciones del cambio docente (Pedroza, 2016).

Mucho de lo escrito aborda los problemas de la enseñanza y el aprendizaje, son menos las investigaciones que articulan más de un problema en sus análisis. Ahora nos proponemos abonar el terreno fértil de los estudios integrales en la relación enseñanza-aprendizaje, con el coaching estratégico abordamos aspectos esenciales de la vida del docente en la universidad. Queremos plantear qué significa ser profesor desde el coaching estratégico con raíces en la terapia breve estratégica de la escuela de Nardone.

El coaching⁵ tiene una historia ecléctica que incluye a grandes pioneros que se remontan a la antigüedad, filósofos orientales, entrenadores de la antigua Grecia y filósofos occidentales (Brock, 2013). Emerge con mayor dinamismo a finales del siglo xx, con las grandes transformaciones del capitalismo posmoderno, retroalimentándose de la psicología, el deporte, la educación y de los negocios. Ha creado en las últimas 50 décadas una red impresionante que tiene una diversidad de nodos y conectores, ha dado pie a la existencia de la industria del coaching y del surgimiento de la especialidad en *coaching psychology*.

El libro escrito por Gallwey (1974), *El juego interior del tenis*, representa una de las obras seminales del coaching posmoderno junto con otras aportaciones con un enfoque humanista, se abre paso como el arte de la concentración relajada en el manejo de las habilidades interiores para acallar los pensamientos y juicios autocríticos que obstaculizan el logro esperado. Una visión que poco ha variado en esencia, Brock (2013: 16), historiadora del coaching, en años recientes, propone una definición amplia e integradora que incluye la idea de autodesarrollo: "...el coaching es un proceso de aprendizaje mutuo dinámico y contextual, que fomenta la autoconciencia, la atención a los comportamientos, el crecimiento personal y la elección consciente para lograr un bien superior".

El coaching como propuesta del cambio personal abarca distintas esferas de aplicación: psicológica, educativa, laboral, política, jurídica, empresarial, deportiva. La práctica del coaching se ramifica, hoy en día, en cuatro vertientes a partir de la profesionalización de quien lo ejerce y de la forma de practicarse, existen practicantes no profesionalizados en el campo de la salud mental y practicantes profesionalizados en psi-

⁵ Las raíces de la palabra coaching tienen una larga historia, proveniente desde los albores de la Edad Moderna, Aranda (2012: 1) hace un recuento histórico de forma puntual: "El término *coach* procede del nombre de un carruaje del siglo xv utilizado en la ciudad húngara de *Kocs*, con un sistema de suspensión muy cómodo para los viajeros que hacían el trayecto entre Viena y Budapest. El término pasó al alemán como *kutsche*, al italiano como *cochio*, al inglés como *coach* y fue conocido en español como *coche*, en ese mismo siglo. En Inglaterra, originalmente se utilizó para nombrar al carruaje y de ahí se aplicó al tutor que ayudaba en las tareas académicas aprovechando el trayecto en el coche. En 1850 se utilizaba en las universidades inglesas para designar a la figura de entrenador o tutor, primero académico y, posteriormente, deportivo. A partir de 1960, el término se aplicó también a programas educativos y más adelante se fusionó con el *coaching* empresarial en Canadá, considerándose, a partir de 1980, como una profesión con formación y credenciales específicas".

cología, que difieren sustancialmente su desempeño como *coach*. Existe una gama de *trainers*, ilusionistas, falsos orientadores, mercaderes, improvisados, no profesionales que contrastan con *coach* extraordinarios emanados de la psicología, la educación y de la organización empresarial.

Coaching lucrativo

Es ejercido por *coaches* formados al *vapor* en cursos cortos y costosos, por lo general no cuentan con formación de pregrado ni de posgrado en el campo de la salud mental, suelen ser profesionistas de diversas disciplinas: abogados, químicos, matemáticos, contadores, ingenieros o bien personas sin formación en educación superior. Cerezo (2015) los llama *coaches* espurios, porque son industriales del engaño que lucran con las necesidades de cambio personal, ofrecen ilusiones de autodescubrimiento y de autoayuda que terminan siendo abusos terapéuticos. La industria⁶ del coaching fomenta la filosofía fundamentalista del *tú puedes, todo depende de ti*, establece el dispositivo de positividad en la persona.

El sustento teórico del coaching lucrativo es una mezcla amorfa de ideas, argumentos y conceptualizaciones provenientes de la filosofía clásica, de la psicología humanista, de la cibernética, de la biología del conocimiento, del pensamiento complejo, de la física cuántica, de la filosofía oriental. Sin mediar un análisis ni de explicar la amalgama conceptual, todo se orienta a presentar un discurso que exalta el individualismo y fomenta la falsa creencia de que la persona vive en una atmósfera donde todo depende de su positividad para trascender, resolver sus conflictos y lograr sus expectativas de vida.

Un ejemplo de coaching lucrativo es el coaching coercitivo, que se caracteriza por el abuso psicológico y maltrato físico que promueven sus

⁶De Vicente *et al.* (2012: 6) proporcionan una radiografía comercial de coaching lucrativo: ...el coaching es una profesión joven, sin reglamentación clara ni reconocimiento oficial o académico, lo que supone que, hoy en día, cualquier persona puede denominarse *coach* y puede crear su propia empresa de *coaching*. En la amplia industria del *coaching* abundan los pseudotítulos, las acreditaciones sin validez, los cursos de formación "expres" de apenas unas horas de duración... El uso de términos como "mentor de sueños", "experto en felicidad" o "entrenador personal para cambio de vida" no hace sino agravar la confusión del público general respecto a la formación del profesional que está contratando.

técnicas *liberadoras*. Cerezo (2016: 3), al estudiar de cerca este tipo de coaching lo describe de la forma siguiente:

El coaching y sus modalidades coercitivas, sectas comerciales multinivel y usurpadores dedicados a la industrialización de la mente no cesan su empeño por disfrazar prácticas de violencia simbólica y abuso terapéutico bajo la fachada del desarrollo humano. La ilusión de cambio personal siempre ayudará a enmascarar trastornos mentales y a reforzar una grave distorsión del pensamiento crítico que origina una visión alienada de la existencia humana. En las últimas semanas, se han reportado graves incidentes derivados de la aplicación de técnicas liberadoras como el *Firewalking* (caminar sobre las brasas) o el *Glasswalking* (caminar sobre cristales rotos). El hecho más reciente se reportó hace unos días en el Centro de Convenciones de San José California, durante un evento del exactor, gurú y ahora *coach-burner* Tony Robbins. El inspirador encuentro mandó al hospital a 21 personas con crisis de ansiedad y quemaduras de segundo y tercer grado...

El mercado de la salud mental está saturado del coaching lucrativo que se vende con distintos *slogans* para promover una vida feliz y sin complicaciones, ya que todo *depende* de la propia persona, una liberación imaginativa para el desarrollo humano, donde lo que importa más es el rendimiento económico que la salud mental de las personas. Persiste la improvisación y la carencia de conocimiento en torno a la psicología ya que es ejercida por personas sin formación superior y por profesionistas no profesionalizados en el campo de la salud mental; por ello, es un riesgo para la salud psicoafectiva y socioemocional los talleres y cursos vivenciales que promueve este tipo de coaching lucrativo.

Coaching transformacional

Este tipo de coaching lo aportan principalmente psicólogos y otros profesionistas, lo practican diversas personas con o sin formación profesional en el campo de la salud; manejan la idea básica del coaching como caja de habilidades para el desarrollo humano y no trabajan con la intervención clínica para la solución de trastornos psicoafectivos; se orientan

al aprendizaje de la persona para resolver sus problemas y gestionar mejor sus habilidades interpersonales a partir de tener mayor conciencia de sí mismas en los distintos contextos sociales en los que se desenvuelve, puede ser en el trabajo, en la educación, en el deporte, etcétera.

Es un coaching que se retroalimenta de distintas fuentes teóricas y metodológicas de la filosofía (Sócrates, Platón, Kierkegaard, Buber, Jasper, Sartre, Heidegger, Wittgenstein), de la psicología (Rogers, Perls, Frankl, Ellis, Watzlawick, Bateson, Maslow), de la complejidad (Maturana, Varela, Morin), es una lista que incluye más de 100 autores orientales y occidentales de diversas disciplinas científicas y humanísticas (Aranda, 2012; Valderrama, 2015).

Han aparecido distintas formas de conceptualizar y practicar el coaching transformacional por practicantes diversos, personas sin formación superior, profesionales de la salud y personas de profesiones en distintos campos en el área de las ciencias sociales y las humanidades, que se diferencian a partir del método que utilizan: coaching sistémico (Stam, 2017), coaching ontológico (Echeverría, 2015), coaching cognitivo conductual (Gil-Monte, 2014), coaching de equipos (Aguirre *et al.*, 2012) coaching emocional (Cabero, 2009) y coaching PNL (O'Connor, 2005).

La diversidad del coaching transformacional converge en asumir como guía una visión positiva del cambio personal, al trabajar sobre la autovaloración, autoconfianza, autoestima, autoliderazgo, autorreflexión, autoconciencia; es decir, trabajan en el quién soy a partir del crítico interior *que todos llevamos dentro*.

El coaching transformacional no trata directamente los problemas de trastornos psicoafectivos, continúa —al igual que el lucrativo— centrado en la comunicación, la motivación y la satisfacción personal, salvo que hay una intervención realizada con psicólogos en varios de los casos. El énfasis se coloca en coaching (mejora en las habilidades y experiencias de vida) y no en la psicología (tratamientos psicopatológicos).

Coaching clínico

En la práctica de la psicología clínica no es ajena la experiencia del coaching como habilidades de autodescubrimiento, ya que es una herramienta que siempre han utilizado los psicólogos. El autodescubrimiento de las potencialidades humanas son habilidades que se promueven en la psicoterapia de distintas formas. El método socrático de la mayéutica, de preguntas reveladoras para el interlocutor no es indiferente en la psicología. Por mencionar algunos ejemplos: en el psicoanálisis, es la asociación libre para la significación del inconsciente; en la psicología humanista se centra en el cliente; en la logoterapia se utiliza el diálogo socrático, en el proceso de autodescubrimiento del sentido de vida ante el vacío existencial; en la terapia racional emotiva conductual (TREC) de Ellis, se trabaja sobre las creencias irracionales con el método ABC, que consiste en debatir sobre autorregistros de pensamientos, creencias y evaluaciones; en la terapia breve estratégica de Nardone —que se centra en las soluciones y trabaja en el conocer conociendo, entre otros aspectos—, el coaching se apoya en la intervención clínica para transformar los límites de las personas en recursos para su salud mental.

El coaching clínico es un método de intervención que se nutre de la psicología para atender trastornos psicoafectivos. El coaching asume la figura de clínico con la psicología, ya que ésta le aporta teoría, métodos, ética y profesionalismo en el tratamiento psicoterapéutico; esto es un paso esencial para la profesionalización del coaching como método de intervención clínica, porque se retroalimenta de años de conocimiento en torno a la salud mental, como dice De Vicente *et al.* (2012: 2-3):

La psicología, a través de su metodología de práctica clínica basada en pruebas, permite integrar la experiencia del *coach* con la mejor evidencia científica obtenida de la investigación sistemática. A su vez, el saber psicológico en cuestiones éticas vinculadas al trabajo con clientes, así como la base de conocimientos teóricos y prácticos acumulados durante más de un siglo, en los aspectos emocionales y cognitivos que guían la conducta de las personas o la dinámica de grupos, tales como el aprendizaje, la motivación, la toma de decisiones, etcétera, resultan contri-

buciones de gran valor para este campo de desarrollo, al ser áreas que afectan directamente a la labor del *coach*.

La psicología aporta un valor agregado al profesionalizar⁷ al coaching, porque además de lo mencionado por De Vicente, se incrementa la capacidad de acción al completarse con las competencias profesionales del psicólogo (Aranda, 2012), es un giro radical el considerar la intervención clínica para el tratamiento de las psicopatologías que impactan en el desarrollo de las habilidades interpersonales. Las herramientas del potencial del desarrollo humano no son consideradas aisladas o ajenas a la salud mental de las personas. El coaching clínico lo practican psicólogos y personas con formación profesional en el campo de la salud mental.

Coaching psychology

Dentro de la psicología, el *coaching psychology*⁸ es una especialidad con alcance mundial que inició en Australia y Reino Unido, se diferencia de otros tipos porque es realizado por psicólogos expertos en coaching, y tiene el reto —como expresa De Vicente (2012: 3)—, de demarcarse de la oferta de coaching:

El *coaching psychology* se enfrenta, de esta manera, al reto de diferenciarse dentro de un vasto mercado, donde *coaches* con formación en psicología conviven con *coaches* vinculados al ámbito de la economía, la ingeniería, el derecho o la sociología, principalmente, y formados en

⁷Aranda (2017) coordina un trabajo de análisis, donde participan distintas personalidades, en torno a cómo 19 enfoques de la psicología aportan principios, conocimientos y técnicas al coaching. Mostrando la delgada línea entre coaching y psicología y sus relaciones en la práctica, el coaching se comprende como una intervención psicológica de modificación de hábitos, comportamientos y conductas sin tratar problemas clínicos de salud mental. El coaching se convierte en clínico cuando se abordan problemas psicoafectivos.

⁸Un referente histórico es el estudio de Coleman R. Griffith, *Psychology of coaching*, publicado en 1927. Pasaría mucho tiempo, hasta 1996, cuando en la revista de la *Australian Psychological Association*, se utilizó el término de *coaching psychology*. En los últimos años, el *psychology of coaching*, ha tendido un gran desarrollo, en 2010 contaba con 210 citaciones comparando los años entre 1927 a 1996, cuando existía sólo el aporte de Coleman se tuvieron ocho citaciones únicamente (Grant, 2011).

organizaciones de prestigio, así como de otros *pseudocoaches* sin formación, lo que hace que la calidad del servicio sea muy variable, restando credibilidad y confianza a esta nueva rama profesional.

Tratándose de certificación, el reto de limitar la frontera entre los coaches es claro ahora. Los psicólogos son certificados como *coaching psychology* y los procedentes de otras disciplinas profesionales como *psychology coaching*. Esta delimitación ha sido resultado de un trabajo internacional con la creación de asociaciones, revistas y programas de formación superior y de posgrado para psicólogos. Sobresalen asociaciones como la Special Group in Coaching Psychology (SGCP) de la British Psychological Society y el Group in Coaching Psychology (IGCP) de la Australian Psychological Society; también revistas como *International Coaching Psychology Review* y *The Coaching Psychologist*. En universidades se ofertan programas de formación en *coaching psychology*, como la University of Sidney, la City University London y la University of East London.

La definición más aceptada de *coaching psychology* la aporta Grant (2011: 89), quien incorpora los avances logrados en su tiempo:

La *coaching psychology* es una rama de la psicología que se ocupa de la aplicación sistemática de la ciencia comportamental para la mejora de la experiencia vital, el rendimiento laboral y el bienestar de individuos, grupos y organizaciones. Se centra en facilitar el logro de objetivos, en mejorar el crecimiento y desarrollo personal y profesional de los clientes en su vida personal y en el ámbito de trabajo. No se dirige a tratar directamente casos clínicamente significativos de enfermedad mental o niveles anormales de angustia.

Hacer coaching con psicología mantiene las áreas de intervención *tradicionales*, agregando la fortaleza de la psicología con áreas como: la psicología positiva, el enfoque cognitivo-evolutivo del desarrollo, aproximaciones psicodinámicas, aportaciones de la Gestalt, enfoques centrados en la solución, la inteligencia emocional, la retroalimentación sistémica y los métodos de investigación. Con estos aportes se configura uno de los modelos más influyentes de *coaching psychology*, el modelo de Grant (2012), autorregulación dirigido a objetivos. Es un modelo basado en el

cambio de la visualización y el cambio en la forma de hacer, lo conforman las siguientes etapas:

- Identifica el problema.
- Establece una meta.
- Desarrolla un plan de acción.
- Monitoriza (cambiar lo que no funciona o hacer más de lo que funciona).
- Evaluar.
- Éxito.

Es un modelo centrado en la solución, se retroalimenta de la psicología positiva, la psicología humanista y de la terapia breve. Ayuda al cliente para crear y gestionar su futuro, el cambio en la visualización consiste en pasar del problema a la solución, esto se hace principalmente con la pregunta mágica que ayuda a posicionarse en la solución:

[...] en medio de la noche, ocurre un milagro y el problema que te impulsó a hablar ¡hoy lo tienes resuelto! Pero como esto sucedió mientras dormías, no tienes forma de saber que hubo un milagro de la noche a la mañana que resolvió los problemas. Entonces, cuando tú despiertas al día siguiente por la mañana, ¿cuál podría ser el pequeño cambio que te hará decir a ti mismo, “wow, algo debe haber sucedido”. ¡El problema se ha ido! (Berg y Dolan, 2001: 7).

Es una pregunta detonante para el cambio de una persona, la mueve en su visión y en la acción para lograr sus horizontes de vida. Se recurre a la búsqueda de las potencialidades humanas, como caja de herramientas de habilidades, para que la persona resuelva sus problemas por sí misma. Con el *coaching psychology* se logra un movimiento de 180 grados al recuperar los psicólogos la intervención para mejorar la calidad de vida con métodos novedosos sin abordar la clínica psicoafectiva.

Entre la hipnosis y el juego interior

Uno de los antecedentes teóricos del coaching proviene de la terapia breve en el campo de la psicología. Milton Erickson se considera el fundador de la terapia breve, aportó ideas esenciales con la hipnosis que forman parte del coaching transformacional, el coaching clínico y el *coaching psychology*, centrándose en el bienestar de la persona:

- Motivar a la persona a hacer sus propios cambios y no los cambios que desea el hipnoterapeuta.
- Que la persona elabore conforme a sus propias necesidades y no con base en el concepto que tiene de ella el hipnoterapeuta. *El paciente hace la terapia.*
- Aceptar las ideas del paciente sin importar cuáles sean, para luego retomarlas en su beneficio.
- El papel del hipnoterapeuta es ayudar a facilitar la reeducación de la persona a partir de sus propias experiencias de vida.
- Existe una unidad recíproca en las interacciones entre hipnoterapeuta y persona porque trabajan un mismo objetivo en común: el bienestar de la persona.
- El hipnoterapeuta tiene que recordar en cada momento que la persona es lo importante en la relación terapéutica.

Erickson ha sido reconocido como uno de los grandes psicoterapeutas, al ser el iniciador de un enfoque estratégico e innovador para el cambio de la persona, su práctica consistía en ayudar a solucionar los problemas de la persona a partir de sus experiencias y de *su* situación de vida. Hernández (2017: 61-62) identifica 11 principios del éxito de Erickson, a partir de entrevistar a más de 50 especialistas en psicoterapia. Estos principios son:

1. El arte de evocar recursos y fortalezas del ser humano (sabiduría del inconsciente).
2. El arte de aceptar y utilizar (enfoque naturalista).
3. El arte de la individualidad (traje a la medida).
4. El arte de la estrategia.
5. El arte de buscar soluciones y posibilidades.
6. El arte del cambio.
7. El arte de enfocarse en el presente y en el futuro.
8. El arte del *rapport*.
9. El arte de observar.
10. El arte de reencuadrar (reestructuración cognitiva).
11. El arte de comunicarse (lenguaje y comunicación).

Con base en estos principios señalamos que la hipnosis ericksoniana asume un enfoque naturalista, trabaja con el contexto y con la persona en su situación de vida; hace trajes a la medida con el recurso de una aguda observación y con la evocación del inconsciente, entendido como el reservorio de aprendizajes y experiencias de la persona; crea estrategias centradas en la solución de los problemas, comunicando y reencuadrando en el proceso del cambio, siempre logrando el *rapport* con el paciente.

Erickson fue el maestro del cambio a través de intervenciones cortas centradas en la solución, revolucionó la psicoterapia con la hipnosis. Para él, la dinámica de la hipnosis representaba siempre un aprendizaje mutuo, para la persona y para el hipnoterapeuta. Cada persona es diferente y representa un aprendizaje, como solía explicar: “cuando el dentista mira en cada boca siempre encontrará algo distinto que le representará una oportunidad para aprender; así, lo mismo en la hipnosis, en cada persona se encontrará algo distinto que representará un reto de aprendizaje” (Erickson, 2005).

Reflexionando en el trabajo de Erickson con la hipnosis, lo que viene a nuestra memoria es que era un *coach* psicoterapéutico en toda la extensión de la palabra, porque apoyaba el proceso de cambio de la persona. Trasladaba a la persona del problema a la solución, esto es coaching. Sin

proponérselo Erickson hacía coaching transformacional y clínico según cada caso personal del cliente.

Encontramos una coincidencia entre el trabajo de Erickson, padre de la hipnosis moderna, con el trabajo de los años setenta de Gallwey que es considerado como uno de los pioneros del coaching posmoderno. Ambos manejan la relación entre el inconsciente y el consciente que opera en el cambio personal, tienen matices significativos que los diferencian en la forma de su tratamiento. En lo que coinciden es que la mente consciente limita a la mente inconsciente para la realización de la meta esperada, Erickson y Rossi (2014: 22) enfatizaban lo siguiente:

Los pacientes tienen problemas porque su programación consciente también ha limitado severamente sus capacidades. La solución es ayudarlos a romper las limitaciones de sus actitudes conscientes para liberar su potencial inconsciente para resolver problemas.

La tesis de Gallwey (1974: 29-30) que encontramos en su obra seminal es la siguiente:

Quizá una mejor forma de describir al jugador que está “inconsciente” sería decir que su mente está tan concentrada que se halla *en calma*. Su mente constituye una unidad con la actividad del cuerpo, y las funciones inconscientes o automáticas están operando sin la interferencia de pensamientos. Es una mente totalmente concentrada, no hay espacio para pensamientos sobre el desempeño del cuerpo y mucho menos para pensamientos sobre el cómo de ese desempeño. Cuando un jugador se encuentra en este estado, no hay nada que interfiera con la plena expresión de su potencial para actuar, aprender y disfrutar.

Tres ideas encontramos en ambos autores:

- La mente consciente limita las potencialidades de la persona para actuar, aprender y disfrutar.
- En el inconsciente se encuentran las potencialidades de la persona para resolver sus problemas.
- Desprendemos que el coaching consiste en romper y superar los patrones de la mente consciente, donde habitan pensamientos que

limitan a la persona para poder estar en calma y lograr la unidad entre mente-cuerpo, y exprese su potencial inconsciente para resolver sus problemas actuando, aprendiendo y disfrutando.

Para Erickson, la forma de superar las limitaciones de la mente inconsciente es a través de la hipnosis; para Gallwey, es saber jugar *el juego interior*, ganándole al jugador interno que *pone el pie*, saliendo victorioso el jugador que está en calma, que logra dejar de ser tiranizado por la mente del jugador de la mente consciente. Existe una línea de sucesión entre ambos autores; por esta razón, encontramos que Erickson no sólo estableció los principios de la terapia breve, también aportó los principios del coaching moderno que luego adquirirían la forma posmoderna del coaching con Gallwey.

Gallwey, como coach de jugadores de tenis, aportó la teoría de los dos *Yoes*. Encontró que existe un juego interior entre la mente consciente (jugador 1) y su potencial liberador de la mente inconsciente (jugador 2), donde se tiene que vencer al jugador 1 que se guía por pensamientos y acciones limitativas. En la cancha, el jugador tiene que enfrentarse con el jugador externo y el jugador interno gobernado por la mente consciente (jugador 1). Por esto, plantea que es necesario jugar primero el *juego interior* para vencer al jugador 1. El postulado de Gallwey (1974: 32) es el siguiente:

[...] dentro de cada jugador, el tipo de relación que existe entre el Yo número 1 y el Yo número 2, es el factor principal para determinar nuestra capacidad para convertir nuestro conocimiento de la técnica en acción efectiva. En otras palabras, la clave para mejorar en el tenis —o en cualquier otra cosa— reside en mejorar la relación entre el Yo que habla, el número 1, y las capacidades naturales del Yo que actúa, el número 2.

En este postulado sobresale una idea reveladora: el Yo 2 posee capacidades naturales que fluyen libremente cuando el Yo 1 no entorpece el desempeño del juego. Si las habilidades del Yo 2 son naturales, seguramente son abundantes porque son recursos internos. En otro de sus

libros Gallwey y Horton (2009: 39), completan su primer postulado en la dirección mencionada:

El juego interior se basa en dos premisas. Primera, que todos poseemos más recursos internos de lo que creemos. Y segunda, que cuando intentamos acceder a esos recursos, interferimos en nosotros mismos más de lo que nos gustaría admitir.

El inconsciente es una fuente de recursos internos, pero no es fácil disponer de ellos, porque la mente consciente es un obstáculo con sus prejuicios. Entre más resistente resulte la mente consciente de la persona, es más difícil acceder a la fuente de las potencialidades propias, el reto es vencer la interferencia del Yo 1. En la relación de los *Yoes* existen claras diferencias entre el Yo 1 y el Yo 2, enlistamos las siguientes:

Tabla 1
CARACTERÍSTICAS DE LOS *Yoes*

<i>Yo 1</i>	<i>Yo 2</i>
Mente consciente	Mente inconsciente
No actúa, no confía en el Yo 2, demasiadas indicaciones	Lo escucha todo, nunca olvida nada
Es el culpable, pero hace culpable al Yo 2	Actúa y tiene todo el potencial
Mente egoica	Más capacitado
Ficticio (tiene falsa identidad)	Centrado en el presente
Lleno de conceptos, expectativas y juicios limitantes	Relajado
Calculador	Concentrado
Hipercrítico	Genera aprendizaje natural
Generador de estrés (miedo, duda, confusión e ignorancia)	Fuente de recursos internos innagotables
Creador de pensamientos catastróficos	Poseedor de capacidades innatas
Produce negatividad	Basado en el respeto y la confianza
Autoataque constante	Imaginativo y creativo
Creador de falsas expectativas	Movilidad basada en la experiencia
Crea el ciclo de respuesta <i>AH-OH</i>	Crea el ciclo de respuesta <i>AJA</i>

Fuente: Elaboración propia con base en Gallwey (1974; 1998; 2000; 2009).

En el juego interior de los *Yoes*, para lograr el máximo rendimiento, el jugador tiene que avanzar progresivamente en acallar al Yo 1, a través del arte de la concentración relajada, para que fluyan las experiencias y las habilidades naturales que posee el Yo 2. De este punto clave se desprenden características para lograr la armonía entre los *Yoes*:

- Acallar progresivamente los pensamientos de la mente egoica.
- Aprender a confiar en el Yo 2.
- Actuar sin juzgar nuestro desempeño (quitar las gafas de juez).
- Liberar el proceso natural de desarrollo.
- Asumir la responsabilidad uno mismo con confianza, experiencia y conocimiento.
- Promover la conciencia libre de juicio para evitar menospreciar y menoscabar las potencialidades naturales.
- Dejar fluir las experiencias y aprendizajes del Yo 2.
- Activar la imaginación, dejarse ir.
- El reto es salir de los surcos mentales que son profundos.
- Mantener la atención plena (“La atención es consciencia enfocada y concentrada, y la consciencia es ese poder que permite conocer”) (Gallwey, 1974: 154).
- Abandonar los viejos hábitos porque son cargas del pasado y el pasado ya no existe. Ahora es crear nuevos hábitos.
- Mantener la mente en el aquí y el ahora.

El juego interior es la búsqueda de la armonía para lograr el equilibrio entre aprendizaje, sentir y experiencia, y generar una nueva relación basada en la comunicación, inteligencia, respeto y confianza, usando la máxima socrática renovada: *confía en ti mismo*. En el terreno práctico *descubrir la técnica por uno mismo*, en lugar de seguir al pie de la letra *las instrucciones del hacer*, representa *apostar* más por el aprendizaje, que es algo natural, que por la enseñanza de experiencias pasadas. El presente representa la oportunidad de crear nuevas formas de interactuar con la realidad, por eso, el jugador debe concentrarse en el aquí y el ahora, dejar la pesada carga del pasado que sólo guarda respuestas de desafíos de antaño y no cuenta con respuestas de los desafíos del momento. Seguir el aprendizaje es un imperativo en el juego interior:

Para mí, cualquier sistema de enseñanza debe basarse en la mejor comprensión posible del proceso natural de aprendizaje con el que nacimos. Cuanto menos interfiere la enseñanza con el proceso de aprendizaje

grabado en tu ADN, más efectivo será tu progreso. Dicho de otra manera, cuando menos miedo y desconfianza en uno mismo haya, más fácil será dar todos los pasos del proceso natural de aprendizaje (Gallwey, 1998: 142).

La educación tradicional promueve un aprendizaje normal, basado en la obligación de hacer las cosas bien a partir de cumplir el guión cifrado en la mente, sin permitir alguna variación ante las circunstancias del presente. El juego interior plantea una visión distinta de aprendizaje, el aprendizaje natural que pone en armonía la mente consciente con la mente inconsciente, y de esta forma contribuye a la armonía entre profesor y alumno. Existe una clara diferencia entre aprendizaje normal y aprendizaje natural en el juego interior:

Tabla 2
TIPOS DE APRENDIZAJE Y SUS PROCESOS

<i>Etapas</i>	<i>Aprendizaje normal</i>	<i>Aprendizaje natural</i>
Primera	Critica o juzga el comportamiento pasado.	Observa el comportamiento existente sin juzgarlo.
Segunda	Uno se insta a sí mismo a cambiar, repitiéndose continuamente órdenes verbales.	Visualiza el resultado deseado.
Tercera	Intenta esforzarte mucho, obligate a hacerlo bien.	¡Deja que las cosas sucedan por sí mismas! Confía en el Yo número 2
Cuarta	El juicio crítico sobre los resultados lleva al Yo número 1 a un círculo vicioso.	Observa los resultados con tranquilidad y sin juzgar lleva a un proceso continuo de observación y aprendizaje.

Fuente: Gallwey (1974: 134-135).

El método de aprendizaje natural que aporta el juego interior es el arte de la concentración-acción: observar, visualizar, confiar y apreciar. Es un círculo virtuoso para fluir en la realización de las actividades. A diferencia del círculo vicioso del aprendizaje normal, que parte de la crítica y llega a la crítica, en el círculo virtuoso se parte de la concentración y se llega a la atención plena.

En Erickson, como en Gallwey, el aprendizaje natural van de la mano con la idea del aquí y el ahora, a ambos les interesa el cambio personal. Con matices entre uno y otro, los dos proponen que la persona

asuma su propio cambio armonizando la relación entre mente consciente y mente inconsciente. La mente inconsciente tiene un papel importante porque es donde se almacena el potencial del cambio, Erickson accede a la mente inconsciente a través de la hipnosis y Gallwey con la concentración relajada.

En la literatura sobre el coaching, que es abundante, no encontramos obra alguna que identificara en los orígenes del coaching moderno a la hipnosis ericksoniana, por su contribución de un abordaje natural hecho a la medida para el cambio de la persona, a partir de la disociación entre mente consciente y mente inconsciente. Y que encontrara una relación con el juego interior de Gallwey, a partir de su postulado del cambio con el objetivo de armonizar la mente consciente con la mente inconsciente. Por nuestra parte, encontramos esta relación entre Erickson y Gallwey: la relación entre terapia breve y juego interior. En ambos la teoría del cambio transpersonal depende de la acción de la persona para superar los límites que le impone su mente consciente, y traspasar al reservorio de potencialidades y habilidades donde reside el aprendizaje natural y la experiencia del aquí y el ahora de la mente inconsciente.

Abrimos una puerta en la historia del coaching con la identificación de la relación entre Erickson y Gallwey —entre terapia breve y juego interior—, ya que ambos se acercaron a una misma concepción de la mente inconsciente en el cambio personal. Cada uno por su cuenta realizó aportes relevantes: Erickson aportó las bases de la terapia breve, que ha tenido una historia rica de aportaciones y direcciones; Gallwey presentó las bases del coaching posmoderno con el juego interior, que ha tenido un desarrollo impresionante con distintas interpretaciones y modos de hacer y comprender el coaching. Fueron dos caminos paralelos y en su historia sucedieron dos aspectos:

- La terapia breve, desde su origen hasta el coaching, sin proponérselo, continuó en su desarrollo con el trabajo de la hipnosis ericksoniana, fortaleciendo el postulado de la relación entre mente consciente y mente inconsciente.

- El juego interior se asumió como coaching y se ramificó en varias ramas, a medida que creció, se fue diluyendo el postulado de la relación entre mente consciente y mente inconsciente, para sobredimensionar la idea de liberación del potencial para el cambio personal.

Nuestro interés se centra en el coaching que continúa trabajando la relación entre mente inconsciente y mente consciente, que es la terapia breve estratégica, porque el juego interior de Gallwey —que se tradujo en el *boom* del coaching posmoderno— no retoma con el mismo énfasis la relación entre mente inconsciente y mente consciente. De forma declarativa expresamos que muchas de las formas de coaching enfatizan el papel de la mente consciente para el cambio personal, dejando al margen la relevancia de la mente inconsciente, traduciéndose en métodos de autoayuda para el cambio cognitivo de la persona.

Hemos puesto de manifiesto que en el corazón de la hipnosis ericksoniana late una forma de coaching y que, en el núcleo del juego interior, existe un reconocimiento a la importancia que tiene la mente inconsciente para el cambio personal.

El coaching estratégico: forma y contenido

Tuvieron que pasar muchos años —más de medio siglo—, desde Milton Erickson hasta la segunda década del siglo XXI, para que se encontraran la terapia breve y el coaching en un mismo camino. Giorgio Nardone, con la psicoterapia breve estratégica, ha realizado importantes aportes, siendo uno de los últimos el coaching estratégico; él y dos de sus colegas, Roberta Milanese y Paolo Mordazzi proponen un *auténtico modelo de coaching estratégico*. En el prólogo del libro, *Coaching estratégico. Cómo transformar los límites en recursos*, Nardone escribe:

Hace unos 10 años, durante un seminario que estaba impartiendo sobre un tema francamente apreciado por mí, la autoayuda estratégica —o como me gusta definirlo, de forma más rigurosa “el autoengaño estratégico”— descubrí que estaba proponiendo un enfoque coaching. [...] nunca me había interesado en esta práctica profesional conocida como “coaching” en los Estados Unidos [...]. Al tratar yo de autoengaño estratégico como forma de autoayuda (es decir, una autoayuda que la persona puede utilizar para superar dificultades personales, cuando éstas no incapacitan del todo para mejorar sus pretenciones y alcanzar objetivos preestablecidos). Desde el momento en que recurría a una serie de técnicas que se derivaban tanto de la experiencia en terapia, de las formas más graves de patología psicológica, como de la consulta de *problem-solving* con ejecutivos que deseaban incrementar su rendimiento, evidentemente estaba utilizando algo definido como “coaching” [...]. Fue así como, descubierto este nuevo ámbito de aplicación, desarrollé la idea de formular un auténtico modelo riguroso que permitiese transferir a este sector de aplicación toda la experiencia acumulada en el trabajo con situaciones mucho más resistentes al cambio. [...] un auténtico modelo de coaching estratégico (Milanese y Mordazzi, 2008: 7-8).

Nardone, sin proponérselo, coloca a la terapia breve estratégica dentro del desarrollo del coaching diseñado y aplicado en el campo de la psicología, es decir, en el movimiento *coaching psychology* al aportar un auténtico modelo de coaching estratégico. Una especialidad dentro de la terapia breve estratégica que trabaja la autoayuda para el cambio personal y la mejora del rendimiento cuando la persona enfrenta dificultades que no la incapacitan psicológicamente. Para Aranda (2017: 403) el trabajo de Nardone con el modelo estratégico ha sido reconocido como uno de los más relevantes en el campo de coaching:

[...] el enfoque estratégico nos añade más valor, no sólo como reflexión desde su punto de vista, sino técnico, con una serie de técnicas de muy alta potencia para movilizar la resistencia al cambio. Se podría decir que este enfoque, es, hasta este momento, uno de los más potentes para conseguirlo.

Nardone ha sido heredero, continuador y creador de una teoría del cambio que nace en Milton Erickson (hipnosis) y Gregory Bateson (visión sistémica), y pasa por varios teóricos que, con sus aportes, fueron dando forma a la terapia breve como Donald Jackson, Jay Haley, William Fry, Paul Watzlawick, John Weakland, Richard Fisch, Lynn Segal, entre otros más. Nardone es el autor más representativo del enfoque de la terapia breve estratégica, Ceberio en el prólogo del libro de *Terapia breve: filosofía y arte*, escrito por Nardone y Watzlawick, identifica tres fuentes de la terapia breve estratégica:

- La hipnosis ericksoniana, con sus estrategias para el cambio personal, contribuye a la elaboración de *trajes a la medida* utilizando metáforas, analogías, relatos, etcétera.
- La Teoría General de los Sistemas y la Cibernética para comprender las interacciones humanas en una visión diferente a la lineal y lograr soluciones superando los círculos perversos que están anclados en el problema.
- El Constructivismo para entender el sistema de creencias que limitan el cambio de la persona, apoyándola a través del reencuadre para la construcción de su propia realidad.

Por nuestra parte, además de considerar las tres fuentes que menciona Cebeiro, identificamos una teoría del cambio para la solución de los problemas humanos, que está delineada por Watzlawick junto con otros colaboradores, de la que formaría parte Nardone. Reconocemos que son tres momentos históricos que ha tenido la teoría del cambio.

Primer momento

El planteamiento inicial lo realizan Watzlawick, Weakland y Fisch,⁹ retroalimentándose de los aportes de Erickson, en el libro *Cambio. Formación y solución de los problemas humanos*,¹⁰ encontramos la paradoja entre persistencia y cambio, afirman que no es posible un cambio sin pensarse en la persistencia de continuar haciendo lo mismo. Con base en la teoría de grupos y la teoría de los tipos provenientes de la lógica matemática, se identifican dos tipos de cambio: el primero, cambiar *haciendo más de lo mismo*, el sistema no se modifica; y el segundo, cambiar interviniendo con algo desconcertante y paradójico, cambia al sistema mismo. Watzlawick *et al.* (2007: 31) para ilustrar estos tipos de cambio recurren al siguiente ejemplo:

Una persona que tiene una pesadilla puede hacer muchas cosas *dentro* de su sueño: correr, esconderse, luchar, gritar, trepar por un acantilado, etcétera. Pero ningún cambio verificado de estos comportamientos

⁹Los dos últimos autores juntos con Lynn Segal, continuaron aplicando la teoría del cambio, escribieron un segundo libro años más tarde (Fisch *et al.*, 2003).

¹⁰Milton Erickson escribió el prólogo de este libro, cabe resaltar una cita —larga— que sintetiza de forma magistral la teoría del cambio que plantean los autores: “Multitud de libros y de teorías se han ocupado del modo de cambiar a las gentes, pero, en último término, son los autores de la presente obra los que han considerado seriamente el tema representado por el cambio en sí mismo, en el sentido de cómo ello tiene lugar espontáneamente y cómo puede ser promocionado. Yo he intentado comprender esto mismo en mi propia obra y describirlo en mis escritos [...]. Ni el paciente, ni el terapeuta pueden saber en qué dirección se ha de verificar un cambio y en qué grado ha de tener lugar este último. Pero se precisa cambiar la situación actual y una vez establecido tal cambio, por pequeño que sea, se precisa de otros cambios menores y un efecto en bola de nieve de estos cambios menores conduce a otros más importantes, de acuerdo con la posibilidad del paciente [...]. He considerado mucho de lo que he realizado como una forma de acelerar las corrientes que impulsan al cambio y que madura ya en la intimidad de la persona y de la familia, pero se trata de corrientes que precisan de lo ‘inesperado’, lo ‘ilógico’ y lo ‘súbito’ para desembocar en un resultado tangible” (Watzlawick *et al.*, 2007: 9).

podrá finalizar la pesadilla. *En lo sucesivo designaremos a esta clase de cambio como cambio 1*. El único modo de salir de un sueño supone un cambio del soñar, al despertar. El despertar, desde luego, no constituye ya parte del sueño, sino que es un cambio a un estado completamente distinto. Esta clase de cambio lo denominamos en lo sucesivo cambio 2 [...]. Cambio 2 es por tanto cambio del cambio, es decir, el fenómeno cuya existencia negaba tan categóricamente Aristóteles.

El cambio 1, sin salir del problema, significa *hechar más leña al fuego*, la solución que se intentó es parte del conflicto, formando un círculo perverso; el cambio 2 significa salir del problema con una solución inverosímil conformando un círculo virtuoso. El lenguaje de la comunicación terapéutica tiene un papel esencial para el cambio 2, porque el *lenguaje cura* crea realidad. En el círculo virtuoso de la solución *inesperada* el lenguaje digital (lenguaje de la razón) y el lenguaje analógico (lenguaje de la imagen) son dos concepciones de la realidad que contribuye a la solución del malestar (Watzlawick, 2002).

Segundo momento

Son tiempos de una relación estrecha y fructífera, de la teoría del cambio en la terapia breve estratégica, entre Watzlawick y Nardone. Estos autores profundizan en la postura constructivista de la intervención terapéutica, la solución a los problemas de la persona se encuentra en la reestructuración en la forma de percibir su realidad, en la manera de romper el círculo vicioso de las soluciones intentadas. Así lo describen:

Como ya lo hemos referido, se parte de la convicción de que la resolución de los problemas requiere la ruptura del sistema circular de retroacción que mantiene la situación problemática, la redefinición de la situación y la consiguiente modificación de las percepciones y de las concepciones del mundo que constriñen a la persona a respuestas disfuncionales (Nardone y Watzlawick, 2007: 73).

En lugar de centrarse en el pasado, en el *origen* del problema, van al aquí y al ahora, al presente, a la solución de las disfuncionalidades de

la persona. El problema ya existe, lo que se requiere es solución. Esto es parte de la esencia del enfoque de la terapia breve estratégica, una herencia que dejó Erickson y que se ha ido puliendo a lo largo del tiempo. El centrarse en la solución significó una aportación en el modelo de intervención. Nardone y Watzlawick proponen valorar lo siguiente en lugar de centrarse en el pasado:

- Conocer qué sucede internamente en el sujeto, en sus interacciones con él mismo, con los demás y con el mundo.
- Cómo se presenta el problema o problemas del sujeto en su sistema racional.
- Qué es lo que el sujeto ha hecho para resolver su problema o problemas y no le ha dado resultado (soluciones intentadas).
- Cómo puede el sujeto cambiar la situación problemática de forma más rápida y eficaz.

En cada punto se valora el presente y se hacen hipótesis para elaborar los objetivos y aplicar las estrategias seleccionadas. Con base en esto, Nardone y Watzlawick aportan un modelo de aplicación terapéutica que consiste en las fases siguientes:

- Primera fase. Contacto e inicio de la terapia.
- Segunda fase. Definición del problema en sus manifestaciones y síntomas.
- Tercera fase. Establecimiento de los objetivos terapéuticos.
- Cuarta fase. Comprensión de las percepciones y reacciones del sujeto ante el problema.
- Quinta fase. Establecimiento del programa de estrategias terapéuticas para el cambio.
- Sexta fase. Conclusión de la intervención terapéutica.

Con estos aportes la teoría del cambio se evidencia también como práctica del cambio, basada en la intervención estratégica. En uno de los últimos libros coordinado por Watzlawick y Nardone (2012) se

menciona que el cambio en la percepción de la realidad, como parte de la terapia breve estratégica (TBE), tiene un riguroso sustento en su modelo de intervención clínica. Distinguen tres niveles lógicos que van de la teoría a la práctica, los presentamos en la siguiente tabla con fines didácticos:

Tabla 3
NIVELES LÓGICOS DEL MODELO DE INTERVENCIÓN CLÍNICA DE LA TBE

Niveles		Criterios lógico-epistemológico
Nivel a	Teoría y epistemología	Tipo cognitivo-teórico
Nivel b	Estrategia y modelo	Tipo cognitivo-operativo
Nivel c	Maniobra singular y técnica terapéutica	Tipo operativo-cognitivo

Fuente: Watzlawick y Nardone (2012).

Lo que proponen ambos autores es una lógica no ordinaria de intervención distinta a otros enfoques que diseñan sus modelos basados en la lógica deductiva. En la terapia breve estratégica se trata de cambiar la epistemología del sujeto al convertir la concepción de su propia realidad, para lo cual, se recurre a la lógica estratégica; es cambiar totalmente la lógica teórica, cognitiva y operativa, para dejar de hacer *más de lo mismo*, es un cambio de mentalidad del sujeto con respecto a su acción basada en solución *inesperada*.

Tercer momento

Nardone consolida su *modelo avanzado de terapia estratégica*, a través del Centro de Terapia Estratégica de Arezzo, que fundó junto con Watzlawick. Ha realizado relevantes aportes en la terapia breve estratégica y del *problem solving* que lo colocan como el máximo exponente de la Escuela de Palo Alto, cuna de grandes psicoterapeutas. La teoría del cambio de la persona tiene dos vertientes en Nardone, la del cambio terapéutico y la del cambio no terapéutico; en la primera, la intervención estratégica es clínica para solucionar trastornos psicológicos; y en la segunda, la intervención es de autoayuda estratégica para que la persona mejore su potencial y afloren sus talentos *escondidos*.

Nardone conecta con una misma base epistemológica, teórica y empírica, dos formas de cambio personal que están unidas en su concepción y separadas en su aplicación con base en los objetivos de las personas. Con esta visión dual del cambio personal, Nardone se coloca en la etapa actual del desarrollo histórico del coaching, en el *coaching psychology*, porque dentro de la psicoterapia funda la especialidad en la terapia breve, que denominamos *Psychology of strategic coaching*.

La psicología del coaching estratégico se funda sobre las bases ericksonianas, sistémicas y constructivistas, entre sus pilares encontramos lo siguiente:

- Una lógica no ordinaria basada en la conciencia operativa de la realidad. Las representaciones de la realidad son diferentes, en el propio acto de conocer se contamina todo lo que se conoce por parte del sujeto como constructor de su propia realidad.
- El autoengaño acompaña al sujeto en la forma lineal de gestionar la realidad, en la lógica de la verdad absoluta que forma parte del positivismo, se cree que la manera en que el sujeto ve, siente y piensa la realidad es la verdadera realidad. Desde la lógica estratégica, el autoengaño disfuncional se transforma en funcional, al reconocer el sujeto que hay más de una manera de gestionar su propia realidad. Es como señalan Nardone y Baibi (2009: 28): “Toda realidad, es, según el punto de vista del que la observa, y ello conduce a reacciones diferentes sobre la base de las distintas atribuciones que pueden hacerse de la misma realidad”.
- El sujeto para cambiar, tiene que cambiar cambiando, experimentar su cambio a través del método de investigación-intervención. El sujeto autorreflexiona e interviene para modificar su realidad, es un auténtico constructor de la realidad que ve, siente y piensa. El sujeto es estrategia de las soluciones para superar sus problemas.
- Los problemas del sujeto no residen en las condiciones de los objetos ni en las relaciones que establece, sino en la opinión que deriva de esos objetos y relaciones. Nardone recurre a la frase de Epíteto para ilustrar esta idea: “no son las cosas en sí mismas las que nos preocupan,

sino las opiniones que tenemos de estas cosas” (realidad de segundo orden).

- Al ser el sujeto el constructor de su propia realidad, también lo es de su malestar, como dice Salvine: “cada uno construye la realidad que luego padece”. Nardone lo explica a través de las psicotrampas, como lo que se contruye y después se sufre, y las psicoluciones, si el sujeto crea la realidad que padece, también es capaz de construir las soluciones (Nardone, 2015).

Una forma de cambiar la realidad reside en la manera en que se comunican *las cosas*, Nardone plantea la importancia del diálogo estratégico para cambiar la realidad que uno padece. El diálogo estratégico se construye sobre bases asertivas y motivantes en la construcción eficaz de la realidad. Nardone trabaja sobre los ingredientes de un diálogo que *enferma* (formas de comunicación *montadas* en la verdad absoluta de uno para con el otro) y de un diálogo estratégico (formas de comunicación basadas en el encuentro de dos inteligencias), las diferencias se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 4
DOS FORMAS DE DIÁLOGO

<i>El diálogo que fracasa</i>	<i>El diálogo estratégico</i>
Puntualizar	Preguntar antes que afirmar
Recriminar	Pedir confirmación antes que sentenciar
Echar en cara	Evocar antes que explicar
Sermonear	Actuar antes que pensar
¡Te lo dije!	
Lo hago sólo por ti	
Deja, ya lo hago yo	
La receta secreta: reprobar	

Fuente: Nardone (2006).

Las diferencias entre uno y otro diálogo son claras. El primero, no considera al otro como interlocutor sino sólo como receptor, la racionalidad que impera es positivista, con una lógica mecánica de dominio y subordinación. El segundo, considera al otro como interlocutor donde existe una reciprocidad en la comunicación.

Nardone ha hecho aportes relevantes a la teoría del cambio en la terapia breve estratégica, las bases heredadas las ha retomado para construir sus concepciones teóricas y prácticas en la intervención de los autoengaños, en las psicotrampas, en el diálogo que fracasa, en el pensamiento que hace sufrir, en el arte de mentir a los demás, en todas las formas de construir la realidad que lastima. Sus estrategias de psicodisoluciones, del diálogo estratégico, del *problem solving* y del coaching tienen un impacto favorable en el cambio de la persona.

Nardone construye una tipología del cambio a partir de su experiencia en la intervención clínica y en el cambio organizacional, e identifica tres tipos de cambio:

- El cambio drástico. Se presenta cuando las personas no son capaces de participar en su cambio aunque lo deseen, el problema los sobrepasa, los invalida.
- El cambio gradual. Se presenta cuando las personas colaboran y pueden realizar correctamente las indicaciones.
- El cambio geométrico exponencial. Se presenta cuando las personas se oponen o no son capaces de colaborar en su cambio.

En los tres tipos de cambio, Nardone aplica estrategias de solución, que implican habilidades en el uso de la lógica no ordinaria para la construcción de realidades no patológicas por parte de las personas. Algunas estrategias que utiliza Nardone las presentamos en la tabla siguiente:

Tabla 5
ESTRATEGIAS PARA EL CAMBIO TERAPÉUTICO Y DE COACHING ESTRATÉGICO

Paradoja	Lógica de la contradicción	Lógica de la creencia
<p><i>Mentir diciendo la verdad.</i> Si digo una verdad <i>Salir después para llegar antes.</i> Se refiere a la conveniencia <i>Surcar el mar sin que el cielo lo sepa.</i> Funciona incómoda creo un problema porque fabrico de hacer preguntas en lugar de afirmaciones. Al realizar una pregunta se abre la puerta del interlocutor, por tanto, aparentemente, salgo después con la siguiente pregunta o la paráfrasis de la respuesta; pero llego antes porque el ejemplo, si alguien tiene miedo a volar, se le puede decir la verdad debido a cómo está cons- tituida, o no la puedo aceptar tal y como es, otro se ha abierto completamente. La técnica consiste en pedir que, al llegar al aeropuerto, intente ver por ello, transformo una verdad en una men- saja que el interlocutor caiga en contradicción consigo cuantas personas de las que están facturando mismo mediante las preguntas y hacer que sea él quien tienen miedo, cuando anuncien el vuelo debe- rán observar qué personas están bloqueadas; mientras tanto, el paciente deberá apretar las manos, doblando el pulgar cada vez que sienta miedo, cuando el avión esté en mar- cha tiene que mirar las caras atemorizadas de las personas y tendrá que permanecer con los dedos así hasta que desaparezca el miedo. Al arribar deberá llamar al terapeuta.</p>	<p><i>Si quieres enderezar una cosa aprende antes cómo Enturbiar el agua para hacer subir los peces a la superficie.</i> Esta estrategia contiene una contradicción en la expresión <i>Hacer subir al enemigo al desván y quitarle la escalera.</i> Funciona con pacientes obsesivos- compulsivos. Cada vez que haga un ritual, en una situación donde más buscamos la solución, menos la encontramos. Es la parado- ja del sé espontáneo. Se pide a la persona enfo- carse en la dirección opuesta a la deseada, que así que si la ensuciamos, el pez tendrá que subir a la su- perficie debido a que no ve nada y entonces vendrá hacia el fondo del abismo, entonces, la nosotros. Esta técnica se aplica a personas extremadamen- te racionales que quieren explicar todas las cosas, pero al</p>	<p><i>Si quieres enderezar una cosa aprende antes cómo Enturbiar el agua para hacer subir los peces a la superficie.</i> Esta estrategia contiene una contradicción en la expresión <i>Hacer subir al enemigo al desván y quitarle la escalera.</i> Funciona con pacientes obsesivos- compulsivos. Cada vez que haga un ritual, en una situación donde más buscamos la solución, menos la encontramos. Es la parado- ja del sé espontáneo. Se pide a la persona enfo- carse en la dirección opuesta a la deseada, que así que si la ensuciamos, el pez tendrá que subir a la su- perficie debido a que no ve nada y entonces vendrá hacia el fondo del abismo, entonces, la nosotros. Esta técnica se aplica a personas extremadamen- te racionales que quieren explicar todas las cosas, pero al</p>

encuentran modos para mejorar. También puede hacerlo razonando y volviendo a analizar todo el tiempo, suceder que al determinar los modos de empleo único que logran es complicarlas.

peorar el problema, la persona descubra que ya lleva algunos, lo que es específicamente bueno. En ambos casos se alcanza el objetivo, porque se determinan y bloquean las soluciones intencionales que mantienen y empeoran el problema.

Apagar el fuego echándole leña. Se trata de una *Circular contra lineal, lineal contra circular*: Cuando se quiere prescripción paradójica, si se quiere reducir algo se interviene sobre una fuerza lineal se utiliza una fuerza que ocurre en forma espontánea, entonces se circular y viceversa. Hay que recordar que cuando queremos aumentar voluntariamente, esto significa prescribimos sintonizarnos tenemos que asumir la posición circular el síntoma pero de forma detallada. Se complementaria, no al paciente, sino a aquello que hace posible dan indicaciones precisas de lo que la persona el cambio; por ejemplo, ante alguien que se asume como víctima que ejecutar utilizando una alarma, al sonar víctima hay que hacerle ver que uno es derrotado sólo ésta, se interrumpe la acción, se lava la cara y cuando se rinde, o bien, la renuncia es un suicidio cotidiano. continúa realizando las actividades habituales. Si continúa renunciando no hará más que empeorar.

Crear de la nada. Este estratagema se puede aplicar a través de la técnica de la pregunta del millón o la técnica del como si; por ejemplo, se puede preguntar en qué número de la escala pone su progreso, o se le puede prescribir que cada mañana mientras se viste se pregunte qué le gustaría hacer distinto a lo que hace ahora, como si hubiera pasado de 5 a 6 en la escala, entre las cosas que se le ocurren, se le pide que ponga en práctica la más pequeña. Con el paso de los días cambia el comportamiento debido a la nueva creencia.

Matar a la serpiente con su propio veneno. Esta estrategia funciona para cuando queremos capturar la energía de un trastorno y reorientarla para llevarlo a su destrucción. Se utiliza siguiendo una lógica contradictoria, es decir, si alguien me echa su veneno, simplemente se lo devuelvo. Funciona con alguien molestón, hay que visitarlo diario llevándole un pequeño regalo y decirle disculpa que no he venido, me he sentido culpable por todo lo que he hecho y lo que no he hecho, disculpa porque no he venido...

Estas estratagemas son fundamentales para el coahing estratégico porque contribuyen en la solución de las resistencias que incapacitan a la persona para cambiar, el coach determina qué estrategia seleccionar para intervenir en las sensaciones base (miedo, rabia, dolor y placer) que incapacitan cognitiva y emocionalmente a la persona.

Modelo y proceso del coaching estratégico

Nardone junto con Milanese y Mordazzi llevan el arte y la magia de la comunicación estratégica al coaching estratégico para movilizar los guiones del autoengaño que limitan la funcionalidad y el cambio personal. La comunicación juega un papel esencial para producir experiencias correctivas en la forma de sentir y para cambiar cognitivamente la forma de pensar. A través de la comunicación se construye la realidad y se solucionan formas diferentes de sentir y pensar la vida: *no se puede no comunicar*.

La comunicación estratégica, en el coaching estratégico, se presenta como sugestión y persuasión, con el vehículo de la hipnosis sin trance y con el diálogo estratégico. Son formas de comunicarse con la mente inconsciente y la consciente para realizar el cambio personal a partir de construir una solución no intentada y con ello romper el círculo vicioso de las soluciones intentadas que conducen a la persona al autoengaño y a la inmovilidad del sentir y pensar.

La hipnosis sin trance es un estado alterado de la consciencia que produce sugestiones activando las habilidades, potencialidades, experiencias y los aprendizajes almacenados en el inconsciente. Contribuye a vencer las resistencias del cambio personal, como dicen Nardone *et al.* (2008: 116-117):

La hipnosis sin trance puede describirse como un estado fuerte de sugestión a continuación de maniobras comunicativas que permiten a la persona abandonar el estado de rigidez, dilatando su capacidad de percibir [...]. Se trata, pues, de un estado alterado de consciencia sin la presencia de un trance hipnótico formal, representado por la dilatación de las capacidades perceptivas en un estado de relajación, por el que la persona puede influenciarse o ser influenciado con más facilidad [...]. La capacidad de sugestión o autosugestión se convierte en instrumento

útil sólo si se orienta hacia fines específicos, de otro modo son meras formas de relajación y meditación.

Utilizar de forma estratégica al lenguaje hipnótico, con una lógica para el cambio personal, es parte del coaching estratégico para conversar de forma sugestiva y evocadora a través de preguntas estratégicas que promuevan el diálogo estratégico. Consideramos el diálogo estratégico como semillero de respuestas que abren el candado del cambio, las preguntas estratégicas son detonantes para ir cambiando el punto de vista y el sentir de la realidad que perturba, se abre el horizonte de nuevos escenarios. Una de las finalidades del diálogo estratégico es hacer sentir de forma diferente a la realidad, no que la persona piense su realidad de otra forma. Como expresa Nardone, se trata de cambiar la percepción no la comprensión de la realidad: *si se cambia la percepción todo lo demás viene después*. El diálogo estratégico tiene una estructura compuesta por las preguntas con ilusión de alternativas (inducen a nuevas perspectivas para el cambio), la paráfrasis reestructurante (la persona que quiere cambiar se convierte en experto de su realidad ante el coach), evocación de sensaciones (a través de formas poéticas y de figuras retóricas se llega al sentir), resumir para redefinir (la suma de efectos provocados con lo mencionado anteriormente se potencializa el cambio) y prescripción como descubrimiento conjunto (acciones operativas de la vida).

En el diálogo estratégico no cabe la idea positivista de preguntar para conocer, no se trata de crear diagnósticos, sino de situarse en la solución. Colocar a la persona frente al coach como experto en respuestas que crean ilusiones de alternativas, Nardone lo sintetiza de forma magistral: *conocer los problemas a través de sus soluciones*. Mediante el diálogo estratégico la persona gestiona el cambio de su propia realidad (Nardone y Salvini, 2011).

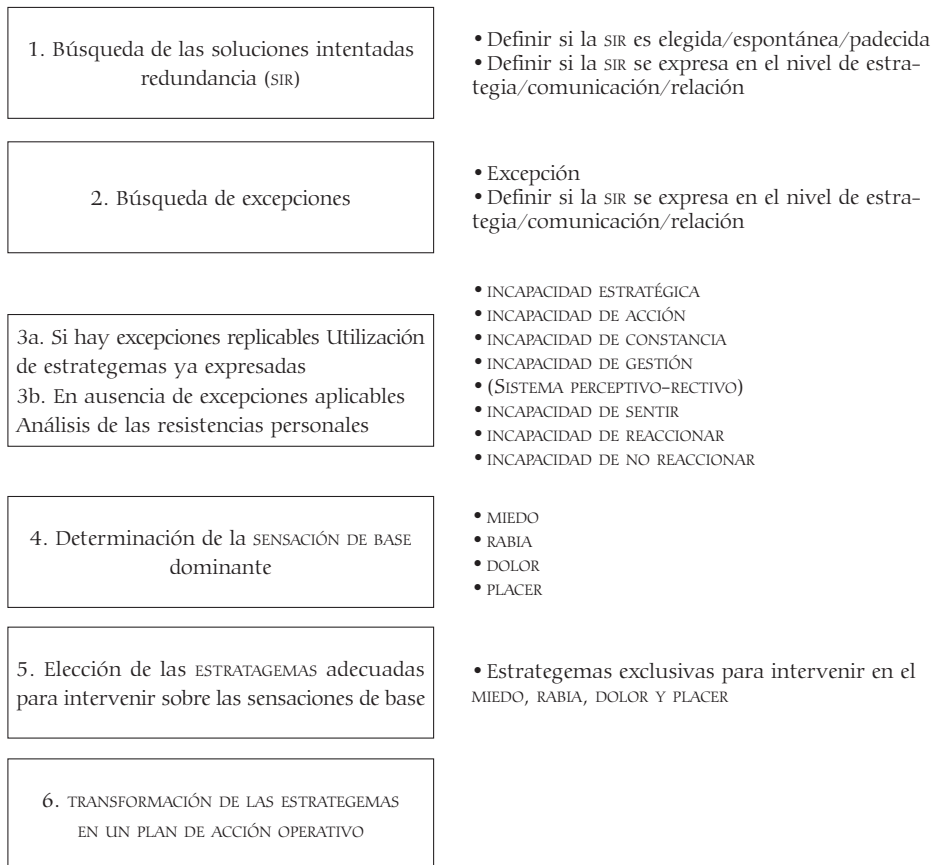
En el coaching estratégico se trabaja con esos vehículos de comunicación desde la solución intentada, redundante con el diálogo estratégico y con la hipnosis sin trance hasta el plan de acción operativo. De esta forma el coaching estratégico se propone desbloquear el guión redundante de las relaciones con uno mismo, de uno con los demás y de uno

con el mundo. Para esto, el coach estratégico procede como el cirujano de la piel, trabajar capa por capa hasta llegar a la más interna para producir el cambio personal. Milanese y Mordazzi (2008) lo mencionan metafóricamente *como un juego complejo de cajas chinas*, se avanza de la muñeca externa y más grande hasta llegar a la muñequita interna y más pequeña.

El modelo de *disección emocional*, para el cambio personal, del coaching estratégico está conformado por seis *capas o muñequitas chinas*. Presentamos en el esquema la estructura para después comentarla:

Esquema 1

PROCESO DE INTERVENCIÓN DEL COACHING ESTRATÉGICO



El proceso de intervención del coaching estratégico lo conforman seis momentos que van profundizando en la *epidermis emocional*, o como Milanese y Mordazzi se refieren, *reductores de complejidad estratégica*:

Primer momento

Se parte de la búsqueda de soluciones intentadas redundantes (SIR), son los guiones personales con que se opera cotidianamente y que se han convertido en círculos de autoengaño. Son guiones que quizá en el pasado fueron funcionales; sin embargo, en el presente no lo son por la rigidez de repetirlos una y otra vez de la misma manera. Se trata de identificar estos guiones redundantes para detectar sus aspectos disfuncionales y potencializar el talento de la persona. La disfuncionalidad es identificada en los problemas específicos en la relación con nosotros mismos (inseguridad o malestar personal), en la relación entre nosotros y los demás (en la forma en que gestionamos nuestros entornos con los demás) y en nuestra relación con el mundo (relativas a las reglas, normas sociales y costumbres culturales en las que estamos inmersos). Nuestro bienestar o malestar está vinculado a estos tres tipos de relaciones. Procedemos primero en identificar el guión reiterativo, con la comunicación basada en el diálogo estratégico, sin tratar de encontrar una explicación de su origen, se trata de que una vez identificado el guión se proceda a la representación descriptiva de sus componentes a partir de la percepción y reacción, con expresiones como: *cuando siento x me dan ganas de hacer y*.

Una vez identificada la SIR, el coach empieza a estudiarla para conocer cómo funciona, si es una modalidad elegida, espontánea o padecida a causa de lo circundante o de los bloqueos personales. Cada una de estas tres formas se definen de manera diferente:

- SIR elegida. Este tipo de SIR afecta el 10 por ciento de los casos,¹¹ es la menos usual. La persona elige racionalmente un guión particular

¹¹ Este porcentaje se refiere a los casos atendidos por Milanese y Mordazzi.

- ante una situación problemática creyendo que es la mejor forma de solución. Por ejemplo: un docente que se forma en aprendizaje significativo, aprende que en su clase debe empezar por preguntas generadoras, lo que le ha dado resultado en alumnos de los semestres avanzados; ahora le fue asignado un grupo de primer semestre, que no ha tenido contacto con este tipo de aprendizaje, el docente elige racionalmente aplicar la estrategia de pregunta generadora, el resultado que obtiene es negativo, los alumnos no responden, se evaden, el docente ante esto insiste con lo mismo, la respuesta es la misma. Lo que el docente ha aprendido sobre preguntas generadoras es correcto, sin embargo, ante estos nuevos alumnos entra en conflicto porque trata de imponer su autoridad, cree que este tipo de aprendizaje es lo mejor para sus alumnos. Esto termina creando un conflicto entre docente y alumnos, el docente no decide cambiar, mantiene su guión rígido.
- SIR espontánea. Este tipo de SIR afecta cerca del 35 por ciento de los casos. La persona activa espontáneamente el guión dándose cuenta posteriormente después, no media reflexión o racionalización, reacciona automáticamente. La persona sabe, posterior a su reacción, que su forma de actuar es disfuncional, pero no puede actuar de manera distinta, tiende a repetir el guión de reacción espontánea. Por ejemplo, cuando un docente pregunta y el alumno se queda en silencio —por temor a responder incorrectamente—, el profesor reacciona inmediatamente desvalorando al alumno, ¡no estudiaste! ¡a qué vienes! Esa reacción espontánea de enojo y molestia del docente inhibe aún más la respuesta a sus preguntas por parte de los alumnos, lo que desencadena conflicto entre el profesor y sus alumnos.
 - SIR padecida. Este tipo de SIR afecta a la mayoría de los casos, alrededor del 55 por ciento. La persona se siente forzada a actuar por presiones de todo tipo, ligadas a su relación consigo misma, de su relación con los demás o de su relación con el mundo circundante. La persona se siente limitada por sus emociones, pensamientos, sus actuaciones, no logra procesar sus interrelaciones, siente que el mundo está en su contra. Por ejemplo, cuando el docente no logra poner límites a sus estudiantes, por el temor de no controlarlos o

que se desborden y las autoridades universitarias le llamen la atención. El profesor está bloqueado, sabe que no tiene control de los alumnos y que está limitado por el miedo a perder su trabajo si no logra establecer límites. El docente se siente enojado por la forma de responder de los alumnos ante su falta de ejercer su autoridad para aplicar las reglas establecidas, y a su vez tiene miedo de perder el trabajo por no cumplir con las reglas, lo desbordan las interacciones con sus estudiantes y con las autoridades universitarias.

Estas tres formas de SIR suelen presentarse en la persona de forma combinada en sus interrelaciones, puede ser que tenga un guión espontáneo, que ante la comodidad se vuelva un guión elegido y a la larga las *circunstancias de la vida* se establezca como un guión padecido. Como señalan Milanese y Mordazzi (2008: 48): "...nosotros los seres humanos somos, en ocasiones, habilísimos en transformar 'astutamente' nuestros límites emocionales en elecciones racionales. Y esto, a veces, puede volvernos todavía menos capaces de superarlos y transformarlos en recursos".

El siguiente nivel de reductor de la complejidad estratégica es el tipo de SIR expresada, que se manifiesta en tres dimensiones: la estrategia (lo que se hace), la comunicación (lo que se comunica) y la relación (relaciones emotivas-afectivas con uno mismo, con los demás y con el mundo):

- Estrategia. Se presenta en alrededor del 20 por ciento de los casos. La persona realiza, frente a un problema, una serie particular de acciones, maniobras técnicas deliberadas o involuntarias que fracasan para lograr un objetivo. Por ejemplo, cuando un docente se esmera para que sus estudiantes aprendan estadística no paramétrica sin utilizar las nuevas tecnologías aplicadas al aprendizaje, por más que lo intente no lo logra, ante esto, el docente se empeña en que sí puede lograrlo, que el resultado negativo fue porque no puso más esfuerzo, se culpabiliza de los resultados y continúa con la misma estrategia *poniendo más empeño*.

- **Comunicación.** Se manifiesta entre el 20 y 30 por ciento de los casos. La persona toma la decisión de enfrentar un problema con una estrategia con potencial de éxito; sin embargo, al momento de llevarla a cabo, falla en la modalidad de comunicación haciendo que fracase. El error se ubica en la forma de comunicación verbal y no verbal, a pesar de contar con los recursos afectivos y cognitivos para lograrlo. Este tipo de error es muy característico en la relación pedagógica, el docente suele ser excelente en su conocimiento disciplinario y didáctico, sabe usar los recursos que mejor convienen para el aprendizaje, es responsable y emocionalmente es asertivo, atrae la atención de sus estudiantes; sin embargo, suele reprimir el esfuerzo de los alumnos con expresiones o muecas de enfado: ¡Estuvo bien! Pero no refleja todo lo que me he esforzado en enseñarte. ¡Podrías haber dado más, pero no lo lograste! Esto afecta la estrategia en su enseñanza. El docente crea problemas por la forma de comunicarse con sus estudiantes.
- **Relación.** Se manifiesta entre el 50 y 60 por ciento de los casos, siendo la dimensión más frecuente. La persona actúa y se comunica de forma potencialmente correcta; pero tiene problemas emotivo-afectivos que impactan desfavorablemente en el plano de la estrategia o en el plano de la comunicación. Esto es característico en el docente que sufre estrés o *mobbing*, en el plano emotivo-afectivo enfrenta problemas que impactan en su relación de desempeño en la forma de enseñar y en la comunicación; puede ser que el docente elija de forma asertiva su estrategia de relacionarse con los estudiantes y que su comunicación verbal y no verbal sea adecuada, pero se siente con ansiedad y sus emociones están desordenadas porque no logra expresar lo que siente de forma adecuada, lo cual limitará lo logrado en la estrategia y en la comunicación.

Existe una circularidad entre las formas y expresiones de las *SIR*, construyendo un modelo combinatorio entre las *SIR* elegida, padecida y espontánea con la estrategia, la comunicación y la relación. Hay una compleja circularidad que el coach tiene que identificar por los niveles de

complejidad estratégica. En palabras de Milanese y Mordazzi (2008: 52): “Los seis niveles se entienden, por lo tanto, como reductores de complejidad situados en una relación de causalidad circular, dentro de la cual están en una relación de constante interacción, si bien siempre hay uno de ellos que prevalece sobre los demás y representa el punto de vista focal sobre el cual estructurar la intervención”.

El coaching estratégico, con estos niveles de complejidad, dimensiona una de las variables que otras propuestas no atienden, porque aborda la parte del sentir antes de empezar con el cambio cognitivo, como lo hacen las propuestas de coaching con una base cogito-centrista. Por esto, el coaching estratégico parte de describir las SIR en los seis niveles de complejidad operativa que se reseñaron anteriormente.

Segundo momento

Después de identificar las SIR se continúa con la búsqueda de excepciones y con la intervención orientada a la solución. El coach junto con la persona —o el mismo, en caso que esté realizando un autocoaching estratégico—, hace un recorrido por la historia personal para identificar posibles excepciones al guión redundante. Se trata de encontrar alguna actuación, de manera distinta ante el mismo problema, que le haya resultado favorable y no disfuncional, es decir, una excepción positiva.

Es un trabajo personal con el fin de encontrar en las acciones pasadas las potencialidades propias para realizar el cambio. Así, el coach puede guiar a la persona a utilizar los recursos que le fueron positivos, la identificación de excepciones positivas ayudan a comprender el problema y a construir soluciones, ya que son experiencias probadas con éxito. Aparte del diálogo estratégico utilizado en este momento con la hipnosis sin trance, se pueden potencializar los recursos, aprendizajes y experiencias que se encuentran almacenados en el inconsciente. Este hecho marca otro punto de distancia del coaching estratégico de las propuestas cogito-centristas que se quedan en el cambio de la mente consciente.

Al igual que en la identificación de las SIR, se comienza por reductores de la complejidad estratégica, la diferencia ahora es una búsqueda de

las excepciones positivas y de las soluciones alternativas; es decir, contestar preguntas estratégicas, por ejemplo: ¿cómo actuó de manera distinta ante una misma problemática? ¿Qué sintió al cambiar de reacción ante la misma problemática? En palabras de Milanese y Mordazzi (2008: 55):

Como en el caso de las *SIR*, de hecho, la persona puede haber elegido de forma deliberada el cambio de reacción, puede haberlo hecho espontáneamente o haberse dado cuenta después, o puede haberse visto obligada por situaciones externas o internas a reaccionar de modo diferente. Esta reacción puede haber llevado a un cambio de estrategia, de comunicación o de relación (entendido como un cambio emotivo-afectivo).

Existe toda una posibilidad combinatoria entre cómo se definen y expresan las excepciones positivas: elegida, espontánea, padecida, estrategia, comunicación y relación. En la tabla siguiente mostramos las particularidades de cada uno de estos niveles complejos:

Tabla 6
EXCEPCIONES

<i>Excepción</i>	<i>Característica</i>
	<i>Manifiesta</i>
Elegida	Creer que es la mejor forma de cambiar la acción.
Espontánea	Actúa de forma positiva ante un mismo problema.
Padecida	Maneja asertivamente emoción y afectividad ante el mismo problema.
	<i>Expresa</i>
Estrategia	Aplicación de una estrategia positiva.
Comunicación	Comunicación verbal y no verbal adecuadas.
Relación	La parte sensitiva emoción-afectividad es positiva y potencializa a la estrategia y a la comunicación.

Fuente: Milanese y Mordazzi (2008).

En la búsqueda de las excepciones positivas y en la intervención orientada a soluciones, los niveles de complejidad conforman un todo relacionado para comprender los guiones disfuncionales de la persona y estar en condiciones de construir soluciones no intentadas con base en el potencial de la mente inconsciente y de la mente consciente de la persona.

Tercer momento

Este momento se considera el más complejo del coaching estratégico. Se trabajan las resistencias del guión rígido que la persona mantiene porque no se encuentran excepciones positivas o se dificulta reproducirlas. Se realiza un análisis de las resistencias al cambio por parte de la persona, que se manifiestan como incapacidades que se expresan en las SIR. El coaching estratégico identifica incapacidades evolucionadas (nivel cognitivo) y las incapacidades primarias (nivel emotivo-perceptivo). Cada tipo de incapacidad agrupa distintas formas de incapacidad:

Incapacidades evolucionadas

- Incapacidad estratégica. Cuando la persona, por más que se esfuerza, no encuentra la salida y utiliza siempre la misma estrategia. Un docente sabe que no da resultado establecer castigos con actividades extraescolares y se empeña en hacerlo, a pesar de su fracaso y de su malestar.
- Incapacidad de acción. Cuando la persona ha encontrado la estrategia pero es incapaz de aplicarla. Conscientemente sabe lo que tiene que hacer pero está limitada para realizar la acción. Un docente sabe que debe regular su tiempo de clase en distintas actividades, y no lo hace, se concentra en una de las actividades, ya sea en la explicación o en el *pase* de lista. Sabe que tiene que planear y lo realiza, pero en la acción no lo lleva a cabo.
- Incapacidad en la constancia. Cuando la persona sabe la salida y la lleva a cabo, pero no es persistente; tiene consciencia de la estrategia positiva y realiza la acción, sin embargo, es intermitente y discontinua. El docente tiene estrategias claras de cómo relacionarse con sus alumnos para lograr sus aprendizajes y emprende las acciones pertinentes, pero no es constante en su asistencia debido al estrés que le produce cansancio, enojo y resistencia para ir a impartir su clase.
- Incapacidad de gestión. Cuando la persona tiene estrategia, la lleva a cabo y es constante, pero tiene problemas en la forma de gestionar

los *efectos colaterales*. Un docente es excelente en su desempeño cuando sabe qué estrategias utilizar, las aplica positivamente y es constante, sin embargo, si ve que un estudiante comienza a sobresalir sabotea el proceso para que esto no ocurra. Frente a las capacidades sobresalientes de sus alumnos se siente superado o que puede estar limitado y opta por tomar otro tipo de acciones, sabotea la estrategia.

Incapacidades primarias

- Incapacidad de sentir. Cuando la persona, como mecanismo de defensa, deforma las percepciones de ella misma, de ella con los demás y de ella con el mundo. Manifiesta cierta tendencia fóbica, obsesiva o paranoica. Milanese y Mordazzi (2008: 72), lo expresan de la forma siguiente:

La persona deforma sus percepciones en dirección a la inclinación natural de su sistema perceptivo-reactivo; por ejemplo, si la persona es de tendencia “obsesiva”, descubrirá continuas señales de duda; si es “fóbica”, verá peligros por todas partes; si es “paranoica”, vislumbrará enemigos en cualquier lugar, y así sucesivamente (la utilización de comillas quiere indicar que con los términos “obsesiva”, “fóbica” o “paranoica”, no nos estamos refiriendo a categorías de diagnósticos clínicos, sino que se usan en términos puramente descriptivos, para manifestar ciertas tendencias perceptivo-reactivos, que puedan volverse rígidas sobre sí mismas).

Un ejemplo típico: cuando la persona es traicionada, existiendo evidencias para todos, pero se niega a verlas para protegerse del dolor.

- Incapacidad de reaccionar. Cuando la persona siente lo correcto pero no reacciona como debería, puede ser que se bloquee o paralice emocionalmente, y esto le impida reaccionar funcionalmente. Por ejemplo: el docente tiene que examinar a sus estudiantes con base en las reglas operativas de la universidad, que funcionan con una escala estimativa donde el examen tiene el valor de 2 puntos en la escala de 10; además, el examen es de opción múltiple y un tercio de las preguntas son de respuesta apreciativa —es decir, lo que sea que el

alumno conteste, será correcta la respuesta— y los dos tercios restantes tienen un contenido relacionado con la materia. Prácticamente, el alumno no debe reprobar, el docente entra en conflicto porque su deber es enseñar y que los estudiantes aprendan, sabe que ni él ni los estudiantes están cumpliendo con esa misión. Hay simulación; por un lado, si es exigente y contraviene las reglas de la evaluación pierde el empleo, y por otro, si hace la simulación entra en conflicto, el docente prefiere no actuar, almacenando emociones encontradas que impactan en su enseñanza.

- Incapacidad de no reaccionar. Cuando la persona, a pesar de saber que debe contenerse, no lo hace, actúa espontáneamente frente a ciertos estímulos. Por ejemplo: el docente no debe reaccionar explosivamente ante el comportamiento provocativo de sus alumnos y estalla; o debe ser exigente en la escala de evaluación, pero no resiste las presiones de la administración universitaria y el chantaje de los estudiantes, por lo que cede a *regalar* puntos para que los alumnos acrediten.

Es importante identificar las sensaciones base (miedo, rabia, dolor y placer) del sistema perceptivo-reactivo para intervenir en la incapacidad dentro de la estructura de las SIR. La determinación de la sensación base constituye en el coaching estratégico el núcleo central para la intervención, porque una vez que se conoce qué sensación base domina, se pueden poner en acción estrategias para superar el círculo vicioso que la persona está limitada para superar.

Puede ser que la persona exprese con claridad, desde el inicio, su sensación dominante, activando así la intervención; o que el coach con su experiencia identifique la sensación base antes de haber realizado las etapas de intervención del coaching estratégico; si es así, el coach puede comenzar la intervención desde este punto. Si fuese el caso contrario, él empieza desde las SIR. Como señalan Balbi y Artini (2011: 202):

El modelo de *coaching estratégico*, al ser circular, puede ponerse en práctica a partir de la identificación de las soluciones intentadas, que con-

ducen a percibir las propias incapacidades estratégicas, para luego, yendo hacia atrás, llegar a las incapacidades primarias y a las sensaciones, o bien siguiendo el camino inverso.

En términos descriptivos, el proceso que parte de las soluciones intentadas redundantes puede utilizarse cuando no conocemos la percepción dominante porque, por ejemplo, es incómoda, como ocurre con el dolor que tendemos a ocultar del que habla Freud [...] a propósito de los mecanismos de defensa. En cambio, si es evidente que la persona está siempre angustiada por lo que puede suceder y, por tanto, el miedo es el rasgo dominante, entonces habremos identificado ya la sensación básica con la cual trabajar: es preciso actuar directamente sobre ella, sin que sea necesario desarrollar todo el proceso hacia atrás.

Por esto, se considera este tercer momento del coaching estratégico como esencial, al poder intervenir desde las emociones básicas para activar estratagemas de solución. Es decir, que es posible, según sea el caso, que el coach empiece desde aquí su trabajo de intervención.

Cuarto momento

Lo particular del coaching estratégico, a diferencia de otras propuestas de coaching, es que no se enfoca en hacer entender a la persona su forma de vida, sino de que se sienta de manera diferente. Se parte de la experiencia emocional hacia la cognición. Esto permite realizar experiencias correctivas emocionales antes de insistir que la persona comprenda de forma diferente su vida en el mundo. Para producir las experiencias emocionales correctivas el coach utiliza el diálogo estratégico y la hipnosis sin trance.

El coach estratégico, con estas dos *herramientas*, evita hacer preguntas directivas que van más al cambio cognitivo que al emocional, en su lugar establece un diálogo estratégico con comunicación verbal y no verbal para el descubrimiento conjunto con su interlocutor, por ejemplo: ¿qué es lo peor que pasaría si usted se empeña en continuar haciendo más de lo mismo si le está provocando enojo? ¿Imagina que pudieras ma-

nejar tus miedos haciendo que funcionaran a tu favor, cómo podrías sentirte diferente? Son preguntas que no parten de una realidad concebida, ni que otorgan consejos, ni son resultados de una teoría de la persona, son preguntas estratégicas.

En este momento, lo que el coach hace es trabajar con la persona en las soluciones de base con el diseño de estratagemas de intervención. Se determina la sensación de base dominante, que puede ser miedo, enojo, dolor o placer. El miedo abarca una clase de sensaciones de manifestaciones distintas: miedo a salir, a hablar en público, a los estudiantes, a no saber, a hacer el ridículo. El enojo suele manifestarse hacia uno mismo, hacia los demás o hacia el mundo entero; el enojo incapacita para no reaccionar, manifestándose hacia el interior como castigo y hacia el exterior como agresión, El dolor puede ser físico o emocional, vinculando muchas dimensiones de vida. El placer guarda muchas sensaciones como el deseo, la alegría, la pasión, la felicidad; se manifiesta en adicciones por las sensaciones ingobernables de querer o tener más para alcanzar la alegría o el éxtasis.

En la relación del coach con la persona, juntos identifican la emoción disfuncional para trabajar sobre la experiencia emocional correctiva, y convertir la emoción en funcional.

Quinto momento

Una vez identificada la emoción base, se procede al establecimiento de la estratagema de solución. La estratagema de solución expresa Nardone: “es el arte de resolver problemas complicados mediante soluciones aparentemente simples”. En la estratagema se utiliza la lógica no ordinaria, existe un ejemplo clásico en Nardone (2013: 9) y sus colaboradores:

En 1930, en una pequeña ciudad a orillas del Danubio, ocurrió un hecho del que los diarios de la época dieron destacada información. Un joven con intenciones suicidas se arrojó desde un puente; a los gritos de los testigos presenciales acudió rápidamente un gendarme, quien, en vez

de lanzarse al agua, empuñó el fusil, lo apuntó hacia el joven y gritó: “¡Sal de ahí o disparo!”. El hombre obedeció y salió del agua.

En la universidad tenemos algunas experiencias de este tipo de lógica no ordinaria, por ejemplo, cuando un estudiante se hace el gracioso en clase, con el propósito de distraer al docente y a sus compañeros, el profesor en lugar de reprimirlo o castigarlo, le dice: “¡Qué bien te diviertes! ¡Atención todos, su compañero nos enseñará cómo ser graciosos, pongan mucha atención, empieza por favor!” Saber trabajar la estrategia adecuada en la experiencia emocional correctiva es importante para la solución que se emprende. Nardone ha trabajado mucho las estrategias a lo largo de su obra, publicada a partir de años de experiencia en el Centro de Terapia Breve Estratégica, fundado por él. Algunas estrategias que nos sugieren Milanese y Mordazzi (2008: 79), para el manejo de las emociones en el proceso de intervención del coaching estratégico son las siguientes:¹²

MIEDO: Surcar el mar sin que el cielo lo sepa. Apagar el fuego añadiéndole leña. Crear de la nada. Hacer subir al enemigo al desván y quitarle la escalera.

RABIA: Matar a la serpiente con su propio veneno.

DOLOR: Pasar a través para salir fuera (la estrategia de la estrategia revelada, vencer sin combatir, cambiar siempre permaneciendo el mismo).

PLACER: Concedérselo (controlado) para poder renunciar; transformar el placer en tortura (hacer subir al enemigo al desván y quitarle la escalera).

Sexto momento

Con las estrategias seleccionadas se procede a poner en marcha el plan operativo estratégico. Se llevan a cabo intervenciones directas para desestructurar los guiones rígidos y dar paso a guiones alternativos de solución. El coach trabaja en las prescripciones para aplicar y mantener

¹²El lector encontrará en la tabla 5 de este libro, una descripción de algunas estrategias, lo invitamos a remitirse a dicha tabla.

las soluciones, y para sostener y gestionar estratégicamente los efectos del cambio personal a partir de las nuevas soluciones. Para cada una de las emociones donde procede la corrección estratégica se establecen estratagemas distintas, se prescribe la forma de la intervención. Con fines únicamente expositivos, ilustramos algunos ejemplos en la tabla siguiente:

Tabla 7
PLAN DE INTERVENCIÓN CON BASE EN LAS ESTRATAGEMAS

<i>Emoción</i>	<i>Estratagema</i>	<i>Prescripción</i>
Miedo	Apagar el fuego añadiéndole leña.	El coach pide a la persona que por media hora, cada día, con <i>cronómetro</i> en mano, se ubique solo en una habitación, asegurándose de no ser interrumpido para realizar una tarea. La persona tendrá que esforzarse en traer voluntariamente sus <i>peores fantasías</i> respecto a sus miedos, esperando con ello, se cumpla el proverbio: “el miedo a la cara ya no es miedo, sino que al cabo de un tiempo se transforma en valor”.
Rabia	Matar a la serpiente con su propio veneno.	El coach junto con la persona convienen que, ante la rabia que le produce el compañero de trabajo por sus burlas, le obsequie al <i>molestón</i> cada día un regalo y en cada regalo le exprese que aprecia mucho su forma de ser. Esperando con eso, la desestructuración del comportamiento de la persona que molesta.
Dolor	Enturbiar el agua para hacer subir los peces a la superficie.	El coach sugiere la galería de los recursos, que consiste que cada día, por la noche, la persona escriba una carta de la historia de los recuerdos en torno de la condición que le provoca dolor, que no omita nada, que escriba todo lo que se le <i>venga a la cabeza</i> , imágenes, sensaciones, pensamientos. Así se espera que la persona maneje su dolor, que lo haga funcional al salir a flote lo positivo.
Placer	Se hace subir al enemigo al desván y se le quita la escalera.	El coach prescribe lo que cause placer a la persona, por ejemplo: comer y quiere bajar de peso pero no ha podido, que coma dulces que le hacen subir de peso, que repita la misma acción cinco veces.

Fuente: Elaboración con base en las obras de Nardone (2006; 2007; 2008; 2009; 2011; 2013 y 2015).

Hasta aquí concluye el modelo completo de intervención del coaching estratégico, como mencionamos, al ser el coaching un proceso circular estratégico, se puede realizar siguiendo los momentos desde el primero hasta el último, o bien, empezar a trabajar con las sensaciones base, a partir de la emoción dominante.

Cabe mencionar que este modelo de intervención puede hacerse con ayuda de un coach estratégico; o también, si se tiene experiencia, puede realizarse un autocoaching estratégico. En el caso de la universidad vemos posible realizar ambas formas, dependiendo de cada una de las situaciones existentes.

SEGUNDA PARTE
COACHING EDUCATIVO:
COMUNICACIÓN, AUTORIDAD
Y DISCIPLINA EN EL AULA

Estilos de comunicación docente

Conceptualización

La comunicación humana aparece con el hombre mismo, su naturaleza social siempre se ha asociado con la necesidad de comunicación con sus semejantes y la forma en que se le concibe ha evolucionado. En antaño se confundía el proceso de comunicación con el de información, este último tiene una estructura lineal y nació con la telegrafía, se compone de un emisor, un mensaje y un receptor; mientras que el proceso de comunicación humana tiene una estructura circular en donde:

La comunicación funciona satisfactoriamente cuando dos personas se envían un mensaje habiendo establecido previamente un código significativo. En el caso de la lengua escrita o hablada, las palabras son señales y su significado es construido subjetivamente en las interacciones con otras personas que dialogan” (Glaserfeld, 2012: 46).

Por tanto, el significado no viaja del emisor al receptor, lo único que viaja son las señales. Esta cita nos ayuda a comprender que las personas que se comunican establecen un canal de entendimiento, de comprensión, entonces, la comunicación es un proceso complejo que ha implicado el desarrollo de distintos enfoques y de la teoría propuesta por Watzlavick, Beavin y Jackson.

La palabra comunicación tiene su origen en el latín, se deriva del verbo *communicare*, que significa compartir, tener relaciones con alguien. Es un proceso que se establece entre dos o más personas, lo que busca es transmitir información, un contenido en donde no solamente entran en juego el lenguaje y el pensamiento, sino también la expresión no verbal, en dicho proceso entran en juego interacciones que se traducen en hechos socioculturales.

El estudio de la comunicación también ha sido abordado desde el análisis del discurso, cuyo énfasis está puesto en el lenguaje. Camargo y Hederich realizaron un análisis acerca del estilo de comunicación y su presencia en el aula desde las perspectivas cultural, genérica e individual, enfatizando acerca de la comunicación en clase, tomando en cuenta el discurso del profesor durante su práctica educativa. Para su análisis retoman a varios autores versados en el tema.

Desde la perspectiva cultural, los estilos de comunicación que establecen los diferentes grupos sociales dependen de las pautas culturales adoptadas, de lo socialmente aceptado y del contexto y lugar en que se dé, en este sentido hay culturas competitivas, como la de Estados Unidos y culturas colaboradoras, como la japonesa. Con relación a los tipos de comunicación según el género, Tannen plantea que las mujeres hablan “en un lenguaje de conexión e intimidad”, mientras los hombres lo hacen “en un lenguaje de estatus e independencia” (Tannen, 1990, en Camargo y Hederich, 2007: 5).

Con respecto al estilo comunicativo como un rasgo personal, es difícil establecerlo, porque según Allport (1961), una cosa es lo que hace una persona y otra cómo lo hace, entonces hay un comportamiento adaptativo y un comportamiento estilístico. Norton (1983) señala que existe por lo menos un patrón habitual de comportamiento; para Horbath (1995) dicho patrón marca una tendencia consistente, en este sentido existen dos grandes tendencias de comportamiento, la activa y la pasiva. Estas dos grandes tendencias sirven para agrupar los 10 estilos del comunicador propuestos por Norton, en el extremo activo se encuentran el dominante, el dramático, el polemista, el animado, el penetrante y el abierto; en el extremo pasivo se ubican el relajado, el atento, el amigable y el preciso. Esta propuesta marcó cierta tendencia en la investigación, incluso en el ámbito educativo. Camargo y Hederich (2007) consideran que un mismo rasgo puede estar presente en más de un estilo de comunicación, por lo que representa una debilidad que puede llevar a ambigüedades o imprecisiones.

Un nuevo enfoque para determinar los estilos de comunicación, como un rasgo personal, es el que asocia estilos lingüísticos con patrones es-

tilísticos de funcionamiento comunicativo, es decir, a partir de palabras, de un giro gramatical determinado o de combinación de palabras podemos definir el estilo lingüístico de una persona. Un profesor puede identificar la identidad de sus estudiantes, a partir de la lectura de escritos anónimos o del uso idiosincrático de palabras o frases, esto es una especie de huella digital difícil de esconder (Pennebaker y King, 1999, en Camargo y Hederich, 2007).

Mediante este tipo de estudios se han encontrado correlaciones con algunos marcadores de estilos lingüísticos y ciertos factores psicológicos interesantes, por ejemplo, las personas deprimidas tienden a utilizar más pronombres en primera persona (*yo, me, mi*), a diferencia de las no deprimidas y con alta autoestima (Rude, Gortner y Pennebaker, 2004, en Camargo y Hederich, 2007). El uso de la primera persona también se ha relacionado con la honestidad.

En el ámbito educativo también puede utilizarse el estilo lingüístico, puede ayudar para predecir el desempeño académico, Pennebaker y Francis (1996, en Camargo y Hederich, 2007), encontraron que el uso de palabras referentes a procesos mentales (*pensar, inferir, comprender*) y a relaciones causales (*porque, causa, efecto*) se han asociado con calificaciones más altas.

El proceso de enseñanza-aprendizaje, en tiempos recientes, se considera incluso como un proceso comunicativo, donde entran en juego variables de naturaleza psicolingüística como la competencia comunicativa de docentes y alumnos, así como la participación de ambos en dicho proceso. De esta experiencia han surgido varias líneas de investigación, destacando las que entienden el contenido del aprendizaje como un discurso en sí mismo; otra línea es la que se centra en el estudio de los intercambios comunicativos profesor-alumno, mediante una conversación que debe cumplir con ciertas condiciones particulares, y una tercera línea es la que postula y define patrones regulares del comportamiento comunicativo del profesor en el aula, a partir de estrategias comunicativas presentes en el manejo de grupos de estudiantes durante una sesión de clase.

Dentro de esta última línea se ubica la propuesta de McCroskey y sus colaboradores, que proponen cuatro dimensiones para la descripción del comportamiento comunicativo de los profesores: *a)* el grado de claridad de las expresiones producidas por el profesor, *b)* el grado de su cercanía psicológica con los estudiantes, *c)* su grado de asertividad o control activo de contenidos y acciones de la clase, y *d)* el grado de receptividad frente a los intereses y necesidades de los estudiantes (McCroskey *et al.*, 2006; Wanzer y McCroskey, 1998, en Camargo y Hederich, 2007).

Como quedó expresado en la primera parte de este capítulo, la propuesta que nos interesa destacar es la teoría de la comunicación humana de Watzlawick, Beavien y Jackson, porque es retomada por el enfoque de la terapia breve estratégica. Para estos autores, la comunicación es considerada como un sistema abierto de interacciones que se expresan en un contexto determinado; es resultado del intercambio de información derivado de una relación, entonces su origen no está dentro de los sujetos, sino al exterior de ellos y ejerce un papel fundamental en el orden social. Desde que nacemos empezamos a adquirir reglas de comunicación implícitas en nuestras relaciones, aunque no nos demos cuenta; es decir, de manera inconsciente o no advertida vamos aprendiendo poco a poco qué decir y cómo hacerlo, así como las diferentes formas en que nos podemos expresar. Partiendo de esta lógica, toda conducta o comportamiento es comunicación, no importa tanto el contenido, ni la forma en cómo se comunica, sino la reacción o influencia que se ejerce en los demás; esto es, la atención se centra en las interacciones sean de la forma que sean.

Tomando en cuenta lo anterior, podemos identificar los principios orientadores de este sistema:

- a) La totalidad, no se entiende como la suma de las partes que integran el sistema, sino como las características de cada una de ellas por separado.
- b) La causalidad circular, comprendida por las acciones y retroacciones que se generan a partir de los comportamientos de cada una de las partes del sistema y de la influencia que ejercen entre sí.

c) La regulación, son las normas, reglas y convenciones que están presentes en toda comunicación y que permiten el equilibrio del sistema (Rizo, 2011).

Estos principios son identificados plenamente en la obra de Watzlawick, Beavin y Jackson, la totalidad —señala Rizo— se identifica en el siguiente párrafo: “Cada una de las partes de un sistema está relacionada de tal modo con las otras que un cambio en una de ellas provoca un cambio en todas las demás y en el sistema total” (Watzlawick *et al.*, 1991: 120). La causalidad circular se fundamenta con el concepto de retroalimentación, propuesto por Wiener en el campo de la cibernética en 1938, y la regulación se retoma del principio de equifinalidad, entendido como el conjunto de elementos que proporcionan estabilidad a un sistema (Rizo, 2011).

Watzlawick *et al.* (1991) precisan que se entenderá por mensaje cualquier unidad comunicacional y al conjunto de mensajes intercambiados entre personas se le llamará interacción, por pautas de interacción se entenderá aquella unidad de un nivel más elevado de comunicación; entonces, el proceso se complica porque la unidad-mensaje deja de ser monofónica, se convierte en un conjunto multifacético y fluido de varios modos de conducta (verbal, postural, contextual, etcétera), en donde cada uno limita el significado de los otros. A su vez, todos estos elementos son susceptibles de cambios o transformaciones que pueden ser congruentes, incongruentes e incluso paradójicos.

Siguiendo esta propuesta, su concepción de la comunicación tiene origen en cinco axiomas:

1. La imposibilidad de no comunicar. Todo comportamiento es una forma de comunicación en sí mismo. Aun cuando estamos en silencio o sin hacer nada estamos comunicando algo, es decir, no hay no-conducta; por tanto, actividad o inactividad, palabras o silencio, tienen siempre valor de mensaje e inciden en los demás, quienes, a su vez, responden a dichas comunicaciones y, consecuentemente también comunican. Este axioma de alguna manera contradice el para-

digma tradicional de comunicación, que señala que ésta se establece siempre y cuando es intencional, consciente o eficaz cuando se logra un entendimiento mutuo.

2. Niveles de contenido y relaciones de la comunicación. El nivel de contenido se da por el significado del mensaje como tal, y el nivel de relación tiene que ver en cómo quiere la persona que da el mensaje ser entendida por los demás. Dicho de otra manera, lo referente al contenido corresponde a lo que expresamos de manera verbal y el aspecto de las relaciones se refiere a cómo comunicamos o expresamos el mensaje (con gestos, ademanes, señas, el contexto, etcétera), cabe aclarar que dependiendo del tono y expresión del mensaje será la forma en que éste será recibido. Retomamos un ejemplo que usan los autores para aclarar este axioma: “Es importante soltar el embrague en forma gradual y suave”, y “Suelta el embrague y arruinarás la transmisión enseguida” (p. 32). El contenido de ambas expresiones es similar, pero la relación que establece cada una de ellas es diferente. En síntesis, el axioma se expresa de la siguiente manera: “Toda comunicación tiene un aspecto de contenido y un aspecto relacional, tal es que el segundo clasifica al primero y es, por ende, una metacomunicación” (p. 33).
3. Puntuación de la secuencia de hechos. Este axioma se refiere a la interacción-intercambio de mensajes entre comunicantes, es decir, cuando nos comunicamos construimos una versión de lo que observamos y experimentamos, dependiendo de ello definimos o marcamos una relación con los demás; en otras palabras, toda la información que recibimos es filtrada por nuestras experiencias de vida particulares, nuestras características y aprendizajes, lo cual hace que un mismo concepto tenga diferentes significados; cada persona concibe el amor, la amistad o la bondad de manera diferente, eso depende de las experiencias, aprendizajes y características de cada quien. Por ello, la comunicación es un proceso cíclico y complejo, no necesariamente se reduce a una relación de causa-efecto que se presenta cuando cada interlocutor piensa que la conducta del otro es la causa de su conducta, más bien cada participante contribuye de manera particular

- a la moderación del intercambio. Lo que interesa es que la puntuación *organiza* los hechos de la conducta y, por ende, resulta vital para las interacciones en marcha. El axioma puede aclararse con un ejemplo: "...a una persona que se comporta de determinada manera dentro de un grupo, la llamamos 'líder' y a la otra 'adepto', aunque resultaría difícil decir cuál surge primero o qué sería del uno sin el otro... Por otro lado, la falta de acuerdo con respecto a la manera de puntuar la secuencia de hechos, es la causa de incontables conflictos en las relaciones (Watzlawick, Beavin y Jackson, 1991: 35).
4. Comunicación digital y analógica. Desde esta propuesta teórica, se manejan dos modalidades de comunicación: a) la digital, que se refiere a la palabra dicha, las palabras son el vehículo del contenido de la comunicación y b) la analógica, que se refiere a la comunicación no verbal que se expresa mediante gestos, señas, ademanes, miradas, etcétera, y son el vehículo de la relación. Estos tipos de comunicación no se dan de manera separada, ya que "toda comunicación tiene un aspecto de contenido y un aspecto relacional, cabe suponer que comprobaremos que ambos modos de comunicación no sólo existen lado a lado, sino que se complementan entre sí en cada mensaje" (Watzlawick, Beavin y Jackson, 1991: 40).
 5. Interacción simétrica y complementaria. Este axioma se refiere al modo en que nos relacionamos con los demás, algunas veces lo hacemos desde la igualdad y otras desde las diferencias. Cuando nos manejamos desde la igualdad, establecemos relaciones simétricas, y cuando lo hacemos desde las diferencias, establecemos un esquema de relación complementario. Por ejemplo, "si encontramos que la jactancia es el patrón cultural de conducta en un grupo, y que el otro grupo responde a aquél con jactancia, puede desarrollarse una situación competitiva en que la jactancia da lugar a más jactancia, y así sucesivamente". En cuanto a la interacción complementaria, se puede ejemplificar ... "con las relaciones, establecidas por el contexto social o cultural (como en los casos de madre e hijo, médico y paciente, maestro y alumno)", en donde el carácter de este tipo de relaciones es de mutuo encaje, ambas conductas son diferentes pero se

interrelacionan, tienden cada una a favorecer a la otra, por tanto se complementan (Watzlawick, Beavin y Jackson, 1991: 43 y 44).

Retomando estos axiomas, los podemos identificar en el ámbito educativo a partir de las interacciones que se generan en la práctica educativa, en donde los docentes, los alumnos y los directivos se relacionan e interactúan a partir de algunos objetivos y metas en común.

Comunicación educativa

Según Cañas, la comunicación tiene cuatro funciones básicas:

1. Informativa. Es aquella que transmite un mensaje objetivo para que llegue a un destino o receptor, lo que importa es el contenido de lo que estamos transmitiendo, lo que ese mensaje dice, por tanto, el mensaje se convierte en el objeto de esa comunicación.
2. Afectiva. Esta función está orientada hacia las relaciones que se establecen entre los sujetos que se comunican, entran en juego factores subjetivos como las emociones, los sentimientos, los valores y las creencias; por ello, dos mensajes idénticos, dichos de igual o diferente forma son absolutamente distintos, en el ámbito educativo tenemos que entender cómo es percibido esto por los alumnos, a veces les cuesta trabajo desprenderse de lo que a ellos les pasa.
3. Empática. Esta función se refiere al contacto que establecen los sujetos que se comunican, esto facilita el entendimiento y, por tanto, una buena comunicación, en el aula el contacto, la mirada, llamar la atención, una sonrisa, son importantes.
4. Educativa o metacomunicativa. Esta función se relaciona directamente con el hablar en comunicación, esto se da, por lo general, cuando pretendemos enseñar a comunicar, lo que se logra cuando los profesores mejoran el lenguaje tanto verbal como corporal, que propiciara que alcancemos nuestros fines (Cañas, 2010).

Pizano ha abordado el estudio de la comunicación en el ámbito educativo, señala que el proceso de comunicación que se genera en la práctica educativa contiene los siguientes elementos:

- a) Emisor (profesor), es el sujeto que envía un mensaje con la intención de comunicar algo, puede emplear la palabra y también gestos, actitudes, ademanes, miradas, etcétera.
- b) Receptor (alumno), es la persona o personas que reciben tanto el mensaje enviado por el receptor, como la intencionalidad del mismo.
- c) Canal, son los medios utilizados para hacer llegar el mensaje (voz, un escrito, radio, televisión), son los materiales que utiliza el profesor para la enseñanza.
- d) Mensaje, son las ideas ordenadas a partir de un conjunto de símbolos y señales seleccionadas por el emisor, con el fin de expresar su idea o propósito.
- e) Fuente, es el lugar donde se origina la información para estructurar el mensaje; en el ámbito educativo, es la bibliografía o referencias que utiliza el profesor.
- f) El *código* o codificador toma las ideas y las acomoda en códigos. El código es el conjunto de símbolos que se estructuran de una forma determinada, esto permite representar los mensajes de tal manera que se ajusten a las reglas convencionales y su significado pueda ser compartido.
El decodificador traduce, retraduce y decodifica el mensaje; es decir, interpreta, perfecciona o amplía el mensaje (Pizano, 2007). O bien, en ocasiones lo distorsiona.

Estilos de comunicación docente

Fernández destaca algunos estilos tradicionales de las relaciones maestro-alumno, a saber:

Estilo de comunicación democrático

Este estilo permite la participación de los estudiantes en diferentes aspectos, incluso en la toma de decisiones, por tanto, el profesor toma en cuenta los criterios y opiniones de sus alumnos, esto denota una estructura descentralizada que facilita el compañerismo, la simpatía y la camaradería en las relaciones que establece el profesor con ellos, sin que esto signifique que son iguales, cada quien desempeña un papel y no por ello se minimiza la misión de los profesores en la sociedad.

Estilo de comunicación autoritario

El estilo autoritario se caracteriza porque el profesor es el protagonista que ejerce su autoridad en la toma de decisiones, únicamente prevalecen sus criterios y, por supuesto, no toma en cuenta los intereses o puntos de vista de los alumnos.

Estilo de comunicación permisivo

El estilo permisivo se conoce como “dejar hacer”, aquí el alumno tiene permiso para hacer lo que él decida, el profesor no actúa y no lo guía, hay una ausencia de autoridad, por tanto, no hay límites, el profesor parece otro alumno porque no hay un control en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ni en la dinámica grupal.

Estilo de comunicación centrado en la tarea

En este estilo el maestro se concentra en el cumplimiento de la tarea, su interés está puesto en el desarrollo del programa, ignora lo que pasa en la dinámica grupal, lo cual llega a afectar las relaciones entre las personas que en ella participan. No se toman en cuenta los elementos subjetivos que pudieran estar presentes como la hostilidad y tensión, que incluso pueden provocar indisciplina e impiden el desarrollo de la clase.

Estilo de comunicación centrado en las relaciones

El estilo centrado en las relaciones implica el priorizar éstas en detrimento de la tarea a realizar. Esto pudiera ser cuando el maestro, preocupado por mantener una buena comunicación con sus alumnos, dedica tanto tiempo a conversar con ellos que no abarca los contenidos de su programa; o el maestro que por no crear una situación de malestar, deja sin sancionar lo mal hecho y no es riguroso en la evaluación (Fernández, 2007).

Comunicación desde el análisis del discurso

Según Cabrera, la comunicación puede ser de cinco formas diferentes, de acuerdo con un estudio que realizó desde la perspectiva del análisis del discurso de los profesores.

- Comunicación afectiva. Es aquel tipo de comunicación donde prima el elemento afectivo en el discurso. Éste se manifiesta en un lenguaje expresivo, posturas corporales de cercanía con los alumnos y alumnas, expresiones faciales como sonrisas, miradas atentas a la participación del educando, en la cual se observa una respuesta positiva de éste.
- Comunicación autoritaria. Es aquel tipo de comunicación mediante la cual el profesor o profesora establece una relación de imposición de su rol social, con la consecuente sumisión y pasividad del alumno o alumna, el tono de voz es fuerte y en lugar de solicitar las tareas por favor, da órdenes.
- Comunicación conciliadora. Es aquel tipo de comunicación donde el profesor o profesora establece una relación de mediador, conformidad, avenencia, entendimiento y armonía con los alumnos y alumnas, siendo la toma de acuerdos la base para la comunicación entre ellos.
- Comunicación flexible. Es aquel tipo de comunicación en que el profesor o profesora establece una relación de tolerancia a las actitudes de los alumnos y donde no se observan límites en el rol del alumno o alumna.

- Comunicación jerárquica. Es aquel tipo de comunicación en el cual el profesor o profesora establece un rol de guía reconocido socialmente en forma tácita (Cabrera, 2003).

Tomando en cuenta las propuestas de Fernández y Cabrera, podemos decir que en el estilo democrático, el profesor usa un lenguaje flexible, de tolerancia y aceptación, utiliza posturas cercanas con sus alumnos, ademanes o señales que favorecen la empatía, como sonrisas y miradas, con todo esto consigue una respuesta positiva, además permite la participación de los alumnos en la toma de decisiones y cuando surge algún conflicto asume una actitud de mediador para llegar a acuerdos. El que un maestro sea empático, no significa que la comunicación que establece carece de jerarquía, por el contrario, empatiza con el estilo democrático porque el profesor es un guía.

En el estilo autoritario, solamente el profesor toma decisiones, los alumnos se someten a su voluntad, no participan porque le temen, a menos que se les ordene, el tipo de comunicación es inflexible, el tono de voz es fuerte y en sí asume una postura rígida.

En el estilo permisivo, el profesor establece una comunicación laxa, es decir, demasiado flexible, no establece límites, el alumno hace lo que cree conveniente y el maestro no ejerce su autoridad, la clase es caótica y la toma de decisiones es incierta, nadie asume la responsabilidad.

Es importante destacar que los problemas que se presentan en torno a la comunicación se relacionan con el estilo que adopte o aplique el docente.

Tipologías de comunicación que se oponen al cambio

En el Centro de Terapia Estratégica de Arezzo, Italia, Nardone, Fiorenza (2004); Nardone, Mariott, Milanese, Fiorenza (2000); Milanese, Mordazzi (2007) (citados por Balbi y Artini, 2011) han identificado, a partir de la terapia estratégica, tipologías que se oponen al cambio.

- Colaborador. Se caracteriza porque aparentemente muestra una actitud de colaboración y de disposición a un diálogo razonable, pero hay que tomar en cuenta que la resistencia al cambio está presente en cualquier persona.

En este caso se recomienda adoptar los mismos argumentos de la persona en cuestión, así como el lenguaje digital y el analógico, evitando contradecirlo y utilizando las técnicas de anticipación, de ilusión de alternativas y la reestructuración:

- Quisiera colaborar pero no puede. Esta situación se presenta en personas que tienen algún bloqueo emocional, por lo general están presentes el dolor y el miedo, entonces la comunicación no presenta fallas en el nivel racional/lógico, sino en el terreno emotivo.

En este caso, es recomendable generar un miedo más grande del que está presente, se le hace saber que de seguir así, seguramente la situación empeorará y que si cambia, mejorará.

- Opositor no colaborador. La actitud de la persona es boicotear todo lo que se propone, ante este hecho se le manifiesta que es buena su resistencia, porque nos ayuda a entender qué vamos a hacer y por lo tanto, su resistencia nos ayudará a tomar las mejores decisiones.

Cuando la persona salta de un tema a otro, debemos decirle que es un asunto muy importante y que merece ser abordado, si lo vuelve a hacer, volvemos a insistir, llegará el momento en que se limite y deje de intentar desviar la atención.

- Incapaz de colaborar ni de oponerse. Se trata de personas que se comportan como si estuvieran en su propio mundo, no toman en cuenta otras posibilidades, su mente rechaza adaptarse a la realidad.

En estos casos es difícil intervenir, sin embargo, se recomienda tratar de entrar en la trama narrativa de la persona, evitando el enfrentamiento y llevándola hacia la evolución.

Desde esta perspectiva, es conveniente retomar algunos elementos relativos al lenguaje no verbal, entre los que destacan los siguientes:

- El efecto primera impresión. Consiste en los juicios implícitos que por lo general hacemos acerca del interlocutor, esto sucede en los primeros 30 segundos, y por supuesto, no se genera con palabras sino a través de miradas, sonrisas, pestañeos o parpadeos, acercamientos o alejamientos, lo cual denotará que somos cálidos u hostiles, esta primera impresión es determinante, si es positiva influirá para validar nuestras argumentaciones frente al interlocutor, pero si es negativa, puede generar rabia o dolor, en cuyo caso el interlocutor desbaratará nuestros argumentos aunque los considere razonables.

Es recomendable para la intervención poner atención en el tono de voz, la mirada, movimiento de manos y cabeza, la postura y la mímica facial, de manera tal que podamos establecer el contacto con el interlocutor, logrando esa sensación de cierto grado de sometimiento para que acepten las indicaciones que nosotros proponemos:

- La comunicación no verbal es un encuentro entre dos. Al acercarnos a la persona percibimos su forma de acercarse a nosotros, esto nos da la pauta de cómo debemos conducirnos, puede ser que permanezcamos tranquilos, que nos preparemos para el ataque o bien para huir.

Se sugiere que después de la aproximación, miremos a la cara y a los ojos del interlocutor durante un instante, luego volver a mirar el rostro en su conjunto y regresar de nuevo a los ojos, acto seguido conviene esbozar una sonrisa que indique aceptación, no se recomienda el apretón de manos, porque si es flojo indica indecisión o debilidad y si es fuerte, intimida. La mejor postura es la que indique que estamos atentos al otro, hombros rectos, cabeza y mirada hacia adelante, manos y brazos apoyados relajadamente en la mesa.

Cuando somos nosotros los que escuchamos, conviene hacer auto-tocamientos, éstos muestran que estamos meditando y dándole importancia a lo que escuchamos, esto tiene el efecto de relajamiento en el interlocutor, que lo predispone para ser sugestionado, es decir, según Watzlawick se produce la hipnosis sin trance (Balbi y Artini, 2011).

La voz, el ritmo del discurso y las pausas son determinantes para persuadir al interlocutor y que nuestro mensaje resuene en su mente, es importante tomar en cuenta que cuando estamos por finalizar la conversación, el último enunciado debe ser nuestro, y si el interlocutor toma la palabra, debemos repetir lo que hemos dicho una y otra vez, asegurándonos de producir una ligera alteración del estado de conciencia que se manifiesta por aumento de velocidad en el parpadeo y dilatación de la pupila, si logramos esto, quiere decir que nuestra prescripción fue exitosa.

De acuerdo con las tipologías identificadas, se propone la siguiente tabla de intervención, que incluye las sensaciones base, la tipología, la estrategia y las técnicas a emplear.

Tabla 8
PROCESO DE INTERVENCIÓN EN PROBLEMAS DE COMUNICACIÓN

<i>Sensación base</i>	<i>Dolor</i>
Tipología	Colaborador. Aparentemente colabora pero en realidad se resiste al cambio. Hay un dolor por algo que sucedió en el pasado, mediante la negación intenta anularlo, esto impide proyectar la vida al futuro, hay una resistencia al cambio.
Estrategema	Si quieres enderezar algo primero aprende a retorcerlo aún más.
Técnicas	Anticipación, se refiere a salir después para llegar antes, se hacen preguntas para conocer lo que piensa la persona, se le anticipa lo que ocurrirá si hace tal o cual cosa y así se logra anular o reducir la reacción. Ilusión de alternativas. Mediante el diálogo estratégico se plantean preguntas en embudo o de lo general a lo particular y se proponen parejas de respuestas opuestas al problema, esto ayuda a identificar las soluciones intencionalmente redundantes que han alimentado al problema, al darse cuenta de esta situación, se romperá el círculo vicioso. Reestructuración. Con las respuestas obtenidas se reformula el problema, de manera tal que quede correctamente comprendido, sin añadir valoraciones o interpretaciones, es cuando se utiliza la frase "corrígeme si me equivoco", Este replanteamiento del problema implica el descubrimiento de su solución.
Sensación	Miedo.
Tipología	Quisiera colaborar pero no puede.
Estrategema	Apagando el fuego añadiendo leña.

Tabla 8 (Continuación)

Sensación base	Dolor
Técnicas	<p>Anticipación, es decir, generando un miedo mayor al actual; por ejemplo, un alumno que en el curso anterior tuvo un profesor autoritario, tiene miedo a participar y exponer en clase, se queda paralizado, se le anticipa que cambiar esta situación será difícil y fastidioso desde un punto de vista emocional, pero si las cosas siguen así, la situación empeorará, y si cambia pueden mejorar. Ilusión de alternativas, se da cuando retomando lo anterior, se le pregunta ¿qué es mejor para ti?, es decir, de seguir con parálisis por el miedo, esto no le permitirá desenvolverse adecuadamente en sus clases y a esto se irán sumando más consecuencias, se seguirá sintiendo mal, entonces el remedio será el cambio a partir de desviar la atención del foco, que hasta cierto punto resulta una manipulación, porque se impone un comportamiento difícil o costoso y otra más leve, que es el que queremos que se realice.</p> <p>Reestructuración, se da cuando utilizando sus mismas palabras se hacen preguntas en forma de embudo, en este caso se le puede preguntar al alumno: cuándo evitas tu participación en clase, te escondes del profesor, en ese momento te sientes a salvo, pero cuando encuentras otro obstáculo te sientes más o menos capaz, entonces, evitando, cada vez, te convences que no eres apto; otra pregunta es cuando hablas acerca del problema, una vez que te desahogas ¿desaparece el miedo o sigue presente como antes o más que antes?, aquí se puede recurrir a una analogía: cada vez que hablas de tu problema es como si pusieras un fertilizante muy potente a una planta, ésta crece, crece y crece hasta ahogarte y cuando pides ayuda y la obtienes, hay dos mensajes, uno que es: te ayudo porque te quiero, pero hay otro oculto que dice: te ayudo porque sé que tú solo no lo conseguirás, entonces cada vez que pidas ayuda tu sensación de incapacidad aumentará.</p> <p>Con la aplicación de estas técnicas lo más seguro es que se conseguirá un cambio en el comportamiento, sobre todo a nivel emocional.</p>
Sensación base	Placer.
Tipología	Opositor no colaborador.
Estratagema	Mentir diciendo la verdad.
Técnicas	<p>Paradoja: La persona se opone abiertamente a todo lo que se le propone, se le agradece su reacción, se le dice que nos ayuda a comprender mejor lo que tenemos que hacer, de manera tal que te pido que sigas boicoteando. Si lo sigues haciendo será porque se lo hemos solicitado, entonces dejará de oponerse, por el contrario, si continúa oponiéndose a nuestras imposiciones, dejará de boicotearnos y nos seguirá. De cualquier forma, salimos ganando.</p>
Sensación base	<p>Incapaz de colaborar ni de oponerse, la persona crea su propio mundo o marco de actuación, se mueve en él y no es capaz de considerar otras posibilidades, es difícil saber sus sensaciones, lo cierto es que incapaz de colaborar ni de oponerse, la persona crea su propio mundo o marco de actuación, se mueve en él y no es capaz de considerar otras posibilidades, es difícil saber sus sensaciones, lo cierto es que se tiene que entrar en la narrativa de la persona, evitando enfrentarse a ella y haciéndola evolucionar.</p>
Tipología	<p>Es la técnica más difícil de aplicar porque se requiere adaptabilidad, suavidad y flexibilidad que permitan retomar todo lo expuesto, respetando la estructura, las características y las argumentaciones, haciéndolo evolucionar desde dentro.</p>

Fuente: Elaboración propia con base en Balbi y Artini (2011).

Comunicación desde el coaching académico

Al igual que la autoridad, la comunicación desde esta perspectiva se emplea en la práctica diaria del profesor, pero se enfatiza cuando el docente coach interviene para la solución de problemas en el aula, que es donde el lenguaje cobra vital importancia. La comprensión de los mensajes depende de varios elementos: el tono, el sentido, el lenguaje corporal que se imprime al mensaje verbal, entre otras cosas. Dicho de otra manera, se pasa de un lenguaje descriptivo —que explica y describe de forma digital las características de los objetos—, al lenguaje inductivo —que es de tipo performativo y analógico, que no describe, sino que prescribe, en el sentido de que su expresión en una acción que induce a la experiencia de una realidad—. Es precisamente la comunicación cargada de sugestión el vehículo para inducir prescripciones de comportamientos que llevan al portador del problema hacia el rompimiento de sus esquemas de acción repetitivos y disfuncionales.

En este sentido, la comunicación empleada por el docente coach se caracteriza por:

- Uso de metáforas, relatos y analogías, mediante las cuales comunica de manera indirecta (hacia el inconsciente) las indicaciones e instrucciones precisas para que el alumno enfoque su atención hacia la solución del problema, encontrando la solución ahí mismo, en lo que le molesta, le perturba, le incomoda o le duele, acercándolo a la posibilidad de una estancia en la escuela más funcional y agradable, que se reflejará en un mejor desempeño académico.
- Con este tipo de comunicación lo que se pretende es que el docente coach logre establecer una atmósfera de complicidad, y advertir los intentos de solución que mantienen el problema y cómo sucede esto.
- Empleo del diálogo estratégico a partir de la persuasión hacia el cambio, cuya estructura es la siguiente:
 - a) Conocer el problema a partir de preguntas con ilusión de alternativas. El docente coach realiza preguntas para inducir al alumno de manera indirecta hacia el cambio de autoengaños disfunciona-

les por funcionales, en esto consiste la comunicación sugestiva, se conoce el problema cambiándolo. Las preguntas se estructuran con dos posibilidades opuestas de respuesta, así el alumno puede decidir cuál de las dos se adapta a su caso, las preguntas en cascada o más bien en embudo, lo van llevando hacia su percepción y reacción en relación con su problema.

- b) Uso de paráfrasis reestructurantes. Después de dos o tres preguntas, el docente coach utiliza las respuestas y formula una definición del problema, verificando su correcta comprensión del mismo, no se propone valorar ni interpretar, simplemente parafrasear con el fin de que el alumno realice un descubrimiento correctivo.
- c) Evocar sensaciones. Aquí el docente coach aplica su habilidad para tocar el corazón del alumno, lo lleva a preguntarse qué sentimientos o emociones se relacionan con su problema, para ello utiliza el lenguaje poético o metafórico, o quizás una narración o una anécdota, e incluso una argumentación o un contrasentido, esto tiene el propósito de reorientar los efectos de la sensación en el sentido opuesto respecto a las actitudes y comportamientos que se quieren cambiar, enfatizando las reacciones que hay que incentivar.
- d) Resumir para redefinir. Esta fase del diálogo estratégico implica realizar un esfuerzo de resumir, englobando todo lo hablado hasta el momento, esto ayudará a redefinir el problema, su persistencia y sobre todo las posibles soluciones que se proponen como resultado o consecuencia del conocimiento de éste, para ello, hay que recordar que en el primer momento, el docente coach, a través de las preguntas identifica las soluciones intentadas redundantes y las excepciones, entonces al redefinir el problema el alumno se sitúa en un plano del *como si* ya hubiera realizado acciones concretas para la solución. Cabe aclarar que esta forma de llevar a cabo el diálogo impacta en cuatro niveles psicológicos: percepción, emoción, comportamiento y cognición.
- e) Prescribir como descubrimiento conjunto. En esta última fase del diálogo estratégico, el docente coach debe hacer sentir al alumno

como su cómplice, ahora transformarán en tareas todo lo descubierto, acordado y redefinido en el diálogo, el docente coach dará indicaciones prescriptivas que llevarán al alumno a las soluciones aceptables e inevitables (Nardone y Salvini, 2011).

Como se observa, la comunicación es fundamental, tanto en su forma digital como en la analógica, el docente coach tiene que convertirse en un experto en cuanto al uso del diálogo estratégico, además tiene que ser paciente y aplicar la escucha activa, también tiene que centrar su atención en el *cómo* se presenta el problema porque esto le ayudará a identificar las soluciones intentadas redundantes. Asimismo, se requiere habilidad para aplicar estrategias a modo, es decir, que se adapten al problema, porque aunque hay un modelo a seguir, cada caso es diferente y tendrá que aplicar su creatividad desde una lógica no ordinaria y a veces hasta contradictoria o paradójica, cuidando siempre que su intervención esté basada en el respeto a los derechos humanos de sus alumnos, de los padres de familia y demás actores que participen en el proceso.

El docente coach debe ser estratégico en cuanto a lo que comunica, el lenguaje y el tono que utiliza, así como el mensaje que transmite, esto implica que debe tener la capacidad de expresar sus ideas, conocimientos, pensamientos, valores, creencias, emociones y sentimientos, de manera clara y precisa pero sin ofender o hacer sentir mal a los demás.

Estilos de autoridad docente

Conceptualización

La autoridad docente ha sido concebida de diferentes maneras, emanada de un sistema educativo autoritario que dota al profesor de un poder que ejerce sobre los alumnos, o como un atributo de la personalidad, o bien como una conquista del maestro obtenida a través de su ejercicio profesional, en este apartado nos interesa conceptualizar la autoridad docente e identificar las diferentes formas en que se expresa en la práctica educativa actual.

La autoridad como efecto de la institución

En los orígenes de la escuela moderna, la autoridad se entendía como un efecto de la institución, estaba asociada al nombramiento y al cargo del docente y, por ende, ser profesor provocaba respeto frente a los alumnos, aunque había defectos en la autoridad, pues unos eran más escuchados que otros o tenían más credibilidad, pero la autoridad no era considerada como un atributo personal sino como un efecto institucional (Tenti, 2004).

Lo anterior se debía, según Tenti, a que el estatus docente provenía de una doble delegación:

- a) La institución que lo nombraba y lo dotaba de una serie de atribuciones y
- b) Los padres que le confiaban la educación de sus hijos.

Por ello, algunos docentes llegaron incluso a infligir castigos a sus alumnos, en este sentido se identifica a la autoridad como ejercicio de poder.

Autoridad docente como ejercicio del poder

La autoridad docente ligada al ejercicio de poder ocurre cuando el docente somete a los alumnos y ejerce su poder sobre ellos. Sin embargo, en la actualidad pareciera que las nuevas generaciones han arribado al poder —como efecto de la desinstitucionalización—, pues definen y defienden una serie de derechos. Ante esta situación, el docente identifica su autoridad como una conquista supeditada al Estado, a los alumnos y a la institución, por tanto, la somete a una constante restauración y suele no considerarla como una propiedad de su práctica educativa (Tenti, 2004). Este arribo de los alumnos al poder, presenta una lucha entre éstos y los profesores, es decir, la relación se invierte, los estudiantes despojan al docente de su autoridad.

Esto nos lleva a distinguir el poder de la autoridad, el poder se ejerce por la fuerza, mientras que la autoridad se reconoce y se concede. Max Weber realizó esta diferencia mediante el establecimiento de cuatro ideales:

- a) Tradicional (por costumbre, por hábito). Se funda en el respeto a los valores tradicionales, que históricamente se han instituido como justificación de un poder por ese propio poder y su transmisión hereditaria.
- b) Afectivo (por sentimiento o emoción). Proviene de una personalidad que tiene “aura” extraordinaria.
- c) Racional en valor (por convicción). Autoridad racional que puede ejercerse, ya sea por valor o convicción o por inquietud ante la eficacia.
- d) Racional en finalidad (por confrontación de los medios y objetivos). Autoridad legal, relacionada con el poder de un derecho abstracto e impersonal, que se refiere a la función y no a la persona. La juridicidad (Guillot, 2007).

De la cita anterior se deduce que “el poder se utiliza para imponer nuestra voluntad sobre otros utilizando si es necesario la fuerza, mientras que la autoridad está unida a la dignidad o calidad de la persona, la autoridad se conquista, no se recibe como don, por otro lado, el poder conlleva a la discriminación, a la desigualdad, a la injusticia... [en cambio, la autoridad nos ayuda a realizar las labores propiciando la justicia, la paz, el respeto por las diferencias de género y cultura, la solidaridad, el desarrollo espiritual, intelectual, y estar en armonía con nuestro entorno (planeta)]” (Duarte y Abreu, 2014).

Federico señala que:

El término autoridad se ha concebido de distintas formas, desde que la autoridad sanciona hechos o pensamientos que se han establecido, hasta como un derecho a dar órdenes de superior a subordinado, de manera que éstas se cumplan, sin embargo desde el punto de vista académico parecería que es lograr que el alumno realice las actividades escolares no por miedo, sino por estar convencidos o motivados, que el profesor desde su autoridad haya logrado persuadirlos con la finalidad de alcanzar los objetivos del plan educativo (citado en Duarte y Abreu, 2014).

Federico se refiere a la autoridad de dos maneras, por un lado, asocia a la autoridad con el poder, y por el otro, habla de ésta desde al ámbito académico, considerando que surge de una buena relación entre el docente y el alumno.

Características de la autoridad docente

La autoridad en este ámbito puede entenderse también como la que ejercen los directivos y dirigentes de los centros educativos, sin embargo, en este caso, nos referimos propiamente a la que ejerce el docente, cuya base son sus conocimientos, habilidades y competencias para enseñar y motivar a los alumnos al aprendizaje.

Se basa en la libertad

El concepto latino de *auctoritas* significa sostener para crecer, es decir, la autoridad se ejerce en función de la libertad. La autoridad favorece que la libertad individual no coarte las libertades colectivas ni las de otros individuos. Por tanto, la autoridad bien ejercida facilita el desarrollo, mal ejercida es destructora. Según esto, Cosp (s.f.) habla de una autoridad que no emana del poder ni de la sumisión de los alumnos por parte del docente, sino de la confianza y la libertad, por tanto, la autoridad puede surgir también del respeto y la libertad, conceptos ligados también a la obediencia.

El principio de autoridad está diseñado para orientar, para guiar y lograr un objetivo, entonces es necesario que alguien lo adopte, el alumno puede obedecer y respetar al profesor, pero esto no significa que le permita tener poder sobre él, su obediencia debe estar fundamentada en la libertad, en el acuerdo y similitud de ideas o ideales, y en la confianza y el diálogo.

Es preciso entender la diferencia entre autoridad y autoritarismo, estamos convencidos que es posible ejercer autoridad con respeto, esto implica la obediencia, pero emanada de la convicción y no de la sumisión. Cuando cumplimos órdenes sin hacer conciencia nos apartamos de la responsabilidad, eso significa que no entendemos por qué estamos obedeciendo, la mayoría de las veces ocurre por miedo al rechazo o castigo, por tanto, la obediencia sin reflexión es complemento del ejercicio del poder.

Compartimos la postura de Duarte y Abreu porque asumen que el poder le quita legitimidad a la autoridad. Los alumnos rechazan la autoridad cuando no está sustentada por un perfil profesional que dote al docente de un prestigio y dominio de su disciplina, un liderazgo intelectual y ético, que siga un modelo basado en la confianza, es decir, si la autoridad se basa en una estructura de poder, los alumnos buscarán lo que ellos llaman “libertad”, oponiéndose a toda actividad académica de manera rebelde y prepotente, ocasionando un clima de tensión en el aula.

Emana de la vocación

La autoridad docente está ligada también con la vocación porque implica una relación humana entre profesor y alumno, cuyas características e intereses son diferentes, un docente con vocación es aquél comprometido con su labor de enseñar y formar individuos capaces de desarrollarse dentro de la sociedad, tiene el propósito de conseguir el bien común de manera libre y responsable. Los alumnos viven en una época globalizada, con avances en las tecnologías de la información y la comunicación, la mayoría de las veces han crecido en un ambiente permisivo; debido, entre otras cosas, a que las madres de familia tienen que salir a trabajar, o bien, porque los padres les exigen diversas habilidades que implican asistir a clases extracurriculares, todo esto repercute en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Duarte y Abreu, 2014), pero si el docente tiene vocación, los obstáculos se resolverán de manera favorable.

Se asocia con la identidad y la imagen

La autoridad está íntimamente ligada a la identidad, al autoconcepto, pero también a la imagen que los alumnos perciben del docente, en antaño, se identificaba a los profesores por su apariencia, en la actualidad no es posible hacerlo, no se sabe si se trata de un maestro o solamente es una persona impartiendo una plática, esto demuestra que la identidad docente es un proceso de construcción y que la imagen es un elemento clave en el ejercicio de la autoridad docente, pero no como un elemento de legitimidad del poder sino como una representación del respeto. La identidad docente permite una conexión con el alumno para coexistir y convivir en un clima de confianza, en donde puede ejercer la autoridad que le da su perfil profesional y está convencido de su labor de enseñar y de su libertad de elección.

Se asocia con la personalidad

La relación que el docente establece con sus alumnos se vincula con los problemas personales, el estrés, la desmotivación, las satisfacciones e insatisfacciones tanto del profesor como del alumno... (Duarte y Abreu, 2014: 99). Esto conlleva la falta de reconocimiento a la labor docente, lo cual se refleja en la dificultad que tienen para conseguir la autoridad en su propio ejercicio profesional, con frecuencia los alumnos no los perciben como una figura digna de respeto y consideración, el profesor ahora obtiene la autoridad a partir de su estilo, de su solidez y de su coherencia, mientras que antes les venía dada por la institución.

Emerge de dos fuentes principales

Linarez (2014) señala que la autoridad docente emerge de dos fuentes principales: la personalidad del docente y la institución, esta última es el soporte que contiene al profesor a través de un marco académico legal previamente definido y que articula tres aspectos fuertemente vinculados:

- Conocimientos. Constituyen la formación y capacitación que permite al docente orientar su práctica educativa articulando la teoría con la práctica, porque la una sin la otra no garantizan la autoridad.
- Normatividad. Referente a los derechos y obligaciones, propiciando la igualdad de oportunidades en la trayectoria del sistema educativo.
- Vinculación. Tiene como fin la relación estrecha entre los otros actores que participan en el proceso educativo, con el propósito de proyectar e interpretar sus signos y sentidos, es decir, comunicar y permitir que se comuniquen de manera inteligente.

Elementos constitutivos de la relación docente

- a) Profesor. Adulto que es nombrado y contratado por una institución educativa para ejercer responsablemente el oficio de enseñar, para

- ello cuenta con conocimientos, habilidades, destrezas y una serie de características entre las que destacan el respeto, la paciencia, la escucha activa, la entrega, vocación, habilidad para motivar, trabajar con orden y disciplina, y el manejo de conflictos, así como actitudes que contribuyen a formar personas con pensamiento crítico y analítico, libres y responsables, futuros ciudadanos útiles a la sociedad.
- b) Alumnos. Por lo general se trata de chicos que son hijos de familia, la mayoría de las veces se dedican sólo a estudiar, la edad varía dependiendo del nivel escolar que cursen, se caracterizan porque poseen diferentes intereses pero tienen habilidades o talentos que desarrollarán con la formación que reciban, poseen una personalidad y metas; sin embargo, también se dice que son apáticos, que carecen de motivación y que no cumplen con sus responsabilidades académicas (esto último lo dicen quienes conciben a los alumnos desde una postura de poder).
- c) Aula. Es el lugar o espacio donde se desarrollan la mayoría de las actividades derivadas del proceso enseñanza-aprendizaje, ahí suceden las interacciones entre pares y entre el docente y los alumnos, de manera que no sólo se intercambian ideas o conocimientos sino también se entretienen las subjetividades de quienes participan en el proceso de formación. Para favorecer dicho proceso, el aula debe cumplir con una serie de condiciones como: mobiliario adecuado que permita el trabajo colaborativo, buena iluminación, ventilación adecuada, recursos técnicos y pedagógicos.

Está implicada por lazos
o relaciones asimétricas

Del ejercicio de la autoridad se desprenden lazos, relaciones de dos o más y de lo que ocurre entre ellos al compartir un espacio, la autoridad genera una red de encuentros en donde al menos dos, en relación asimétrica, entrelazan sus subjetividades en un tiempo y un espacio cultural, histórico y social en común (Linarez, 2014).

Estamos de acuerdo con esta postura porque en la práctica educativa no sólo se comparten conocimientos sino también se expresan emociones, sentimientos, creencias y valores, tanto del docente como de los alumnos, de manera tal que la escuela puede ser un espacio que genera bienestar y alivio o también angustia y temor.

En este sentido, el docente ejerce diferentes roles desde donde ejerce su autoridad y que expresa en el acto educativo. La institución educativa no debe obstaculizar las asimetrías que están dadas, porque el docente pertenece a una generación y el discente a otra, y porque cada quien desempeña funciones distintas, debe retomarlas para propiciar el diálogo con formas de relación basadas en la igualdad, la diferencia y la autonomía entre profesores y alumnos. Tenti (2014: 43) coincide con esta postura, señala que el docente “debe emplear nuevos recursos relacionados con la capacidad y disposición a la escucha y el diálogo, el respeto y la comprensión de las razones de los otros, la argumentación racional, etcétera”.

Giacobbe y Merino realizaron un estudio en el que dan cuenta de la autoridad docente vista por los alumnos de dos escuelas de Córdoba, Argentina. Se trata de una investigación de corte cualitativo, en la que se realizaron discusiones focales con grupos de estudiantes, donde manifestaron que la autoridad docente se expresa de diferentes maneras y se ejerce en distintos sentidos, la información de este estudio coincide y se complementa con las características arriba señaladas. Con respecto a lo que los alumnos esperan del docente, le dan importancia a la disposición que tiene éste para enseñar, para impartir clases interesantes y explicar bien los temas, con entusiasmo; además de articular los contenidos con la realidad y que sea exigente, que cumpla con sus obligaciones.

La noción de respeto está ligada a la autoridad docente, las autoras se apoyan en Gallo para fundamentar esta idea. Sentir respeto por el docente implica el reconocimiento de una relación basada en la jerarquía y la autoridad: el respeto “tipifica la relación asimétrica en la medida en que la formaliza, la vuelve visible, la expresa” (Gallo, 2011: 13). “[...] el docente al que le reconocen autoridad es aquel que los respeta y, de una

u otra manera ('porque si no te hace llevar la materia', 'porque es buena persona', etcétera) se gana el respeto de ellos”.

La relación entre respeto y autoridad también se observa en el sentido contrario, es decir, la falta de respeto indica falta de autoridad o cierta permisividad en la práctica educativa, esto se manifiesta en la transgresión de las normas, el estar ausente o indiferente, también se expresa con la agresión, lo cual genera un clima de tensión en el aula, en este sentido, los alumnos entrevistados manifestaron la diferenciación entre buenos y malos docentes. Un buen profesor es aquel que sabe poner límites, cumple con sus obligaciones, no falta, no los subestima, es justo en cuanto a la aplicación de los premios y castigos, y los respeta, evita los gritos, su diálogo es fluido y armónico; el mal profesor manifiesta una serie de actitudes irrespetuosas, como ser irresponsables con sus obligaciones, indiferentes (no los tienen en cuenta como personas), o no ejercen un control sobre sus alumnos.

Esta relación de autoridad debilitada, de alguna manera se asocia con la asimetría en donde los alumnos aceptan obedecer a quien tiene de manera legítima el don de mando, incluso, manifestaron cierto desagrado por aquellos maestros que a veces los tratan de igual a igual. Las autoras del estudio señalan que a pesar de los adelantos que se han logrado en los últimos años en las instituciones educativas, con relación al establecimiento de prácticas educativas más democráticas, los alumnos esperan que el profesor adopte una actitud de mando con respecto a ellos y que siga prevaleciendo esta relación asimétrica de control y de guía hacia ellos por parte de los profesores, esto implica también la vigencia de un sistema de premios y castigos en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Giacobbe y Merino, 2015).

En síntesis, concebimos a la autoridad docente como el conjunto de atributos, o características del profesor que son aceptadas y seguidas por los alumnos, y sostenidas por la institución, se expresan a partir de las relaciones e interacciones que se establecen en la práctica educativa, dichas características están vinculadas con la vocación, la identidad y el perfil profesional del docente, así como con el respeto, obediencia y convicción de los alumnos, todo ello en un marco de libertad y confianza,

cuyo objetivo en común es lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje en un ambiente de armonía.

Esta breve revisión de la parte empírica de la investigación nos ayuda a identificar que existen diversos estilos de autoridad docente.

Estilos de autoridad docente

Existen diferentes estilos de autoridad docente, los más comunes son: el autoritario, el permisivo, el negligente y el democrático.

Los docentes dentro y fuera del aula adoptan los diferentes estilos, pero cada quien se inclina más por uno. Los estilos que a continuación se exponen son seguidos también por los padres, coinciden porque tanto padres como profesores son figuras que ejercen autoridad en los chicos, sólo que cambian los escenarios, unos lo hacen en casa y otros en la escuela, pero ambos persiguen el mismo fin: formar personas.

Estilo autoritario. Este estilo es una versión deformada de la autoridad tradicional conservadora. Los docentes que lo adoptan asumen con arrogancia todos los derechos sobre los alumnos, quienes no pueden cuestionar las órdenes y deben obedecerlas al pie de la letra, sino se harán acreedores a castigos o sanciones. Los castigos por lo general son arbitrarios y se basan en la rabia o frustración del profesor por haber sido desobedecido y, por tanto, no tienen un carácter formativo (Tenorio, 1999).

En algunos casos, los castigos llegan a tal grado que se acompañan de la humillación y el sometimiento que se expresa a través de burlas, desprecios, miradas furtivas y discriminación, entre otras cosas; este tipo de acciones forman parte de lo que se conoce como pedagogía negra (Miller, 1998).

En suma, los docentes que adoptan este estilo de autoridad se caracterizan por dar órdenes, son estrictos y suelen establecer muchas reglas, se auxilian del esquema de premios y castigos con el fin de mantener el control, lo que induce a los alumnos a esperar una recompensa por ser buenos estudiantes y cumplir con los deberes.

Este esquema de premios y castigos implica un carácter dual en la relación docente-alumno, ya que es posible que cumplan reglas estrictas para evitar castigos, con ello logran satisfacer al profesor, pero quizá también pueden sentir temor.

Las consecuencias de infligir castigos a los alumnos es que éstos pueden llegar a sentir rencor hacia los docentes, lo que conlleva a que encuentren maneras de desquitarse o de rebelarse. Ambos caen en un círculo vicioso, porque al incurrir los alumnos en este tipo de conductas, los profesores gritan, culpan y castigan y, ante esto, los estudiantes se sienten indefensos, si son educados con este modelo reciben severas críticas hacia su persona, por tanto, desarrollan un autoconcepto negativo y gastan su energía en evitar el castigo en lugar de lograr el éxito. En ocasiones se vuelven ansiosos y pueden desarrollar trastornos (Magister/Melc, 2012).

En este sentido, podemos decir que este estilo de autoridad no contribuye a crear confianza, no proporciona libertad ni opciones y no enseña a los alumnos a usar el diálogo para resolver los problemas, la relación que se establece mediante esta forma de autoridad está basada en el ejercicio del poder, en donde el docente somete a sus alumnos a su voluntad.

Estilo permisivo. Este tipo de autoridad es todo lo contrario al estilo autoritario, aquí los docentes piensan que el alumno debe decidir en cuanto a su conducta, comportamiento y responsabilidades, no hay diferencia entre generaciones, es decir, el profesor se ubica en el mismo plano que el estudiante, probablemente hay una proyección del docente en el discípulo, se identifican con él como el alumno aceptado y libre que quisieron ser. En cuanto a los castigos, sean del tipo que sean, los desaprueban porque los consideran traumatizantes, los profesores piensan que con el tiempo el estudiante madurará por sí mismo (Tenorio, 1999).

Los docentes que adoptan este estilo de autoridad se caracterizan porque son demasiado tolerantes, no establecen límites, o bien, los cambian con cierta frecuencia. Los alumnos se desenvuelven sin normas firmes y los maestros ceden ante las demandas de éstos. La libertad sin límites representa un problema para todos, ya que la sociedad los establece, por tanto, sin éstos, los alumnos enfrentarán más problemas o dificultades para aprender el concepto de responsabilidad, esto les implicará limita-

ciones para convivir de forma armónica con los demás, impidiendo que aprendan a apreciar y respetar los sentimientos y los derechos de los otros, por tanto, no reconocerán tampoco las obligaciones morales que tenemos con el prójimo.

Estilo democrático. En este estilo el docente no ejerce poder sobre los alumnos, él es una especie de guía cuyo propósito es formar estudiantes autónomos, por tanto, la relación profesor-alumno se basa en la confianza y en la idea de que ambos tienen derechos y responsabilidades, emanadas de la toma de decisiones, por ello, la autoridad no es impuesta, sino que surge de acuerdos o consensos. En este sentido, el docente no da órdenes, más bien explica y argumenta el porqué los alumnos deben comportarse de cierta manera y realizar las actividades solicitadas, se trata de una autoridad razonada y dialogada (Tenorio, 1999), si por alguna razón los alumnos se conducen en otra dirección, no hay sanciones o castigos, en lugar de ello tendrán que asumir las consecuencias de sus actos, esto fortalece su responsabilidad y autonomía.

Los docentes que adoptan este estilo se caracterizan porque favorecen la disciplina, equilibran la libertad entre los derechos y las responsabilidades; es decir, establecen límites claros y diferentes opciones a sus alumnos dentro de éstos, lo que ayuda a la toma de decisiones y, por tanto, adquieren madurez y desarrollan un sentido de responsabilidad y cooperación con el docente y sus compañeros; se sienten a gusto y optimistas.

El elogio y el reconocimiento por parte del docente refuerzan y consolidan los comportamientos adecuados, constituyéndolos como hábitos. Por consiguiente, el elogio de unos y la falta de elogio de otros comportamientos, contribuye a la discriminación y generalización de los aprendizajes (Magister/Melc, 2012).

Autoridad docente y coaching

Con respecto a la autoridad, encontramos que ésta puede concebirse como la fuerza motivacional que el docente imprime a todas las acciones que

emprende con el alumno para que éste logre su aprendizaje, el profesor posee autoridad académica, dada por sus conocimientos y su experiencia. El docente coach ejerce la autoridad a través de indicaciones y sugerencias firmes y concisas, focalizando la pauta o conducta que es conveniente que el alumno modifique para conseguir sus metas.

El docente coach tiene como propósito que su alumno crezca, que se autorrealice como persona, que se sienta bien, que alcance la plenitud, entonces tiene muy clara la diferencia entre autoridad y autoritarismo.

Características de la autoridad desde el coaching

Una de las características de la autoridad es la libertad, el docente coach se acerca con el alumno, se gana su confianza, lo ayuda a identificar los factores que pueden estar interfiriendo en el logro de sus metas, le da la libertad necesaria para que reflexione, lo guía y lo orienta para que identifique la solución intentada redundante referente a su problema, estas acciones se traducen en que el docente coach posee una autoridad moral frente al alumno, dicho de otro modo, predica con el ejemplo, siempre respetando la integridad del alumno, quien podrá estar en desacuerdo con su profesor pero sin tener que someterse a él. El docente coach ejerce la autoridad frente al alumno cuando éste reconoce sus autoengaños, pero se conduce con respeto y responsabilidad evitando malos entendidos que propicien conductas disruptivas o indisciplina que afecte el ambiente de aprendizaje.

Otra de las características de la autoridad es que emana de la vocación, en este sentido nos preguntamos ¿cómo puede un docente coach ejercer su autoridad si no ama lo que hace? Alguien que ha equivocado su vocación seguramente estará insatisfecho y mostrará frustración en su día a día, se proyectará como una persona autoritaria o quizás tomará una actitud de indiferencia, el docente coach debe estar a la altura de las circunstancias, tratando de conducirse con ecuanimidad y siendo comprensivo de la situación particular de cada uno de sus alumnos, debe tener

la habilidad necesaria para dar instrucciones firmes y utilizar el diálogo estratégico que contribuya a cambiar la percepción del problema e ir encaminando al alumno hacia la resolución del mismo, es precisamente aquí en donde radica la autoridad basada en la libertad.

Lo anterior se vincula con otras características de la autoridad, como la imagen y la identidad del profesor, es decir, el autoconcepto que el docente coach posea lo proyectará en sus alumnos y es algo que se va construyendo, tomando como base las formas de convivencia que sustentan las relaciones de confianza y armonía. Es también importante la personalidad del maestro, la autoridad hace tiempo se la otorgaba la institución, ahora el docente coach se la gana con su estilo de enseñanza, con su forma de conducirse, con la coherencia de sus acciones y comportamientos que proyectan respeto y consideración para con sus alumnos, entonces, el docente coach ejerce también su autoridad gracias a su estilo de personalidad.

Fuentes de la autoridad y coaching estratégico

Los conocimientos son la base sobre la cual descansa la autoridad docente. Desde la perspectiva del coaching estratégico, además de los conocimientos disciplinares, el docente debe estar formado como coach para acompañar al alumno en su crecimiento académico y personal, debe poseer una serie de atributos, habilidades y destrezas que lo ayuden a impulsar al estudiante a encontrar esos momentos excepcionales donde ha actuado de manera diferente a lo habitual, como puede ser la escucha activa, la paciencia y la tolerancia, estos elementos contribuyen al desarrollo y ejercicio de la autoridad docente y pueden constituir el punto de partida para eliminar los obstáculos en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Otra fuente de la autoridad es la normatividad, el docente coach debe conocer el marco normativo institucional y darlo a conocer a los alumnos para que sepan tanto sus derechos como sus obligaciones y esto les facilite su estancia y su convivencia con los demás actores sociales de su centro educativo.

Relaciones docentes y coaching estratégico

Las relaciones que establece el docente coach son asimétricas, él juega un papel diferente al del alumno, pero contribuye a que dichas relaciones se establezcan en un plano de equidad y justicia, en donde los estudiantes reconocen su autoridad no sólo por lo que sabe sino por su forma de enseñar y de conducirse con ellos, sabe poner límites, motivar o halagar, y escuchar en el momento preciso, evita la violencia e invita a cumplir con la normatividad institucional.

El docente coach tiene que poseer ciertas características, pero lo cierto es que su autoridad se relaciona con el estilo de liderazgo que adopte, su estilo se deriva de su perfil profesional, de su personalidad, de su concepción de la docencia y de la vida misma, así como de sus vivencias y experiencias en el ámbito educativo.

El estilo de autoridad que más se asemeja con el coaching estratégico es el democrático, el docente coach ejerce la autoridad pero no desde el poder sino desde un plano democrático, en donde todos tienen la oportunidad de participar, de opinar y de tomar decisiones consensuadas sin afectar los intereses de los demás. El respeto y aceptación se los ha ganado gracias a sus explicaciones y argumentaciones y a que no maneja los castigos sino enseña a los alumnos a asumir las consecuencias de sus actos, esto es lo que sostiene su autoridad.

En síntesis, el docente ejercerá su autoridad de manera cotidiana, es un elemento inherente a su práctica educativa, desde la perspectiva del coaching la ejercerá preferentemente cuando se presente algún problema que interfiera el proceso de aprendizaje de los alumnos, siguiendo el modelo propuesto por Milanese y Mordazzi, identificando los autoengaños, la solución intentada redundante y las excepciones. Cabe mencionar que el ejercicio de la autoridad se acompaña tanto del estilo de comunicación como de la disciplina, elementos fundamentales y presentes también en la intervención del docente coach.

Es importante considerar que el docente coach puede intervenir de una manera sistemática y eficaz a partir de la aplicación del modelo de Balbi y Artini (2011).

Primero se identifica una sensación base, el problema relacionado con la autoridad docente, el estratagema empleado y la técnica utilizada, se resume en la siguiente tabla:

Tabla 9
PROCESO DE INTERVENCIÓN EN PROBLEMAS DE AUTORIDAD

<i>Sensación base</i>	<i>Miedo</i>
Problema relacionado con la autoridad	Autoritarismo (ejercicio de poder) de los directivos al profesor, eso le causa tensión y temor por no cumplir con las exigencias, ocasionando que el profesor proyecte esa sensación con sus alumnos, como si la desplazara al no poder enfrentar a sus autoridades.
Estratagema	Apagar fuego añadiendo leña.
Técnica	Prescripción del síntoma. Si un profesor tiene miedo de no cumplir las exigencias de los directivos, se siente presionado. Se le prescribe que diario durante 15 minutos —ni un minuto más ni un minuto menos—. experimente a propósito esa sensación de temor mezclada con la tensión, que imagine los peores momentos que ha pasado a causa de este problema, cuando termine el ritual deberá continuar con sus actividades. Esto ayudará a que el profesor sienta que cuanto más evoca a sus miedos, menos se atemorizará en caso de que se presenten.
Sensación base	Dolor.
Problema relacionado con la autoridad	Es una sensación que está en el presente pero tiene relación con algo ya ocurrido. Retomando el ejemplo anterior, puede ser que el profesor —que ha sido maltratado por sus autoridades—, aparte de experimentar miedo también tenga dolor por la impotencia de no defenderse, de aguantar humillaciones o desprecios. Tendemos a resolver el dolor mediante mecanismos de defensa: la represión es cuando soportamos por un tiempo el dolor, llega un momento en que ya no lo sentimos, pero ahí está latente, en cualquier momento se puede activar.
Estratagema	Negación, se activa a partir de un acontecimiento demasiado doloroso, tanto que no podemos creerlo, por ejemplo, abuso, violencia o luto. Otro mecanismo es el socializar, pensamos que con hablar del dolor se solucionará, pero no es así.
Técnica	Cómo empeorar el problema o, si quieres enderezar algo, primero aprende a retorcerlo aún más. Pasar por en medio del dolor a partir de la narrativa, se le pide al profesor que cada día escriba acerca de los acontecimientos que provocan el dolor, cada día con

<i>Sensación base</i>	<i>Miedo</i>
<p>Sensación base Problema relacionado con la autoridad</p>	<p>nuevos detalles, de manera tal que eso vaya trasladándose al pasado y las heridas sanen. Placer. Es una de las sensaciones base más complejas ante la cual podemos reaccionar de distintas formas: Represión por miedo, la persona teme los efectos que le puede causar el placer y por eso no se lo concede, pero el deseo de tener placer aumenta arrollando a la persona. Otra reacción es la concesión total del placer, pero la tensión del placer anula todo lo demás. La represión por sentimiento de culpa es otra reacción, en este caso sentir placer significa estar cometiendo un pecado, al sentirse culpable la persona se frustra y se sacrifica. En algunos casos, el sacrificio para que los demás estén bien le significa placer a la persona, a esto Balbi y Artini (2011) le llaman altruismo perverso. Retomando el mismo ejemplo, puede ser que el profesor maltratado llegue a sentirse a salvo sacrificándose por sus autoridades o por sus compañeros, eso hasta cierto punto puede producirle placer y si no lo hace, se siente culpable.</p>
<p>Estratagema Técnica</p>	<p>Mentir diciendo la verdad. Vivenciar, experimentar el placer en espacios controlados, para disfrutar ese hecho sin perder el control.</p>
<p>Sensación base Problema relacionado con la autoridad</p>	<p>Rabia. Se asocia con sentimiento de injusticia, puede manifestarse de tres formas: dar rienda suelta, se encuentra un "chivo expiatorio" sobre el cual se descarga la rabia, puede ser que funcione o puede ser que no y entonces tengamos que disculparnos con la persona afectada que se convierte en víctima, el que agredió es como si fuera un verdugo y aparentemente se libera, pero en realidad no es así.</p>
<p>Estratagema Técnica</p>	<p>Matar a la serpiente con su propio veneno. Técnica narrativa. Se le escriben cartas a la persona que nos hace sentir rabia, dirigiéndole ofensas e infamias hasta que poco a poco se vayan aminorando e incluso se conviertan en ternura.</p>

Fuente: Elaboración propia con base en Balbi y Artini (2011).

Estilos de disciplina docente

Nota aclaratoria

Antes de abordar este apartado, es preciso hacer una aclaración en torno al tema, se trata tanto de la concepción como del nivel educativo desde donde se ha estudiado y conceptualizado, esto tiene que ver con los momentos de formación, es decir, la disciplina conceptualizada como elemento de control y normativo, y desde una postura más horizontal que se relaciona con el respeto, la libertad, la convivencia, la autonomía y la educación para la paz, se aborda y se trabaja en los primeros años de vida, tanto al interior de la familia y los hogares como en los niveles básico y medio de la formación escolar.

La disciplina en la educación superior es reflejo de cómo se haya aprehendido en estos niveles de formación, tanto por parte de los alumnos como por parte de los profesores, pero también tiene que ver con el ciclo vital que se cursa, estamos hablando de adultos (profesores) y adultos jóvenes (estudiantes) a quienes ya no hay que señalarles cómo deben de comportarse al interior de la universidad.

En el ámbito universitario la disciplina se vive de otra manera, se refiere a las normas y reglamentos que tanto el alumno como el profesor deben seguir para el logro de los aprendizajes, dentro del aula como en otros escenarios; se vincula más estrechamente con la didáctica y con el estilo de enseñanza de cada profesor, sin embargo, hay que tener en cuenta que aunque existe la libertad de cátedra, ésta se encuentra sustentada por el marco institucional universitario, que por lo general, en sus normas y reglamentos, contempla un apartado de sanciones para aquellos profesores y alumnos que infrinjan dicho marco. No obstante, presentamos el abordaje de esta dimensión.

Conceptualización de la disciplina

La palabra disciplina tiene su raíz en el latín *disciplinare*, que significa enseñar, y se refiere a la estructura creada por los padres para enseñar a sus hijos el comportamiento deseado. La disciplina se define como un proceso educativo que instruye al niño para un comportamiento socialmente aceptable. Su objetivo es proporcionar autocontrol y respeto por los demás, así como enseñar conductas adecuadas en cada situación específica (Reyes, López, Martínez, Celaya y García, 2002, citado en Berk, 2007).

El estudio de la disciplina ha sido abordado desde distintas perspectivas disciplinarias, como la sociología, la pedagogía, la psicología, entre otras. En la educación tradicional se lograba la disciplina a través del miedo y el castigo —que llegó en algunos casos a ser físico—, se le ha vinculado directamente con el control impuesto por las autoridades y por los propios docentes, en donde no hay opción de participación en la elaboración de las normas disciplinarias que rigen las conductas de la comunidad escolar. La disciplina se deriva de la concepción de educación y formación que se tenga, así como del modelo educativo que se implemente, por tanto, podemos decir que con el paso del tiempo esto ha cambiado, es preferible fortalecer las conductas adecuadas que castigar las inapropiadas, actualmente la disciplina se construye tomando en cuenta el contexto y los diferentes actores que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como el modelo educativo correspondiente.

Según Márquez, Díaz y Cazato (2007), la disciplina se entiende como el conjunto de normas que regulan la convivencia en la escuela, tiene como propósito el mantenimiento del orden colectivo, así como la generación de hábitos de organización y respeto entre los integrantes de la comunidad escolar. Desde esta mirada, se asocia a la disciplina con el aprovechamiento del tiempo para el logro de los objetivos académicos, ya que permite un ambiente de trabajo cordial y de armonía, libre de conductas inapropiadas.

Abarca (1996) citado por Márquez, Díaz y Cazzato (2007), señala que la disciplina se origina con base en tres fuentes: la familia, el estudiante y la escuela, aunque es importante el contexto familiar y escolar, cobra

especial importancia el autodomnio del estudiante para adaptarse al ritmo de trabajo y cumplir con sus responsabilidades sin entorpecer las actividades de sus compañeros.

Cubero (2004) relaciona la disciplina con los resultados obtenidos, se apoya en Stenhouse (1974) que señala que las normas son imprescindibles tanto en el hogar como en la escuela, porque permiten regular los comportamientos y asegurar cierto orden social, también retoma a Howard (citado en Yelon y Weinstein, 1988: 390) quien agrega, además de las normas, el respeto mutuo y los valores que orienten a cada integrante del grupo a desarrollar autocontrol y autodirección.

Las normas adoptadas en la universidad pueden ser tanto implícitas como explícitas, ambas tienen el propósito de regular las interrelaciones entre alumnos, docentes, directivos y padres de familia, principalmente se orientan en dos direcciones: la seguridad personal tanto en clase como en recreos o periodos de descanso y facilitar el trabajo en un ambiente propicio para el logro del aprendizaje.

El plantear con claridad lo que está permitido y lo que no, además de contribuir al logro del aprendizaje, ayuda a que los estudiantes se sientan en un ambiente seguro, porque saben lo que se espera de ellos (Cubero, 2004).

Leite (2006) realiza una interesante reseña del libro *Disciplina en la escuela* de Defrance (2005), quien dice que la disciplina va más allá de las sanciones, los castigos y la violencia, su abordaje o estudio supone revisar toda la escuela, desde las formas de enseñar, las formas de dialogar, hasta la manera de evaluar. Esta visión integral implica hablar de la disciplina como tal, del saber, de la ley y de la ciudadanía, porque estos cuatro conceptos emergen y se encarnan en los estudiantes, los docentes y los padres de familia, constituyen un entramado de relaciones en los centros educativos y al mismo tiempo son consecuencias de las formas de enseñar, de la manera en que se aplican los castigos, de los procesos de comunicación y de los mecanismos de evaluación; todo esto en función de los vaivenes de la administración y de las leyes educativas, entonces la disciplina escolar no se circunscribe a la simple aplicación de reglamentos. En este sentido, Defrance hace una interesante reflexión, señala que

la imposición de los saberes impide la construcción de la disciplina, la imposición de la ley impide su institución; y la ausencia de articulación entre la construcción de los saberes y la institución de la ley produce la violencia. Desde esta perspectiva pensamos que la disciplina es un elemento fundamental para que las instituciones educativas funcionen adecuadamente, lo ideal es que los diferentes actores participen en su construcción, al respecto existen diferentes experiencias.

Banz (2008) aborda la disciplina en relación con la convivencia, ambas contribuyen de manera determinante en la formación, de primera instancia la convivencia se piensa en el sentido recreativo y la disciplina en un plano de control. Aunque son procesos de naturaleza distinta, en la realidad escolar cotidiana se complementan.

Según el Ministerio de Educación de Chile (2005, citado por Banz) la convivencia es “la interrelación entre los diferentes miembros de un establecimiento educacional, que tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socioafectivo e intelectual de alumnos y alumnas. Esta concepción no se limita a la relación entre las personas, sino que incluye las formas de interacción de los diferentes estamentos que conforman una comunidad educativa, por lo que constituye una construcción colectiva y es responsabilidad de todos los miembros y actores educativos sin excepción”. De la forma en que se dé la convivencia, dependerá la vida escolar basada en el respeto y principios democráticos.

La disciplina implica el cumplimiento de los roles de cada uno de los integrantes de la comunidad escolar, si no se cumple con las funciones designadas se altera la organización y el funcionamiento institucional, entonces, se cae en indisciplina. La disciplina no son los castigos por salirse del marco normativo, sino el proceso progresivo de la internalización y comprensión de la norma por parte de los estudiantes, lo cual les da sentido de pertenencia que influye de manera directa en la construcción de un marco comunitario más amplio del cual se sienten responsables. En este sentido, la disciplina es el resultado de la participación a partir de la comprensión de la interrelación desarrollada gracias a la convivencia, es aquí cuando se entrelazan los conceptos, dando pie al derecho de participación en la construcción de la comunidad escolar.

Banz señala que una escuela construida sobre la base del autoritarismo, enseñará autoritarismo, asimismo, una escuela que soluciona sus conflictos de manera agresiva o de manera unilateral, enseñará a los alumnos a resolver sus conflictos de ese modo y consecuentemente una escuela que no permite la defensa de los derechos, no formará estudiantes respetuosos y autónomos.

Lograr una formación basada en la libertad, el respeto, el espíritu crítico y democrático, implica un reto. Además de contar con relaciones emanadas de la empatía, la equidad, la igualdad y de una relación pedagógica distinta, donde el profesor no impone su voluntad, sus creencias o valores acerca de qué enseñar y cómo hacerlo, sino por el contrario, se hace necesario un docente que promueva la participación y gestione lo que sea necesario para mantener la disciplina y establecer los marcos de convivencia, se requiere trabajar en la construcción de la autodisciplina, cuya base son los objetivos compartidos y el compromiso con la comunidad escolar (Banz *et al.*, 2008).

Marco normativo y filosófico de la disciplina

Es importante considerar que la construcción colectiva de la disciplina debe tener su base en los derechos humanos y los principios de la democracia, tal como lo señala un estudio publicado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), su marco teórico se basa en los principios que orientan la perspectiva de los derechos humanos, entre los que destacan: la igualdad y el respeto a la diversidad, la búsqueda de la equidad y la justicia, el respeto a la libertad y la autonomía, así como la convivencia solidaria. También toman en cuenta los principios que sostienen los derechos de la infancia que se agrupan en: derechos de supervivencia y el desarrollo, derechos para la protección y derechos para la participación. Las autoras del estudio también identificaron elementos que definen el derecho a la educación en documentos normativos (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación, la Ley para la Protección de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes,

la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Convención Internacional de los Derechos del Niño). Todo este marco filosófico y normativo se complementa con dos aportes importantes:

- a) Las ideas-fuerza identificadas por Magendzo (2008) en materia de derechos humanos con niños y jóvenes, que se sintetizan en el compromiso y posibilidad de que la educación sea constructora de democracia, con una orientación hacia la cultura de paz y, por tanto, permeada de valores éticos, cuyo propósito sea la formación de sujetos de derecho. Para ello, deberá ser contextualizada e integral, y poseer un carácter político transformador que le permita enfrentar las tensiones. Estos principios deberán estar presentes de manera transversal en todos los espacios curriculares y en la relación educativa.
- b) Las etapas del desarrollo Moral de Kohlberg, son tres:
 1. Preconvencional, que abarca de los cero a los nueve años, se caracteriza por el egocentrismo y una fuerte dependencia de los adultos y de sus pautas de comportamiento, las normas son externas a los niños, es decir, la heteronomía moral existe en la medida en que los criterios para valorar lo justo se encuentran depositados en el exterior, en los otros (padres, profesores, autoridades); las normas se siguen por obediencia y por temor al castigo, por tanto, los comportamientos positivos o negativos dependen de los premios o castigos, así como de los reconocimientos.
 2. Convencional, esta etapa abarca de los nueve a los 16 años, se caracteriza por la capacidad de adaptación en los diferentes espacios, pasan del comportamiento egocéntrico al comportamiento social, es importante cumplir con las expectativas de la familia, los amigos y otros adultos. El buen comportamiento también consiste en cumplir y respetar las normas y leyes establecidas en la sociedad, porque son necesarias para garantizar el orden y la convivencia, entonces, las normas se siguen por compromiso, por reciprocidad.
 3. Posconvencional, abarca de los 16 años en adelante, las normas se siguen siempre y cuando no atenten contra los derechos fundamentales de las personas, se adquiere la autonomía y la libertad para

tomar decisiones basadas en la justicia, la igualdad y la solidaridad. Lograr un pensamiento moral autónomo implica la capacidad para elaborar juicios con base en principios y normas, vinculados al logro de la dignidad humana. Entonces, las normas se asumen por convicción, por decisión, con independencia del juicio de los otros, pero tomándolos en cuenta y a sus derechos (Landeros y Chávez, 2015; Palomo, 1989).

Disciplina: ¿convivencia o control?

Con base en lo anterior, podemos decir que la disciplina no puede ir aparte de las normas de convivencia, ambas son pilares de la formación basada en la democracia, dicha formación implica construir un sistema normativo en el que prevalezcan la deliberación, el diálogo, la participación, así como prácticas de corresponsabilidad. Por estas razones se tienen que involucrar a los integrantes de la comunidad escolar (alumnos, profesores, personal directivo, tutores y padres o madres de familia). Para lograr esto se hace necesario contar con docentes que adopten y apliquen un modelo de autoridad con rasgos democráticos, y orienten su práctica tanto en la relación pedagógica como en la resolución de conflictos, tomando en cuenta los criterios referentes a la igualdad y a la justicia (Landeros y Chávez, 2015).

Las autoras de este estudio analizaron alrededor de 600 reglamentos de educación básica (preescolar, primaria y secundaria), ubicados en 413 centros escolares en los estados de Chiapas, México y Sonora, dichos reglamentos fueron de escuela y de aula, entre los principales hallazgos destacan los siguientes: prácticamente todos los reglamentos analizados (aunque con especial fuerza los escolares y un poco menos los de aula), se identificaron como instrumentos que regulan el orden interno, pero a la vez como vías para procurar y/o atender la salud de la comunidad escolar, para cuidar los bienes públicos, para resolver conflictos y para establecer pautas de comunicación y participación.

Los temas más frecuentemente mencionados son los referentes al *orden* y *disciplina*, como el arreglo personal, la puntualidad, la asistencia, y la

censura o prohibición de aquellas conductas que se consideran como *no permitidas*. Esto también se aprecia en la reiterada presencia de normas de tipo *procedimental*, que indican *cómo hacer cosas* (permisos, control de acceso, ausencias, uso de espacios, cuidado del mobiliario), por sobre aquellas que implican asumir compromisos o ejercer derechos. Ambas tendencias se fortalecen conforme avanza la edad de los estudiantes.

Este énfasis en la disciplina y el control no es ajeno a las complejas condiciones de organización de una escuela, y la necesidad real de establecer límites y marcar pautas básicas para el desarrollo de su tarea formativa. Tampoco es lejano a la existencia de necesidades específicas, como combatir el ausentismo, evitar la violencia, prevenir adicciones o incluso remediar la ausencia de hábitos mínimos de higiene. En ese sentido, cabe reconocer que los documentos normativos sí requieren contener aspectos *básicos* en términos de orden y disciplina como una condición central para que lo demás (la convivencia, el aprendizaje) ocurra. De manera general, están ausentes valores o principios éticos más claramente vinculados a los derechos humanos y la convivencia democrática, como la igualdad, el respeto a la diversidad o la búsqueda de la equidad. La mirada ética se encuentra centrada principalmente en valores individuales o relativos a un plano interpersonal, como *el respeto* (en un sentido vago), la honestidad, la sinceridad y otros. La ausencia de aspectos centrales para la convivencia, como la participación en la toma de decisiones y la resolución de conflictos, cuyo punto en común es que introducen el componente del poder y la autoridad. Además, los destinatarios son los alumnos y los padres de familia o tutores, los docentes se ubican del lado de la autoridad, pareciera que ellos no son proclives a algún acto de indisciplina o incluso de violencia.

En este sentido, tanto la postura de Defrance (2005), Banz (2008) y Landeros y Chávez (2015), coinciden porque conciben a la disciplina como un resultado o consecuencia de la participación colectiva de los distintos actores (alumnos, profesores, padres de familia, directivos) y que tiene estrecha relación con el currículum (modelo educativo, estrategias de enseñanza-aprendizaje, contenidos, evaluación de los aprendizajes, entre otras cosas).

En el ámbito universitario conviene aclarar la separación entre la práctica educativa ligada a la construcción y generación del conocimiento y el acto administrativo ligado al buen funcionamiento de las instituciones, porque el desempeño profesional de los docentes ha tenido que ceder lugar a las actividades administrativas que impactan de manera directa en los aprendizajes. Los profesores tienen que adoptar las normas disciplinarias que les imponen las autoridades desde el momento de su contratación o durante su desempeño, es así que ante la sombra amenazadora de los estándares de calidad, más vale cumplirle a la institucionalidad que al estudiante en la función sustantiva del ejercicio docente (Zapata y Villa, 2015).

Con respecto a los estudiantes, en la época actual los aprendizajes están permeados por los efectos perversos de los medios masivos de comunicación y del proceso de globalización, que impactan de manera importante y que tienen que ver con esa postura cortoplacista que adoptan los alumnos, por ejemplo, Zapata y Villa (2015) señalan que tan sólo en los exámenes, lo que les importa no es la aprehensión del conocimiento sino la nota que obtendrán, la mayoría de las veces saliendo del examen ya han olvidado lo que estudiaron unas horas antes, por tanto, algunos de ellos no están interesados en discutir sobre temas de impacto mundial, político, económico e incluso a veces ni disciplinar de sus propias carreras, por el contrario, su interés se centra en noticias de la farándula y los *reality* que les propone la televisión.

En síntesis, desde una postura más tradicional acerca de la disciplina, se identifican diversos estilos que son utilizados en diferentes momentos por los profesores, pero quizá prevalezca uno, dependiendo de la perspectiva bajo la cual el profesor se formó y del modelo educativo prevaleciente en cada institución educativa.

Estilo de disciplina autoritario

Cabe aclarar que la disciplina es implementada en un inicio por los padres, ellos van enseñando a los hijos lo que está permitido y lo que no, cuando

se integran a la escuela, van reforzando lo aprendido en casa y aprendiendo nuevas normas de comportamiento. La disciplina autoritaria pone un control coercitivo sobre los alumnos. La figura de los profesores se vuelve amenazante, dominante y, a veces, hasta degradante para con los estudiantes. Emplean su control con gritos y mandatos, también usan el control psicológico para marcar distancia y en ocasiones emplean la violencia cuando el alumno no le hace caso.

La disciplina es, en este estilo, el fin a conseguir, se torna en una responsabilidad del profesorado, tanto en la prevención como en la corrección. El docente impone su disciplina al inicio del curso, explica sus normas a la clase, así como las consecuencias de su incumplimiento. Dichas normas son aplicadas por el profesor sin tener en cuenta el contexto ni atenuantes de ningún tipo.

Estilo de disciplina permisivo

Este estilo en ocasiones confunde a los alumnos, ya que se caracteriza por la ausencia de normas de convivencia claras y constantes para el mantenimiento de la disciplina. El docente se preocupa por enseñar los contenidos de la mejor manera para que el alumnado los aprenda bien, aplicando o no reglas según su estado de ánimo o circunstancias. Se preocupa más de los alumnos con mejor rendimiento y presta poca atención a los que no progresan adecuadamente, lo cual repercute en el desarrollo tanto individual como grupal. Da mucha autonomía a los alumnos, quienes toman sus propias decisiones, aunque a veces —en ciertos temas—, no tengan la capacidad suficiente para hacerlo, lo cual los dota de autonomía que los lleva a salirse con la suya, manipulando las situaciones a su conveniencia, aprovechando la “debilidad” del profesor, este estilo de disciplina es adoptado por docentes con baja autoestima, actitud de apatía, falta de recursos personales y con poca confianza en su capacidad para ejercer su autoridad de manera adecuada. La permanencia continuada de este estilo puede producir un clima de tensión entre el alumnado, y propiciar algunos brotes de conflictividad.

Estilo de disciplina democrático

En la escuela, el profesor incorpora un balance de control y autonomía, se profundiza en los valores de la disciplina que deja de ser un fin para convertirse en un medio que mejora el aprendizaje y la enseñanza. El objetivo es controlar al grupo para que obtenga un rendimiento satisfactorio, esto se logra con la participación del alumnado a través de la cooperación y normas pactadas, reconociendo sus derechos, pero también los deberes. Consecuentemente la disciplina emerge como una responsabilidad cooperativa de los agentes responsables.

El docente que aplica este estilo de disciplina toma en cuenta las opiniones, propuestas, motivaciones, intereses y las necesidades de alumnos y padres, llega a acuerdos sobre la organización y desarrollo de la clase y normas de funcionamiento, busca soluciones con el grupo, se compromete y procura la integración de todos los alumnos, especialmente los rechazados o con algún rezago en su aprendizaje. Este estilo tiene consecuencias saludables y positivas en la atmósfera del aula, en el aprendizaje y en la convivencia armónica de toda la comunidad.

Algunos autores abordan la disciplina desde la mirada negativa o problemática, es decir, desde la indisciplina, la definen de manera general como el quebranto —por parte de los estudiantes— de la normatividad establecida por los profesores o autoridades.

Las causas de la indisciplina según la guía de la UPD La Salina (s/f), pueden originarse en diferentes fuentes:

En los alumnos. Las causas ubicadas en este sector por lo general se relacionan con:

- a) Problemas de conducta que tienen relación directa con las emociones negativas vinculadas con la enseñanza, la inadaptación, el fracaso escolar que a su vez conlleva un autoconcepto negativo, la conducta desafiante de algún estudiante que arrastra a otros en sus interrupciones.
- b) Problemas relacionados con el desarrollo cognitivo, que impiden al alumno seguir el ritmo del profesor y que propician los malos comportamientos, hay algunos estudiantes con un estilo de aprendizaje

incompatible con el establecido en el aula, o bien, hay otros que tienen necesidades especiales.

- c) Problemas afectivos, como el sentirse rechazado o el tener rasgos de personalidad introvertida o extrovertida, así como la inestabilidad emocional provocada por la inadaptación, en ocasiones son suspicaces e inquietos y en otras son demasiado reservados.

En los profesores y en la escuela. Los problemas de indisciplina que se presentan en este sector por lo general son de dos tipos:

- a) Organización de la escuela. En ocasiones se carece de reglas claras o son desconocidas, e incluso están fuera de lugar. También puede haber problemas de comunicación entre los alumnos y sus profesores, así como instalaciones inadecuadas o un sistema de evaluación deficiente.
- b) Conductas específicas de los docentes. Algunos profesores presentan ciertos rasgos de personalidad que influyen de manera negativa en los alumnos, otra causa puede ser la organización de la clase —incluyendo la disposición física del aula—, así como la manera de impartirla y la distribución de los horarios, la planificación de la materia también puede originar descontrol cuando se pasa de una actividad a otra de una manera inadecuada.

Desde este enfoque se proponen una serie de medidas de prevención e intervención en los espacios o dimensiones donde se presentan las situaciones conflictivas, como: relaciones interpersonales, actividades curriculares, las relaciones familia-escuela, en los patios de recreo y tiempo libre.

Es importante mencionar que es necesaria la intervención directa cuando exista conducta indisciplinada, se debe tomar en cuenta que siempre será necesaria una combinación de prevención y de corrección.

Queda claro que cuando la indisciplina tiene su raíz en la organización del aula, la principal responsabilidad es del profesorado, ellos pueden contribuir a desarrollar la dimensión preventiva de la disciplina.

Para prevenir o reducir determinadas conductas se deben vigilar los siguientes aspectos:

1. Autocontrol del docente.
2. Participación del alumnado en el centro y en las aulas a través de la colaboración en la organización de normas de clase y en el Reglamento de Régimen Interno (RRI).
3. Relaciones de afectividad con los estudiantes, familiares y alumnado entre sí.
4. Atención al proceso de enseñanza-aprendizaje que despierte el interés del alumnado y se comprometa con las actividades curriculares.
5. Organización de los elementos materiales del aula.
6. Desarrollo de programas relacionados con la formación en procedimientos y actitudes.
7. Contextualización de los casos de indisciplina.
8. Unificación de criterios en la actualización del profesorado en el centro, e implicación de los afectados en el cumplimiento de las normas.

Sin duda, al aplicar estos principios también se deben elaborar, de manera conjunta con los alumnos, las normas de convivencia, propiciando su participación, la cual recomienda que sean reglas generales y equilibradas, aceptadas por el consenso de los estudiantes, asimismo, deben contemplarse las sanciones, evitando las exageraciones y excentricidades, así las sentirán como suyas y les costará menos trabajo adoptarlas y respetarlas.

Disciplina desde el coaching académico

De acuerdo con el análisis realizado en este apartado, la disciplina puede verse como la consecuencia del tipo de autoridad y comunicación que el docente ejerce. Gracias a su autoridad, el profesor puede trabajar con disciplina, o sea, es difícil verla por separado, el docente coach tiene que propiciar la libertad y confianza a partir de las relaciones empáticas en un marco de respeto a los derechos humanos, estableciendo junto con sus alumnos normas no tanto de control, sino más bien de convivencia que ayudarán a trabajar con disciplina.

El docente coach propicia la disciplina con amor, es amable y empático con sus alumnos y no les impone el control, resultado de una relación de poder, sino que los persuade a trabajar de manera organizada, compartiendo y conviviendo con sus pares en un marco de respeto y libertad a partir del conocimiento y ejercicio de sus derechos y obligaciones.

En los centros educativos es muy frecuente que el docente coach intervenga en problemas ocasionados por la indisciplina, los conflictos pueden originarse por diferentes razones, ya sea por una rigidez de los reglamentos impuestos por la autoridad, por la falta de flexibilidad del docente o por la estructura de la escuela. Sea cual fuere la causa de dicha indisciplina toca al profesor poner el remedio, debe ser firme en las instrucciones que da, ya que de ellas derivará que el alumno sienta que las puede llevar a cabo con libertad, mientras que el docente está ejerciendo su autoridad, pero ambos se mueven en un entorno de disciplina, de orden, cada quien cumple una función específica.

El docente coach, en su intervención estratégica con los alumnos, se vale de la aplicación de actividades en secuencia para romper los círculos viciosos en los que a veces se atrapan, para ello se requiere el ejercicio de la disciplina porque estas secuencias se convierten en rituales que desbloquearán un desempeño concreto.

Al igual que con la comunicación y la autoridad, la disciplina también puede abordarse con el modelo que proponen Balbi y Artini (2011), aplicando los mismos estratagemas y técnicas, pues los problemas de indisciplina en los centros escolares desencadenan reacciones que tienen que ver con el miedo, el placer, la rabia y el dolor, este modelo puede aplicarse tanto con docentes como con alumnos en el nivel superior.

Los estilos de comunicación, autoridad y disciplina utilizados por los docentes, son elementos que están presentes en la práctica educativa, se entretajan algunas veces para facilitar y otras para entorpecer los procesos de enseñanza-aprendizaje, por lo general, los profesores suelen usar los diferentes estilos expuestos, según las circunstancias, sin embargo, siempre prevalece alguno que se identifica con la personalidad y la formación del docente, así como con su visión del mundo y de la vida.

En síntesis, el docente coach tiene que haberse preparado, es decir, ser coach se deriva de un proceso introspectivo, del trabajo consigo mismo para lograr su transformación de docente tradicional a asertivo y proactivo, que facilite el desarrollo personal de sus alumnos, dándoles la motivación necesaria para que descubran sus habilidades, sus talentos pero también sus limitaciones, con miras al logro de los aprendizajes definidos en el programa escolar.

Para Bou, el docente coach debe poseer al menos seis cualidades:

1. Escuchar y atender.
2. Disponibilidad.
3. Trabajar en los problemas presentes.
4. Ser competente.
5. Buen ánimo y actitud.
6. Metodología precisa (Bou, 2007).

Al poner en práctica estas cualidades, el docente coach será capaz de:

- Favorecer en los alumnos un cambio de actitudes.
- Promover que los alumnos tomen consciencia de sus propias capacidades y habilidades personales en general, y académicas en particular.
- Encaminar sus acciones para lograr los objetivos propuestos.
- Identificar todos aquellos razonamientos y creencias que le limiten, de esta forma podrá poner en marcha los mecanismos que le ayuden en su desarrollo social, personal, académico...
- Trabajar las debilidades o limitaciones hasta convertirlas en herramientas o recursos que le ayuden a conseguir los éxitos.
- Aumentar la autoestima y la autoconfianza, desarrollando un autoconcepto positivo de sí mismo.
- Fomentar la seguridad en sí mismo.
- Conseguir el éxito en sus resultados académicos (Magister/Melc, 2012).

La motivación, entendida como la fuerza impulsora del proceso de enseñanza-aprendizaje, juega un papel preponderante para el logro de estas actitudes.

Puede ser intrínseca o extrínseca, la primera se refiere a la fuerza interna del alumno, es la autodeterminación y el sentimiento de competencia para el logro de las metas. La motivación extrínseca se refiere a los estímulos externos que influyen para el logro de la meta, es el cumplimiento de la tarea como tal para lograr beneficios o evitar consecuencias.

El logro de las metas ayuda a la autoafirmación y desarrollo personal del alumno y están vinculadas a los siguientes aspectos:

- a) Las tareas, cuando el alumno se da cuenta que está cumpliendo con ellas y que realmente está aprendiendo, se siente motivado para seguir adelante.
- b) La valoración social, es muy importante que el alumno se sienta reconocido por su entorno familiar, por sus vecinos y amigos, por los logros académicos que va alcanzando.

c) La valoración de sí mismo, es fundamental que el alumno se sienta satisfecho de sus logros y sepa que puede seguir adelante, la confianza en sí mismo está relacionada con la autoestima y con el sentido de responsabilidad.

Para mantener a sus alumnos motivados, el docente coach tiene que:

- Manifestar a los alumnos que lo que hacen, lo hacen bien.
- Ayudarles a establecer sus propios objetivos, a elegir y asignar tareas. Deben ser ajustados a sus necesidades.
- Fijarse más en el proceso que en el resultado. No interesan tanto las notas, sino el dominio y el aprendizaje alcanzado.
- Crear un clima de confianza, abierto y positivo (Magister/Melc, 2012).

Ser docente coach implica una reacción en cadena, es decir, el profesor se prepara, analiza su práctica educativa, detecta sus fortalezas y debilidades, y pone en práctica esto con sus alumnos, de alguna manera es un guía, que con su ejemplo facilita el aprendizaje del estudiante, queda claro que el docente debe estar trabajando constantemente consigo mismo, tiene que estar en supervisión con algún coach especialista en el ámbito educativo.

El enfoque estratégico

Tanto las características como los propósitos del docente coach empatan perfectamente con el enfoque estratégico, cuyas fuentes y características ya quedaron expuestas en el primer apartado de este texto.

El enfoque estratégico, en resumidas cuentas, propone la transformación de las limitaciones de la persona en recursos útiles para el cambio, es decir, lo que cambia es la percepción de la realidad y lo que sentimos con respecto a ella, la forma de ver los problemas y de sentirlos, y por tanto, nuestra forma de actuar frente a ellos.

Ser docente coach, mediante el enfoque estratégico, ayuda al profesor a crecer y a vencer los obstáculos presentes en su práctica educativa, pero un proceso mal aplicado, le puede acarrear insatisfacción, frustración, hiperresponsabilidad, desmotivación, inseguridad y desgaste emocional (Rodrigo, Máiquez y Martín, 2011). Seguramente estarán presentes la identificación, la proyección o las transferencias, por ello, en este enfoque, el docente tiene que estar en supervisión, ya sea individual o colectiva, en donde el supervisor lo apoye en el reconocimiento y valoración de sus recursos personales, y a desarrollar un plan de acción encaminado a identificar y resolver situaciones críticas u obstáculos que impiden alcanzar los objetivos deseados (Blanco, 2017).

Por lo anterior, el supervisor no da consejos u orientaciones al docente, tampoco elabora un diagnóstico de su actuación o desempeño, su labor se encamina al apoyo que necesita para desarrollar y potenciar sus habilidades y capacidades para el cambio, se trata de encontrar soluciones rápidas y eficaces.

Blanco cita a Valenta y Esposito (2004) para indicar los puntos clave que se deben tomar en cuenta en el proceso de coaching estratégico con el docente.

- Escucha al profesional que expone el caso.
- Valoración de la demanda implícita y explícita.
- Valoración de las peculiaridades del profesional (carácter, habilidades, mundo de valores, prioridades personales), con respecto al problema que está enfrentando.
- Actitud orientada hacia la solución del problema (*problem solving*), evitando posturas e indicaciones de tipo pedagógico “correcto” o “equivocado”.
- Análisis de las soluciones intentadas por el profesional y valoración de eventuales redundancias disfuncionales.
- Puesta en práctica de estrategias *ad hoc* que permitan transformar los límites en recursos para conseguir intervenciones más eficaces, contribuyendo al crecimiento personal y profesional del educador.
- Seguimiento y evaluación del proceso de cambio y la consecución de los objetivos propuestos (Blanco, 2017: 869).

En este proceso de formación-intervención-supervisión del docente es muy importante la motivación. Mediante sugerencias y halagos se logra un buen desempeño para el alcance de metas que se traducirá en la satisfacción del docente, y en el punto de partida para iniciar un nuevo ciclo de análisis e intervención de su práctica educativa como docente coach.

Conclusiones

La universidad se encuentra frente a un reto: asimilar y adoptar el nuevo paradigma 4.0, donde se maneja el uso de inteligencia virtual, *apps* y robots, entre otros recursos para los aprendizajes, la formación está quedando atrás, por tanto, la tendencia ya no es formar para la adquisición de títulos y grados, sino desarrollar habilidades para obtener nanogradados.

La creciente tecnologización de la universidad debe resolver los desafíos de antaño y los emergentes, entre los que destacan: el cambio climático, los conflictos sociales, energía, ciencia y tecnología, energías alternativas, convergencia del IT mundial, etcétera.

Estos cambios acelerados, aparte de impactar las formas de aprender, también están influyendo de manera importante en la práctica educativa de los docentes, quienes ahora son *multitask*, que deben cumplir con un sinnúmero de tareas aparte de la docencia, tienen que investigar, difundir y gestionar, esto implica tiempo y dedicación; el profesor está cediendo parte de su tiempo que debería emplear en otras actividades como el esparcimiento y la recreación, la convivencia con su familia, etcétera, esto lo está orillando a enfermarse y a soportar una carga importante de estrés y angustia que le impide crear una relación pedagógica emocionalmente estable con sus estudiantes y a no poder integrarse en esta loca carrera de la tecnologización.

Esta situación impide el desarrollo de competencias básicas de los jóvenes, quienes se enfrentan a la falta de oportunidades en un mercado laboral que prefiere a los más preparados, que dominen una segunda lengua y que posean conocimientos técnicos de frontera. Ante estas adversidades aparece la decepción, tanto de estudiantes como de docentes, entonces el papel de la escuela está en tela de juicio.

Para dar respuesta a estos problemas que abundan o están latentes en las universidades, se propone intervenir de una manera decisiva a partir del coaching estratégico, concebido como una alternativa de cambio que permita la realización personal del docente y que éste lo proyecte como una reacción en cadena a sus alumnos.

Los diferentes tipos de coaching tienen el propósito de generar el cambio a partir de la identificación de lo que no funciona, se busca el crecimiento de la persona.

Uno de los aportes del texto es la relación encontrada entre la terapia breve y el coaching, sobre todo la relación entre la mente consciente y la inconsciente de Milton Erikson, a través de la hipnosis coincidente con la propuesta de Gallwey del Yo 1 y el Yo 2, a partir de la concentración relajada, ambos pretenden vencer los obstáculos para llegar a la meta que se ha propuesto la persona.

El modelo de intervención que se propone, se retoma de los aportes de Geogio Nardone y sus colaboradores Milanese, Mordazzi, Balbi y Artini, principalmente. Se trata de un proceso de transformación de conductas o actitudes, maneras de ser y de pensar en el que entran en juego la mente consciente e inconsciente, para ello se retoman diferentes estrategias, ligadas a la lógica de la creencia, a la lógica de la contradicción e incluso a la lógica paradójica, es decir, la propuesta de cambio se basa en una lógica no ordinaria o común.

El proceso de intervención del coaching estratégico, propuesto por Milanese y Mordazzi, se compone de seis etapas que permiten identificar el problema y afrontarlo a partir del uso del diálogo estratégico, el cual juega un papel fundamental, importa la forma, el tono y la intencionalidad de lo que se dice, así como el momento, la repetición y la reestructuración de las ideas expuestas.

El diálogo estratégico permite identificar las soluciones intentadas redundantes del problema, así como las excepciones del mismo, de manera tal que se puede llegar a la identificación de las incapacidades que presenta la persona y que no le permite alcanzar sus metas, realizarse y disfrutar su vida, lo cual le provoca una serie de sensaciones que los autores llaman sensaciones base: miedo, rabia, dolor y placer.

Una vez que se tiene toda la información, se elige la estratagema que se utilizará para intervenir con estas sensaciones base, esto a partir del diseño y aplicación de un plan de acción operativo, que integra también una serie de técnicas y prescripciones concretas que llevan a la persona al logro de sus metas y al cambio. Aunque a veces la persona no comprende cómo ni de qué manera se da, va descubriendo que se siente mejor, que ha recuperado sus capacidades, que ha vencido poco a poco sus miedos y que va encontrando sentido a lo que hace o no hace.

Todo este proceso puede ser aplicado en la universidad. El docente previamente preparado, llevará a cabo su propio desarrollo, que contribuirá a su autorrealización, a su crecimiento personal y que le dará la oportunidad de intervenir con sus alumnos como una especie de replicador del modelo, provocando una reacción en cadena.

El docente coach interviene con sus alumnos cuando detecta problemas en la relación pedagógica, pero más concretamente en su aprendizaje, los problemas que más se detectan en el aula tienen que ver con tres dimensiones: comunicación, autoridad y disciplina.

La comunicación en el ámbito educativo ha sido abordada desde diferentes perspectivas, es concebida, definida y clasificada de distintas maneras, el enfoque que propone Watzlawick y sus colaboradores indica que el proceso de la comunicación es circular, no importa tanto qué se dice sino cómo se dice, en qué tono y con qué intencionalidad, de tal manera que lo que se comunica abre un canal de entendimiento y comprensión en el que la comunicación no verbal juega un papel fundamental.

Existen diferentes formas de comunicarnos, de hecho es imposible no comunicar, el estilo de comunicación, autoridad y disciplina que el profesor adopte se relaciona de manera estrecha con su tipo de personalidad y también depende del modelo educativo de la institución.

Es importante recordar que la universidad siempre se ha encaminado a la resolución de problemas a partir de la apropiación y generación de conocimiento —de distintas maneras, según la época—, pero aunque los escenarios sean diferentes, hay un elemento continuamente presente, nos referimos a la disciplina, que se asocia con el rigor académico, estos elementos contribuyen de manera importante en la aprehensión del conocimiento por parte de los estudiantes.

Fuentes consultadas

- ABARCA, A (1996). *Psicología de la Educación*. San José: Ministerio de Educación Pública, Editorial CIPET.
- AGUIRRE, A. et al. (2012). *Coaching de equipos. Apuntes para una formación desde la práctica*. Madrid: Emana.
- ALEMAÑY, C. (2009). La docencia: enfermedades frecuentes de esta profesión. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, vol. 1, núm. 1, abril.
- ALLIDIÈRE, N. (20018). *El vínculo profesor-alumno. Una lectura psicológica*. 2a. ed. Buenos Aires: Editorial Biblios.
- ALLPORT, G. W. (1961). *Pattern and Growth in Personality*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- (1974). *Psicología de la personalidad*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- ARANDA, I. (2012). Psicólogo experto en coaching. *Revista Infocop*, núm. 56. Consejo General de Psicología de España.
- (coord.) (2017). *Psicología para coaches*. Madrid: Editorial EOS.
- BALBI, E. y Alessandro Artini (2011). *Curar la escuela. El Problem Solving Estratégico para profesionales de la educación*. Barcelona: Herder Editorial.
- BANZ, C. (2008). La disciplina y la convivencia como procesos formativos. *Valoras UC*. Recuperado de <http://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/equipo/ViolenciaResolucionDeConflictoYDisciplinaFormativa/Documentos/Disciplina-y-convivencia-proceso-formativo.pdf>
- BANZ, C. , Mena, I., Romagnoli, C. y Valdés, A. M. (2008). Convivencia escolar. *Valoras UC*. Recuperado de http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/convivencia_escolar.pdf
- BERG, I. y Dolan, Y. (2001). *Tales of solutions: A collection of hope-inspiring stories*. New York: W W Norton & Co.
- BERK, L. (2007). *Development Through the Lifespan: Fourth Edition*. Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- BLANCO, L. (2017). Educando ando: coaching estrategico y parentalidad positiva. *Revista de Educación Social*, 857-871.

- BOU, J. (2007). *Coaching para docentes: el desarrollo de habilidades en el aula*. Alicante: Club universitario.
- BROCK, V. (2013). La historia secreta del coaching. Colegio de Psicólogos de Madrid. Recuperado de http://gruporhmadrid.com/wp-content/uploads/2017/04/La-Historia-Secreta-del-Coaching_Vikki-Brock.pdf
- BYUNG, Ch. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder Editorial.
- CABERO, M. (2009). *El coaching emocional*. Barcelona: Editorial uoc.
- CABRERA, J. D. (2003). Discurso docente en el aula. *Estudios Pedagógicos*, núm. 29: 7-26.
- CAMARGO, A. y Hederich, Ch. (2007). El estilo de comunicación y su presencia en el aula de clase. *Folios*. Segunda época, núm. 26. Segundo semestre, pp. 3-12.
- CASTAÑER, M. (2012). El poder del lenguaje no verbal del docente, comprender e investigar la comunicación pedagógica. Madrid: Editorial Milenio.
- CEREZO, H. (2016). *El retorno de Cuauthémoc*. Álef. Librería del conocimiento. Recuperado de <http://alef.mx/el-retorno-de-cuauhtemoc-coaching-al-carbon/>
- CEREZO, H. y Calixto, J. (2015). La decadencia del humanismo: el coachismo. *Álef. Librería del conocimiento*. Recuperado de <http://alef.mx/la-decadencia-del-humanismo-el-coachismo/>
- CHISTENSEN, C. y Eyring, H. J. (2011a). *The Innovative University. Changing the DNA of Higher Education from the Inside Out*. San Francisco: Jossey-Bass.
- CHISTENSEN, C. et al. (2011b). *Disrupting Class. How Disruptive Innovation Will Change the Way the World Learns*. New York: Mc Graw Hill.
- CONEJERO, M. et al. (2009). Expectativas del alumno hacia el profesor. Su influencia en el rendimiento escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, núm. 1, vol. 2. INEAD.
- COOPER, C. (2018). *Ciencia ciudadana. Cómo podemos todos contribuir al conocimiento científico*. Ciudad de México: Libros Granos de Sal.
- CORDIÉ, A. (1998). *Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- COSP, A. (s.f.). *La autoridad de los padres. Firmeza y ternura*. Uruguay: Patris.
- CUBERO, C. (2004). La disciplina en el aula: reflexiones en torno a los procesos de comunicación. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 4, núm. 2, julio-diciembre.
- DE VICENTE, A. et al. (2012). *Coaching Psychology*. *Revista Infocop*. Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos.
- DEFRANCE, B. (2005). *Disciplina en la escuela*. Madrid, España: Morata/Ministerio de Educación y Ciencia.

- DUARTE, A. y Abreu, J. L. (2014). La autoridad dentro del aula. Ausente en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 90-121.
- ECHVERRÍA, R. (2015). Ética y coaching ontológico. Madrid: Editorial Gránica.
- ERICKSON, M. (2005). *Seminarios de introducción a la hipnosis. California, 1958*. México: Alom Editores.
- ERICKSON, M. y Rossi, E. (2014). *Realidades hipnóticas. La introducción de la hipnosis clínica y formas de sugestión indirecta*. México: The Milton Erickson Foundation Press.
- FISCH, R. et al. (2003). *La táctica del cambio. Cómo abreviar la terapia*. 3a. impr., 3a. ed. Barcelona: Herder Editorial.
- GALLWEY, T. (1974). El juego interior del tenis. 8a. ed., Málaga: Editorial Sirio
- _____ (1998). *El juego interior del golf*. Málaga: Editorial Sirio.
- _____ (2000). *El juego interior del trabajo. Concentración, movilidad, aprendizaje y placer en el lugar de tarabajo*. Málaga: Editorial Sirio.
- GALLWEY, T. y John Horton (2009). *El juego interior del estrés. Cómo lograr superar los desafíos de la vida y lograr todo nuestro potencial*. Málaga: Editorial Sirio.
- GIACOBBE, C. D. y Merino, L.F. (2015). Los alumnos y la autoridad docente ¿crisis de sentidos? *Educación, Formación e Investigación*, vol. 1. núm. 1, abril.
- GIL-MONTE, P. (2014). Coaching cognitivo conductual: una herramienta para los psicólogos. *Revista Información Psicológica*, núm. 107, Colegio Oficial de Psicología de la Comunitat Valenciana.
- GLASESERFELD, E. (2012). El constructivismo radical, o la construcción del conocimiento. En Watzlawick, P y Nardone, G. *Terapia breve estratégica*. Barcelona: Editorial Paidós.
- GLENN, J. y Florescu, E. (2015). *2015-16. Estado del futuro*. New York: The Millennium Project.
- GRANT, A. (2011). Developing an agenda for teaching coaching psychology. *International Coaching Psychology Review*, vol. 6, núm. 1.
- _____ (2012). An integrated model of goal-focused coaching: An evidence-based framework for teaching and practice. *International Coaching Psychology Review*, 7(2), 146-165.
- GUILLOT, G. (2007). *La autoridad en la educación. Salir de la crisis*. Madrid: Popular.
- HERNÁNDEZ, A. (2017). *Secretos de la psicoterapia exitosa de Milton Erickson*, vol. 1. *Las 11 artes de Erickson*. México: Abraham Hernández.
- HORVATH, C. W. (1995). Biological Origins of Communicator Style. *Communication Quarterly*, 43 (4). Nueva York: ECA.

- LANDEROS, L. y Chávez, C. (2015). *Convivencia y disciplina en la escuela. Análisis de reglamentos escolares de México*. México: INEE.
- LEITE, A. (2006). *Reseñas educativas. Una revista sobre reseñas de libros*. Recuperado de <http://procie.uma.es/images/pdf/leite2.pdf>
- LINAREZ, C. (2014). Autoridad docente. Rosario, Argentina. Cátedra “Ética, Trabajo Docente, Ciudadanía y Derechos Humanos”, del Instituto de Formación Docente N° 9024 “Inmaculado Corazón de María ADORATRICES”. Recuperado de <http://mariaeugeniamedia.blogspot.com/2014/01/autoridad-docente.html>
- LIPOVETSKY, G. (2018). *La sociedad de la decepción. Entrevista con Bertrand Richard*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- LOMOV, B. (1989). *El problema de la comunicación en Psicología*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- LUMSDEN, L. (20015). Expectativas sobre los estudiantes. En Sánchez, M. y López, M. (comps.). *Pigmalión en la escuela*. Ciudad de México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Magister/Melc (2012). *Coaching educativo en las etapas de infantil, primaria y secundaria*. Madrid: Magister/Melc.
- MAGENDZO, A. (2008). *Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica*. Santiago de Chile: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Organización de Estados Iberoamericanos, SM.
- MÁRQUEZ, J. Díaz, J. y Cazzato, S. (2007). La disciplina escolar: aportes de las teorías psicológicas. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, año 8, núm. 18, enero-abril de 2007, pp. 126-148.
- MEDINA, M. (2016). *20 competencias profesionales para la práctica docente*. México: Editorial Trillas.
- MILANESE, R. y Mordazzi, P. (2008). *Coaching estratégico. Cómo transformar los límites en recursos*. Barcelona: Herder Editorial.
- MILLER, A. (1998). *Por tu propio bien. Raíces de la violencia en la educación del niño*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Ministerio de Educación (2005). *Metodologías de trabajo para el mejoramiento de la calidad de la convivencia escolar*, 2ª ed. Santiago de Chile.
- NARDONE, G. (2006). *Corrígeme si me equivoco. Estrategias del diálogo en la pareja*. 1a. ed., 5a. reimpr. Barcelona: Herder Editorial.

- _____ (2013). *El arte de la estratagema. Cómo resolver problemas difíciles mediante soluciones simples*. Barcelona: Herder Editorial.
- _____ (2015). *Psicotrampas. Identifica las trampas psicológicas que te amargan la vida y encuentra las psicoluciones para vivir mejor*. México: Editorial Paidós.
- NARDONE, G. y Fiorenza, A. (2004). *La intervención estratégica en los contextos educativos*, Barcelona: Herder.
- NARDONE, G., Mariotti, R., Milanese, R. y Firenza, A. (2005). *Terapia estratégica para la empresa*. Barcelona: RBA.
- NARDONE, G. y Watzlawick, P. (2007). *El arte del cambio. Trastornos fóbicos y obsesivos*, 1a. ed., 5a. reimpr. Barcelona: Herder Editorial.
- NARDONE, G. et al. (2008). *Hipnosis y terapias hipnóticas*. Barcelona: RBA-Libros.
- NARDONE, G. y Balbi, E. (2009). *Surcar el mar sin que el cielo lo sepa. Lecciones sobre el cambio terapéutico y las lógicas no ordinarias*. Barcelona: Herder Editorial.
- NARDONE, G. y Salvini, A. (2011). *El diálogo estratégico. Comunicar persuadiendo: técnicas para conseguir el cambio*. Barcelona: Herder Editorial.
- NORTON, R. (1983). *Communicator Style: Theory, applications, and measures*. Beverly Hills, C.A.: Sage.
- O'CONNOR, J. y Lages, A. (2005). *Coaching con PNL. Guía práctica para obtener lo mejor de ti mismo y de los demás*. México: Urano.
- OVIDIO, P. (2016). *Metamorfosis*. 1a. reimpr. Madrid: Alianza Editorial.
- PALOMO, A. M. (1989). Laurence Kohlberg: teoría y práctica del desarrollo moral en la escuela. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4: 79-90.
- PEDROZA, R. (2016). *Terapia breve mindfulness. El cambio docente*. México: UAEM-Miguel Ángel Porrúa.
- PIZANO, G. (2007). Bases científicas de la educación como proceso de comunicación. *Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 19, 117-127, enero-junio.
- RIZO, M. (2011). Pensamiento sistémico y comunicación. La *Teoría de la comunicación humana* de Paul Watzlawick como obra organizadora del pensamiento sobre la dimensión interpersonal de la comunicación. *Razón y Palabra. Primera Revista Electrónica en América Latina Especializada en Comunicación*, núm. 75, febrero-abril. Recuperado de www.razonypalabra.org.mx
- RODRIGO, M. J., Máiquez, M. L. y Martín, J. C. (2011). *Buenas prácticas profesionales para el apoyo a la parentalidad positiva*, Madrid: FEMP.
- ROSENTHAL, R. y Jacobson, L. (1980). *Pygmalion en la escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Madrid: Ediciones Morova.

- SADIN, E. (2017). *La silicolonización del mundo. La irresistible expansión del liberalismo digital*. Buenos Aires: Editorial Caja Negra.
- SEBASTIÁN, D. (2017). Resultados SIMCE: Desafíos para los líderes pedagógicos. Recuperado de <http://cedle.cl/columna/resultados-simce-2016-desafios-para-los-lideres-pedagogicos/> (consultado en septiembre).
- SOLÍS, G. y Borja, V. (2017). El efecto Pigmalión en la práctica docente. *Publicaciones didácticas*, núm. 83, pp. 193-195. Recuperado de http://www.sedcaldas.gov.co/alianza/images/Archivos_pesados/2018/el%20efecto%20pigmalion%20en%20la%20practica%20docente.pdf
- STAM, J. y Schreuder, B. (2017). *Coaching sistémico. Trabajo sistémico sin constelaciones*. Madrid: Edición Juan Lodoño.
- TAUBER, R. (2005). Bueno o malo, lo que los maestros esperan de los estudiantes, generalmente lo obtiene. En Sánchez, M. y López, M. (comps.). *Pigmalión en la escuela*. México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- TENORIO, M. (1999). Estilos de autoridad paternal. *Psicología cultural*. Universidad del Valle.
- TENTI, E. (2004). Viejas y nuevas formas de autoridad docente. *Revista Todavía 07*, Buenos aires: Fundación Osde.
- UPD La Salina (s/f). *Estrategias para afrontar la disciplina en el aula*. Diputación Salamanca: Escuelas taller, casas de oficio.
- VALDERRAMA, B. (2015). *Fundamentos psicológicos del coaching. Un modelo para SER MÁS*. Madrid: Editorial EOS.
- VALENTA, P. y Esposito, C. (2004). Modelli di supervisioni strategica in cure palliativa. *Revista Europea di Terapia Breve Strategica e Sistemica*, 302-311.
- YELON, S. y Weinstein, G. (1988). *La psicología en el aula*. México: Trillas.
- WATZLAWICK, P. (2002). *El lenguaje del cambio. Nueva técnica de la comunicación psicoterapéutica*. 8a. imp. Barcelona: Herder Editorial.
- _____ Beavin, J. y Jackson, D. (1991). *La teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder.
- _____ et al. (2007). *Cambio. Formación y solución de los problemas humanos*. 12a. impresión. Barcelona: Herder Editorial.
- _____ y Nardone, G. (2012). *Terapia breve estratégica. Pasos hacia un cambio de percepción de la realidad*. 6a. impr. Barcelona: Paidós Terapia familiar.
- ZAPATA, G. y Villa, J. (2015). Exigencia, disciplina y rigor académico: el reto del profesor en la actualidad. *Revista Psicoespacios*, vol. 9, núm. 15, pp. 234-262. Recuperado de <http://revistas.iue.edu.co/index.php/Psicoespacios>

INTRODUCCIÓN	5
Primera parte	
UNIVERSIDAD 4.0 Y FUNDAMENTOS TEÓRICO METODOLÓGICOS DEL COACHING ESTRATÉGICO EDUCATIVO	
Capítulo 1	
EL BIENESTAR DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD 4.0	11
Capítulo 2	
CONTEXTO SOCIAL Y DESARROLLO DEL COACHING	23
Coaching lucrativo	32
Coaching transformacional	33
Coaching clínico	35
Coaching psychology	36
Capítulo 3	
ENTRE LA HIPNOSIS Y EL JUEGO INTERIOR	39
Capítulo 4	
EL COACHING ESTRATÉGICO: FORMA Y CONTENIDO	49
Primer momento	51
Segundo momento	52
Tercer momento	54
Capítulo 5	
MODELO Y PROCESO DEL COACHING ESTRATÉGICO	61
Primer momento	64
Segundo momento	68

Tercer momento	70
Cuarto momento	73
Quinto momento	74

Segunda parte

COACHING EDUCATIVO: COMUNICACIÓN AUTORIDAD Y DISCIPLINA EN EL AULA

Capítulo 6

ESTILOS DE COMUNICACIÓN DOCENTE	81
Conceptualización	81
Comunicación educativa	88
Estilos de comunicación docente	89
Comunicación desde el análisis del discurso	91
Tipologías de comunicación que se oponen al cambio	92
Comunicación desde el coaching académico	97

Capítulo 7

ESTILOS DE AUTORIDAD DOCENTE	101
Conceptualización	101
La autoridad como efecto de la institución	101
Autoridad docente como ejercicio del poder	102
Características de la autoridad docente	103
Se basa en la libertad	104
Emana de la vocación	105
Se asocia con la identidad y la imagen	105
Se asocia con la personalidad	106
Emerge de dos fuentes principales	106
Elementos constitutivos de la relación docente	106
Está implicada por lazos o relaciones asimétricas	107
Estilos de autoridad docente	110
Autoridad docente y coaching	112
Características de la autoridad desde el coaching	113
Fuentes de la autoridad y coaching estratégico	114
Relaciones docentes y coaching estratégico	115

Capítulo 8

ESTILOS DE DISCIPLINA DOCENTE	119
Nota aclaratoria	119
Conceptualización de la disciplina	120
Marco normativo y filosófico de la disciplina.....	123
Disciplina: ¿convivencia o control?	125
Estilo de disciplina autoritario	127
Estilo de disciplina permisivo.....	128
Estilo de disciplina democrático	129
Disciplina desde el coaching académico	131
A MANERA DE EPÍLOGO	133
El enfoque estratégico.....	135
CONCLUSIONES	139
FUENTES CONSULTADAS	143

