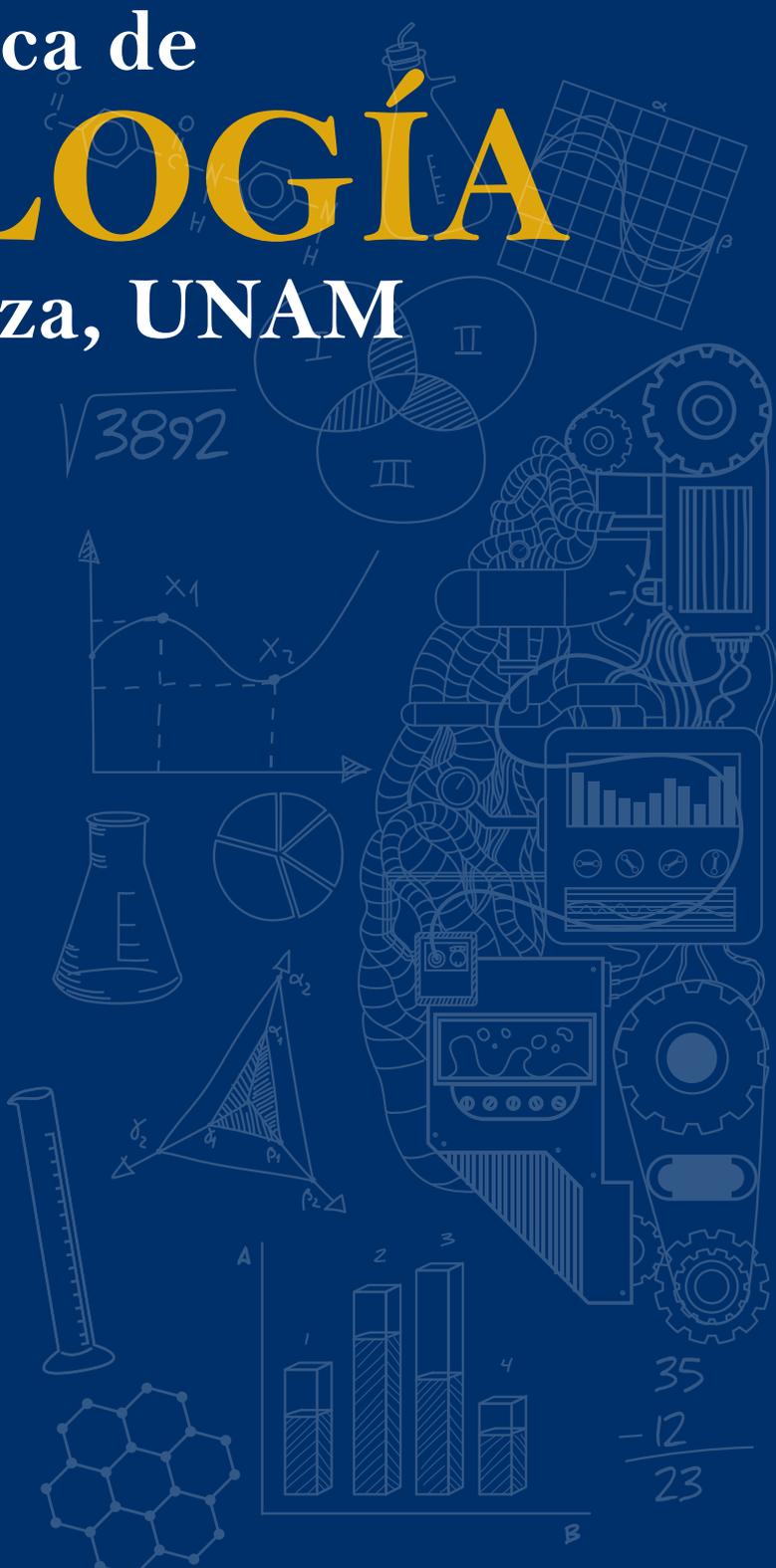




Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza

Revista Electrónica de **PSICOLOGÍA** de la FES Zaragoza, UNAM



Vol. 7
Núm. 13
enero-junio

2017



Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza

Editor General – Chief Editor

Pedro Vargas Ávalos

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM

Raquel del Socorro Guillén Riebeling

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM

Consejo Editorial – Editorial Board

Alejandro Valdés-Cruz

Instituto Nacional de Psiquiatría RFM

Karin Schlanger

Grupo Palo Alto, Mental Research Institute

Carlos Contreras Ibañez

Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa.

Luis Quintanar Rojas

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP)

Eduardo Alejandro Escotto Córdova

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM

Mario Enrique Rojas Russell

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM

Germán Vega Flores

Universidad Pablo de Olavide

Michael F. Hoyt

Kaiser Permanente

Héctor Magaña Vargas

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM

Sergio Antonio Bastar Guzmán

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM

Jesús Silva Bautista

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM

Sergio Galán Cuevas

Universidad Autónoma de San Luis Potosí

Jorge Molina Avilés

Universidad Nacional Autónoma de México

Hilda Soledad Torres Castro

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM

CONTENIDO

ARTÍCULOS

Sección sobre Coaching Empresarial

Coaching integrativo Carolina Bozzo Dumont	4
Aporte del coaching estratégico a la mediación familiar Carmen Gloria Brevis Torres	6
Liderazgo femenino en el sindicalismo Codelco Chile división Chuquicamata Yasna Andrea Barraza González	15
Asesoría psico-organizacional integrativa (APOI) Eduardo Sánchez Leiva	21
Aportes del modelo estratégico de Palo Alto a la gerente general de la OTEC IRCAR capacitación Claudia Patuelli Hodde	27
Coaching en baloncesto en sillas de ruedas Antonio Miguel Santoliquido	36
Coaching para apoyar la baja de peso bajo el modelo sistémico estratégico de Palo Alto Nelson Adrián Silva Gaete	44
❧ ❧	
El papel de la agencia personal y empoderamiento de los universitarios Silvia Mercado Marín, Yolanda Lucina Gómez Gutiérrez, Karla Adriana Martínez Trejo y Javier López Vargas	57
Desmotivaciones para realizar actividad física en universitarios con sobrepeso Raquel del Socorro Guillen Riebeling, Zibdy Zaret Martínez Tornero y Patricia Delgado Jacobo	64
Relación entre creatividad y autoconcepto académico en adolescentes del Estado de México Luis Angel Leocadio Cervantes, Arely Elizabeth Silvar Salmerón, Elizabeth Vega Gatica y Gabriela Ordaz Villegas	69

Coaching integrativo

CAROLINA BOZZO DUMONT¹
EDITORA INVITADA PARA LA SECCIÓN
ESPECIAL DE COACHING EMPRESARIAL

PRESENTACIÓN

La presente edición se dedica a Coaching, práctica emergente que surge por los años setenta, a partir de reconocer las áreas de mejora que requiere mostrar el rol del directivo en las organizaciones para poder responder a las demandas del entorno. En este camino, una de sus tareas es expandir la capacidad de desempeño de sus personas y otorgarles mayores espacios de autonomía para generar comportamientos en los que destaquen lo mejor de sí mismos.

En Chile, esta práctica fue cubierta, en sus inicios, por profesionales provenientes de la ingeniería, prioritariamente; en paralelo se aplicó al ámbito deportivo, en la idea de potenciar al máximo los resultados de los deportistas. En la actualidad el Coaching se aplica a múltiples ámbitos y los profesionales psicólogos han ido ampliando su incorporación al ejercicio de este nuevo oficio.

Entre los antecedentes etimológicos del Coaching, se distinguen: Coach, viene ya del Siglo XVI — Pueblito de Hungría llamado, Kocs, “paso de viajeros” en un “carruaje denominado Kocs” que los trasladaba de un pueblito a otro; luego derivó en: Kutshe (alemán); Cocchio (italiano); Coach (francés); Coach (inglés — Coach driver, Coach station). Coaching a finales del siglo XVII, se transformó en un carruaje tirado por caballos como deporte practicado por la alta sociedad. La metáfora, en este contexto sería visualizar al Coaching como una “Manera de transportarnos hacia nuestras metas y objetivos con el mayor éxito posible y con la ayuda de nuestro mejor vehículo que sería la figura del Coach” (Dilts, 2004).

Se estima que el primer Coach fue el filósofo griego, Sócrates, 470 a.C, con la Mayéutica, donde empleaba el diálogo como instrumento dialéctico, a través de cual, reconocía que la sabiduría estaba en el aprendiz.

De allí, daré un salto a los años sesenta, setenta del siglo XX, dónde aparece el Coaching Deportivo representado por Timothy Gallwey, John Whitmore y Thomas J. Leonard. En Chile, ha sido importante la influencia de Francisco Varela y Humberto Maturana desde el Constructivismo y la mirada sistémica, y que fue tomado por Fernando Flores bajo el

modelo de Ontología del Lenguaje. Posteriormente sus discípulos Julio Olalla y Rafael Echeverría, a través de la Sally Bendersky, también Coach Ontológica, forman Newfield Chile a partir de Newfield Group de USA. Luego se separan y hoy, cada uno tiene sus propias escuelas ontológicas, con algunas variantes.

De los años noventa en adelante, aparecen otros autores: Joseph O’Connor desde la Programación Neurolingüística (PNL), Ken Wilber desde la Psicología Transpersonal, y Freddy Koffman con el Metamanagement asociado a coordinación de esfuerzos de personas con fines comunes.

En Chile, a partir de 1987, CAPSIS, Centro Asesoría Psicológica Sistémica, empieza a formar líderes y consultores gerenciales, interactuando con tres enfoques: Modelo de Palo Alto del Mental Research Institute (MRI), Ontología del Lenguaje con Sally Bendersky y PNL con Roberto Aristegui. Esto da paso, en el año 2012, al Coaching Integrativo, programa creado en CAPSIS Chile por Carolina Bozzo, Juan Vera y Marcelo Monsalves, con influencia de los Modelos de Palo Alto, Ontología del Lenguaje y PNL, respectivamente.

El Coaching Integrativo considera al Modelo de Palo Alto como su carta de navegación y los modelos ontológicos y PNL, como herramientas de intervención que amplían las posibilidades del Coach, en el camino de facilitación para la disolución de los circuitos interactivos responsables del estancamiento y/o mantención del problema. En este camino se integra María Elena Campusano, quién lidera los procesos de entrenamiento en Coaching para la Reinención Laboral y el trabajo de la persona del Coach Integrativo.

CAPSIS, ha definido el Coaching, como “un proceso de acompañamiento que transforma y expande la mirada de la persona del observador, facilitando el desarrollo del liderazgo innovador a través de un lenguaje apreciativo que fortalece el alineamiento entre la visión organizacional y personal, agregando valor a la persona y a la organización”. Esta definición abierta, se ha ido enriqueciendo con y por los profesionales Coaches egresados de los programas, dándole dinamismo y oportunidades de potenciamiento. La definición considera elementos que vienen del Constructivismo Social con el Enfoque Apreciativo (Cooperrider, & Srivastva, 1987), Constructivismo con la Teoría del Observador

¹ Directora CAPSIS, Chile.
E-mail: carolinabozzo@capsis.cl

(Maturana y Varela, 1988) y de modelos de Innovación (Osorio y Elola, 2010).

CAPSIS Chile, inició su trayectoria de formación y entrenamiento de profesionales de disciplinas diversas, con el Modelo de Palo Alto USA, bajo la supervisión del Lic. Hugo Hirsch, Director del Centro Privado de Psicoterapias (CPP) de Buenos Aires, por los ochenta y siete. Esto derivó en el año mil novecientos noventa y dos, en una alianza internacional con el MRI, a través de los maestros John Weakland y Paul Watzlawick. En esa época, CAPSIS, por ser, además, una consultora en el ámbito de las personas, inició un camino de transferencias de aplicación del Modelo de Palo Alto a contextos diversos con resultados de alta efectividad, siendo pionero en ello y en socializar su trabajo en eventos nacionales e internacionales. Karin Schlanger, parte del equipo del MRI desde 1983 y, actualmente, Directora del Brief Therapy Center del mismo, funda el Grupo Palo Alto Internacional, en el año 2010, dedicándose a expandir el modelo en Latinoamérica y Europa, a la vez de hacerlo extensivo a diversos campos, entre ellos el Coaching. En este contexto, CAPSIS representa al Grupo Palo Alto Chile dando continuidad a la alianza histórica con el MRI.

A partir de las teorías que explican la agresión, se identifica que los factores que la desencadenan, tienen que ver con aspectos del individuo (biológicos, instintos/impulsos internos, cognitivos, socioafectivos, de aprendizaje, etc.) y del ambiente en general, momento en que, desde diversos enfoques, se destaca al familiar y al escolar. Desde un enfoque ecosistémico y de acuerdo con Bronfenbrenner (2005) la agresión no reside en el niño o en el sistema (familiar, escolar, comunitario), sino que es resultado de transacciones recíprocas y dinámicas entre ellos. De ahí que su estudio, debe considerar diversos niveles (Bronfenbrenner, 2005): el ontosistema (las características de la persona misma); el microsistema o contexto inmediato en que se desarrolla el individuo (la familia, la escuela); el mesosistema o conjunto de contextos en los que se desenvuelve y las relaciones entre éstos; y el exosistema, que incluye los sistemas de apoyo externo, ambiente comunitario

social donde puede existir el apoyo afectivo e instrumental por parte de pares y de adultos relevantes para la persona.

En este trayecto de formación y entrenamiento de Coaches provenientes de disciplinas diversas, surge la interacción con el Director de la Revista Electrónica de Psicología de la FES Zaragoza UNAM, Mtro. Pedro Vargas, abriéndose la posibilidad de publicar el presente número dedicado a Coaching, con artículos desarrollados por los profesionales alumnos de los programas de Coaching en proceso de certificación, de CAPSIS Chile. Estas primeras publicaciones, gracias a la apertura de la revista a nuevos temas como lo es el Coaching y, en especial a este, con influencia del Modelo de Palo Alto, es significativa, tanto por la posibilidad de mostrar la bondad del modelo aplicado a ámbitos diversos, como por la posibilidad de generar investigaciones posteriores a partir de este primer empuje y riesgo de no cumplir con todos los criterios de la revista, con un tema nuevo.

Mis agradecimientos a la revista y su director por la apertura a innovar.

Mis felicitaciones a los autores y autoras de los artículos por atreverse con temas nuevos y plasmarlos en un artículo.

REFERENCIAS

- Dilts, R. (2004). *Coaching: Herramientas para el cambio*. Barcelona: Urano.
- Osorio, C. & Elola, A. (2010). *Procesos de innovación: claves para su éxito o fracaso*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Maturana, H. & Varela, F. (1998). *De máquinas y seres vivos*. Santiago: Universitaria.
- Cooperrider, D. L. & Srivastva, S. (1987). Appreciative inquiry in organizational life. *Research in Organizational Change and Development*, 1(1), 129-169.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. London: Sage.

Aporte del coaching estratégico a la mediación familiar

CARMEN GLORIA BREVIS TORRES¹

RESUMEN: El presente trabajo entrega una revisión de las herramientas del coaching estratégico que resultan útiles al mediador en los procesos de mediación, para sortear numerosas situaciones, en las que se espera que el profesional colabore al (los) consultante(s), para superar la situación de conflicto que enfrenta(n), y por la(s) que recurre(n) a este mecanismo alternativo.

Palabras clave: Mediación, coaching, herramientas, sesión, partes.

ABSTRACT: This paper provides a review of the tools of coaching that are useful to the mediator in mediation processes to overcome many situations, in which it is expected to collaborate professionally to the consultant in order to overcome the situation of conflict between them, and why they appeal to this alternative mechanism.

Keywords: Mediation, coaching, tools, session, parts.

INTRODUCCIÓN

La mediación, como un método de resolución alternativa de conflictos, ha cobrado especial relevancia en Chile en el ámbito familiar, dado que se ha institucionalizado, siendo hoy previa y obligatoria en las tres principales materias, a saber, alimentos, relación directa y regular, y cuidado personal, posibilitando el que el espacio dé cabida a múltiples problemáticas que antes en general se judicializaban directamente cuando las partes no llegaban a un acuerdo.

Sin embargo, este proceso de mediación, requiere de un profesional preparado y entrenado para enfrentar numerosas situaciones, todas diferentes y únicas, en las que también tiene implicancias quién y cómo es ese mediador.

Se espera que este trabajo permita apreciar las herramientas que el coaching aporta a la mediación familiar, en especial aquellas provenientes del enfoque estratégico, ya que posibilitan que la intervención sea breve y específica, centrada en la dificultad emergente, especialmente cuando se enfrenta el hecho de que sólo asiste a la mediación una de las partes convocadas a la sesión inicial conjunta.

La hipótesis a verificar es la siguiente: “El coaching estratégico entrega herramientas al mediador que le permiten apoyar a la persona que asiste a sesión inicial conjunta de mediación a la que han sido convocados, a la que no se presenta la otra parte”.

La metodología utilizada en el presente trabajo, contempla la revisión de bibliografía, estadísticas y de la experiencia de la autora, como mediadora y dirigente gremial de los mediadores, lo que le ha permitido conocer otras vivencias, a lo que se suma el análisis reflexivo de un caso, para luego entregar conclusiones respecto al tema planteado.

En el presente trabajo, se analizarán las intervenciones que han resultado útiles al momento de enfrentar esta situación, que es posible de visualizar en el hecho de que, como una aproximación al problema, según estadísticas de la Unidad de Mediación del Ministerio de Justicia, en el 39,4% de los casos no se concreta la sesión inicial conjunta en la mediación licitada en Chile, y de acuerdo a indagaciones de la autora, ya que no existe información oficial, en promedio en la mitad de esos casos asiste sólo una de las partes. Además, se explicitarán las similitudes y diferencias que presentan la mediación y el coaching.

Finalmente, es necesario señalar que este tema resulta de particular interés para los mediadores familiares, y para todas aquellas personas que trabajan con otros, cuando tienen espacios y plazos acotados para realizar la intervención y/o acompañamiento individual.

Mediación

La mediación es una herramienta que desde la antigüedad ha sido empleada como método de resolución pacífica de los conflictos. Se le define según el Diccionario de la Real Academia Española como: “1. *f. Acción y efecto de mediar. 2. f. Der. Actividad desarrollada por una persona de confianza de quienes sostienen intereses contrapuestos, con el fin de evitar o finalizar un litigio*” (RAE, s.f.).

Ahora bien; la mediación es un proceso, en que intervienen directamente el mediador y las partes, con todas las implicancias personales y del contexto donde se sitúa en particular, sumado a las influencias de los terceros que también muchas veces expresan su particular mirada acerca del resultado esperado de este proceso. Por tanto, las expectativas y las emociones cobran especial relevancia, siendo necesario que el profesional que guía y acompaña a los consultantes, sea competente como recurso, consciente de sí mismo, para rescatar las fortalezas de los que solicitan su colaboración.

Según el Código de ética del Colegio de Mediadores de Chile (CMC): “La Mediación es un proceso voluntario, en que un tercero neutral e imparcial, ayuda a las partes a resolver sus diferencias. El rol del mediador consiste en facilitar el diálogo entre las partes promoviendo el entendimiento. Las ayudará a identificar sus intereses y a indagar en forma creativa acerca de las distintas posibilidades que permitan solucionar sus asuntos satisfactoriamente” (CMC, s.f.).

La mediación es comprendida como un “proceso altamente estructurado” (Calcaterra, 2006) que contempla en la práctica, diferentes etapas sucesivas, a saber: pre-mediación, donde se recibe derivación o contacto directo del solicitante, y se invita a ambas partes a participar en el proceso; mediación propiamente tal, donde en general se comienza con la sesión inicial conjunta, y luego se suceden sesiones ya sea en formato individual o con la presencia de ambos mediados, lo que varía según el enfoque del caso; para finalmente, concluir con acuerdo o con la finalización del proceso por decisión de uno o ambos consultantes. Estos estadios varían caso a caso, pudiendo en cualquier momento, a voluntad de las partes, concluir el proceso, dado que, aunque la instancia es obligatoria, la asistencia a mediación es voluntaria.

Pues bien; las expectativas de quienes recurren a la mediación familiar pueden ser variadas, entre las que se cuentan; llegar a un acuerdo, contar con un lugar adecuado para dialogar acerca de temas que escapan a lo judicial, recomponer la relación co-parental y/o de pareja; judicializar a la brevedad el conflicto, entre otras. Pero más allá de que alcancen o no un acuerdo, el solo hecho de que todos los convocados asistan a la sesión, permite habitualmente abrir la posibilidad de diálogo y de reparar la relación, lo que no es posible alcanzar en el

espacio de la mediación si uno de los invitados no llega.

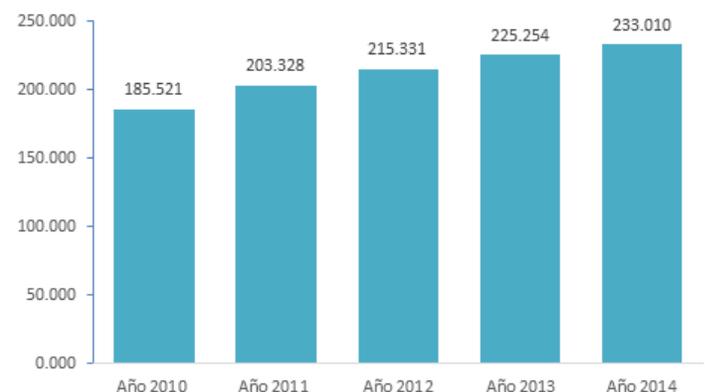
Y es este último escenario uno de los más complejos para el mediador, y será en el que ahondaremos en el avance del trabajo. Es en ese momento cuando el mediador se enfrenta a la pena y desesperanza del que asistió, con toda la carga emocional que conlleva el no tener certeza de lo que vendrá. Se suma a este hecho, que más allá de lo legal, las personas en su mayoría, de acuerdo a la experiencia de la suscrita en el ámbito privado, esperan no tener que llegar a ventilar su vida “puertas adentro” en el sistema judicial.

Contextualización

En Chile, la mediación comenzó como programa piloto en la década de 1990, para luego ir avanzando hacia su incorporación institucional en el ámbito familiar, y también se ha extendido hacia otras áreas tales como laboral, escolar, salud, comunitaria, entre otras, siendo la experiencia más conocida y difundida la que se ha desarrollado en el área de familia, existiendo a la fecha un número aproximado de 3.000 personas registradas como mediador(a) familiar ante el Ministerio de Justicia.

En este ámbito, la mediación se ha incorporado en la Ley de Tribunales de Familia, que señala en el “Artículo 103.- Mediación. Para los efectos de esta ley, se entiende por mediación aquel sistema de resolución de conflictos en el que un tercero imparcial, sin poder decisorio, llamado mediador, ayuda a las partes a buscar por sí mismas una solución al conflicto y sus efectos, mediante acuerdos” (Ley 20.286 que introduce modificaciones orgánicas y procedimentales a la Ley N° 19.968, que crea los Tribunales de Familia) (Congreso Nacional de Chile, 2005).

En el ámbito de familia, la mediación se ha expandido notoriamente, lo que se muestra en la Gráfica 1:



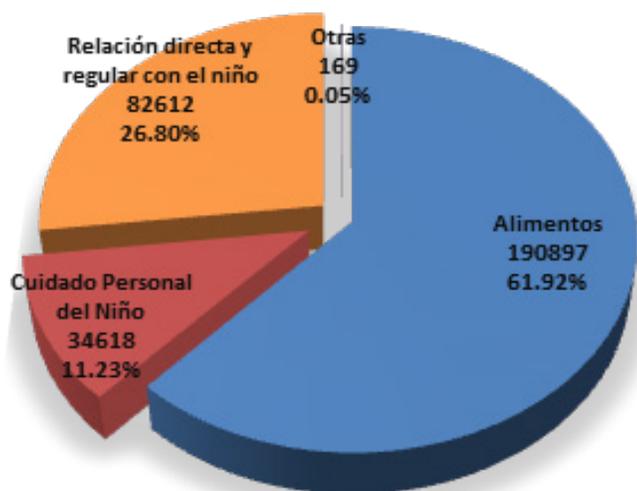
GRÁFICA 1. Evolución de las causas 2010-2014 (UMED, 2015).

En la práctica, la mediación familiar en Chile es previa y obligatoria, es decir, las personas cuentan con este mecanismo para dialogar y buscar acuerdos, existiendo un compromiso del Estado, que provee de una oferta pública de mediadores licitados a nivel nacional, que en general no tienen costo para

los usuarios si cumplen determinados requisitos, lo que se complementa con mediadores privados, que cobran honorarios por el servicio, manteniendo un tope de cobro, determinado por el Ministerio de Justicia.

Cabe señalar que las materias obligatorias que se deben mediar previamente son alimentos, relación directa y regular (lo que antes se conocía como visitas) y cuidado personal (anteriormente denominado tuición).

En el año 2014, que es el más reciente del que se dispone de estadísticas, tenemos cifras que señalan que de cada 10 casos de mediación licitada, más de 6 requieren mediación en materia de alimentos, que se desglosa, en primera solicitud de alimentos propiamente tales, a lo que se suman pedidos de modificación del monto ya regulado, ya sea como rebaja, aumento o cese, lo que también se advierte en la práctica privada de la autora. Cabe agregar que si en el proceso de mediación las partes no logran alcanzar un acuerdo, a petición de una o ambas partes, se entrega un acta de mediación frustrada, que es requisito exigible junto a la demanda, con lo que se inicia la judicialización del conflicto (ver Gráfica 2).



GRÁFICA 2. Materias ingresadas (UMED, 2015).

Es necesario destacar que la mediación privada abre espacio para diferentes problemáticas y no sólo aquellas contempladas en la regulación legal en el ámbito familiar. Así, la mediación ofrece un lugar para dialogar acerca de: las diferencias producidas antes y después de la separación de las parejas; relación co-parental y/o fraternal; conflictos intergeneracionales; entre otras temáticas, e incluso, permite el trabajo con otras personas gravitantes para la resolución de los problemas de quienes consultan.

En este tema, es importante aclarar que la autora ha desarrollado un importante número de mediaciones familiares en el contexto de la mediación privada, accediendo así a un universo de personas que pertenecen en general a los sectores socioeconómicos medios altos, y altos de la población, y que solicitan comúnmente horas de atención a la brevedad, e incluso, piden que asistan sus abogados a presenciar la sesión, o que se les garantice confidencialidad absoluta respecto a su

asistencia a mediación, encontrándose entre estos, algunos jueces, mediadores, y personajes públicos, lo que ha resultado un interesante desafío.

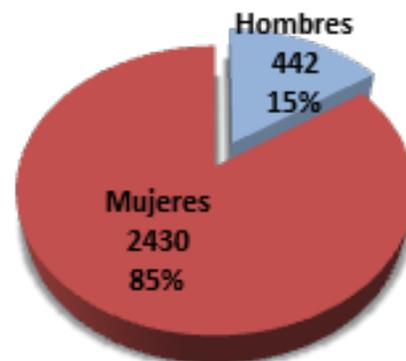
El flujo de la atención en el sistema licitado se muestra en el Esquema 1.

Los mediadores

Para desempeñarse como mediador familiar, tanto en el ámbito público como privado, la ley establece que se debe estar inscrito en el Registro de mediadores. “Los requisitos establecidos en el artículo 112 de la Ley N° 19.968, son los siguientes:

- Poseer un título profesional de una carrera que tenga al menos ocho semestres de duración, otorgado por una institución de educación superior del Estado o reconocida por éste.
- Poseer un título o diploma de especialización en mediación y en materias de familia o infancia, impartida por alguna Universidad o Instituto que desarrolle docencia, capacitación o investigación en materias de mediación, familia o infancia, el cual deberá acreditar estudios de, a lo menos, 180 horas teóricas y 40 horas de práctica efectiva. Del total de horas teóricas, un mínimo de 80 deberán estar centradas en el proceso de mediación.
- No haber sido condenado por delito que merezca pena aflictiva, por alguno de los delitos contemplados en los artículos 361 a 375 del Código Penal, ni por actos constitutivos de violencia intrafamiliar, y
- Disponer de un lugar adecuado para desarrollar la mediación en cualquier comuna donde tenga jurisdicción el Juzgado ante el cual se acuerde la respectiva mediación.

A continuación se grafica a los mediadores inscritos en el Registro de Mediadores desagregados por género a nivel nacional que contabiliza a los mediadores registrados hasta el 31 de diciembre del 2014, sumando a esa fecha la cantidad de 2.872 personas (Mediación Chile, 2015) (ver Gráfica 3).



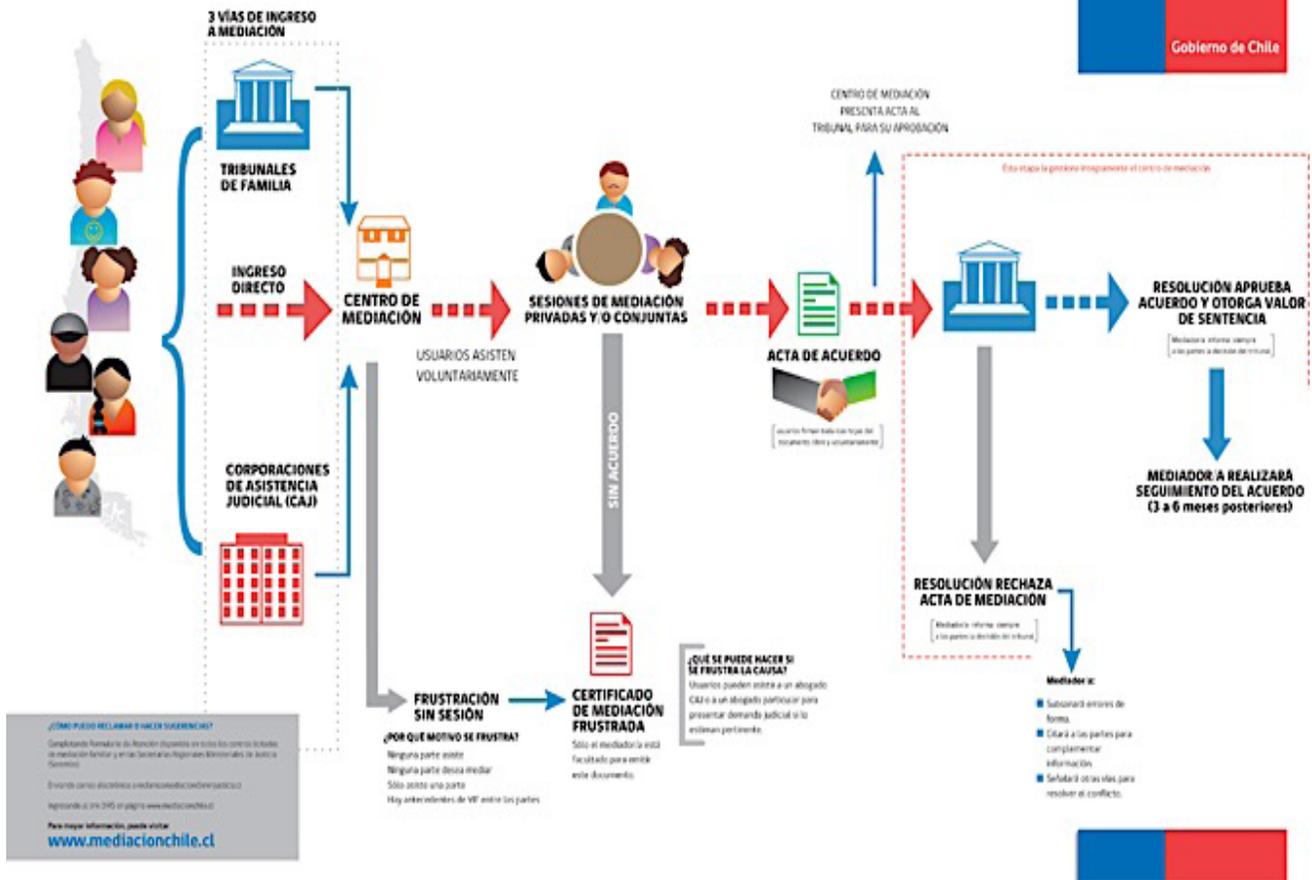
GRÁFICA 3. Mediadores registrados (UMED, 2015).

Formación y trabajo de los mediadores

A la fecha, existe, de acuerdo a catastro realizado por el Colegio de mediadores de Chile, un total de 24 entidades que

FLUJO DE ATENCIÓN

Servicio Nacional de Mediación Familiar Licitada



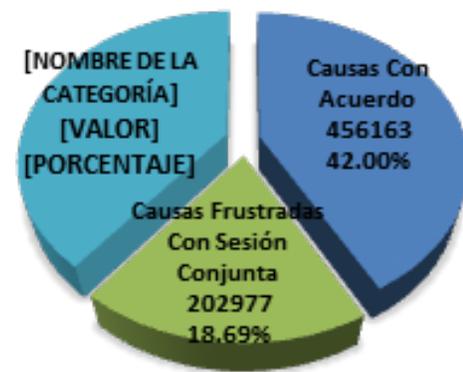
ESQUEMA 1.

desarrollan docencia en el país en el área de la mediación, la mayor parte a nivel de diplomado en el área de familia.

Por otra parte, cabe consignar que el sistema licitado emplea aproximadamente a 350 mediadores en total para todo el país, existiendo un número indeterminado de mediadores que ejercen en el ámbito privado, los que en su mayoría mantienen empleo principal en otra actividad, dado que la mayor parte de los consultantes acuden al sistema público.

A su vez, es necesario señalar que los mediadores familiares privados en Chile en general reciben derivaciones de abogados que recurren al profesional con variados objetivos: algunos con el fin de buscar acuerdos entre las partes en las materias obligatorias; otros, persiguen el acta de mediación frustrada para así comenzar cuanto antes el juicio; y en no pocos casos, también establecen relaciones de confianza con el mediador, y propician el asentar bases de acuerdo que escapen a lo legal y resuelvan el conflicto principal entre los consultantes.

En tanto, únicamente el sistema licitado provee estadísticas, y presentan los dos siguientes gráficos que resumen las causas terminadas a nivel nacional (ver Gráficas 4 y 5).



GRÁFICA 4. Causas Terminadas (UMED, 2015).

Si analizamos la gráfica, tenemos que existe un alto número de casos (39,4%) en que no se concreta la sesión inicial conjunta, estimándose que en la mitad de estos casos asiste sólo una de las partes, lo que hace inviable el avanzar en el proceso, y por tanto, es en este espacio, el que habitualmente no se estudia, en que es más necesario disponer de herramientas que hagan posible el que la persona que sí concurrió, pueda

disponer de la contención y acompañamiento del profesional que, sin poder mediar entre los consultantes, debe éticamente hacerse cargo de favorecer la autonomía, empoderar, entregar criterio de realidad, entre otras, de acuerdo a las necesidades particulares del caso.

Y ese escenario es uno de más complejos para el mediador; se enfrenta a la pena y desesperanza del que asistió, con toda la carga emocional que conlleva el no tener certeza de lo que vendrá, sumado a las presiones familiares y sociales en muchos casos. En dicho espacio es que el coaching ofrece herramientas que son de utilidad al mediador, que además, enfrenta sus propias emociones, por lo que requiere de un set de recursos que le ayuden a sentirse preparado para acompañar al que habitualmente sufre el desencanto de ver sus expectativas y necesidades insatisfechas.

Cabe destacar que en los casos en que asisten efectivamente las partes, la probabilidad de llegar acuerdos es mucho mayor, lo que se resume, en el período del 1 de junio de 2009 al 31 de diciembre de 2014, en el Gráfico 5.

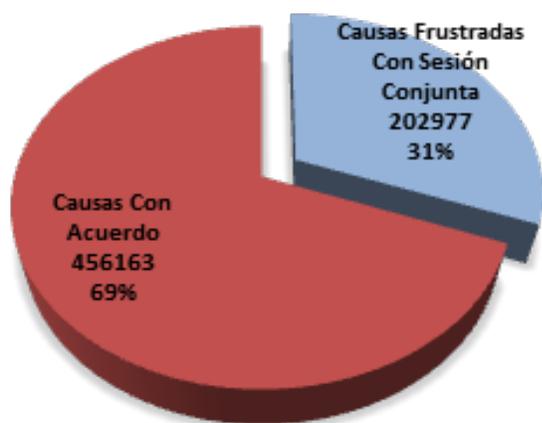


GRÁFICO 5. Causas terminadas en las que existen sesiones conjuntas de mediación (UMED, 2015).

Finalmente, es necesario comentar que los acuerdos alcanzados por las partes en mediación familiar, tienen valor de sentencia una vez que son aprobados por el juez correspondiente, lo que les da certeza a las personas acerca de su cumplimiento. A su vez, dichos acuerdos pueden revisarse o modificarse de una forma simple y efectiva para todos los implicados, en un nuevo proceso de mediación, permitiendo así adaptarse a los cambios que tienen las familias.

Coaching

Entenderemos el coaching como un proceso de acompañamiento en situaciones de cambio y/o conflicto, que mediante intervenciones focalizadas, moviliza los recursos del (los) consultante(s).

Esta forma de intervención, acotada en el tiempo y con un número de sesiones generalmente predeterminado por acuerdo entre el coach y el coachee, dispone de herramientas que apoyan este proceso, de manera tal que el dispositivo

cuenta con técnicas, que apuntan al cambio en un tiempo mínimo, con el máximo de resultados.

Una distinción importante de destacar es que el coaching es una intervención que escapa a las acciones tradicionales, siendo posible que el coach realice intervenciones individuales y/o grupales, trasladándose incluso al lugar de trabajo del(los) coachee(s), lo que permite tener un conocimiento más acabado de la realidad del consultante. Así, es posible visualizar que se moldea a la necesidad de la(s) persona(s) facilitando de esta manera el que el usuario también abra su mirada y se permita actuar con mayor libertad, lo que sin duda posibilita el que pueda modificar patrones relacionales.

Con el fin de aportar un acercamiento teórico al trabajo que realiza el coach, tenemos que para Leonardo Wolk, en su interesante y motivador libro "Coaching: el arte de soplar brasas" (2007), el coach es "un soplador de brasas. Como un socio que facilita el aprendizaje, que acompaña al otro en una búsqueda de su capacidad de aprender para generar nuevas respuestas".

En tanto, el autor Joan Payeras, señala en su obra ya clásica "Coaching y liderazgo" (2004) que "El coaching es una metodología que ayuda a consolidar la nueva cultura en los procesos de cambio, puesto que, aunque directamente solo influimos en el cliente, indirectamente lo hacemos con todas aquellas personas que dependen de él" (p. 11). Por tanto, el coaching también beneficia a los familiares que rodean a quienes son protagonistas de un conflicto -que por cierto crea estrés y ansiedad de acuerdo a lo observado en mediación por la autora del presente trabajo- por lo que genera ganancias para todos.

Semejanzas entre mediación y coaching

Ambos espacios comparten el que tienen una duración acotada; son herramientas que posibilitan el que el consultante sea el protagonista, siendo el profesional un colaborador para que el usuario desarrolle nuevas estrategias para enfrentar su dificultad o motivo de consulta.

Asimismo, mediación y coaching comparten el que son intervenciones orientadas al futuro; se opera desde el análisis del aquí y ahora, intentando comprender, en caso de ser necesario, el cómo y para qué han repetido patrones de comportamiento, ya sea a nivel individual o relacional.

A su vez, ambos se sitúan en el espacio de confianza de los consultantes; de sus recursos, de sus fortalezas, de sus aprendizajes, que no siempre son visibles ni reconocibles. Trabajan en el área frágil de las personas que, aunque desde la forma pueden aparecer fuertes, muchas veces esconden el dolor o las dificultades que les atormentan. Por tanto, la mediación y el coaching requieren de un profesional que tenga elaborada su propia historia, consciente de sus fortalezas y zonas grises, para así no confundirse ni perderse en el otro; al final del día, el consultante busca claridad para salir del entrapamiento, a nivel personal y/o relacional.

Diferencias entre mediación y coaching

La mediación se desarrolla entre dos o más partes en conflicto, que mantienen o han sostenido diferencias que les han dificultado el alcanzar acuerdos directos entre ellos. En contraste, el coaching puede ser individual, de parejas, grupal u organizacional, y apunta más bien a desarrollar las fortalezas para un mejor funcionamiento.

A su vez, ambas intervenciones difieren en que exigen habilidades diferentes al profesional interviniente, a saber; el coach moviliza recursos personales y del cliente, transformando su propia experiencia en riqueza que pone al servicio del otro. En contraste, la mediación requiere de un experto en contener y establecer límites, para así dar espacio para que afloren el tan necesario reconocimiento mutuo y el criterio de realidad, que les permita construir futuro.

Es necesario agregar que el coaching es visualizado desde el lugar común como una actividad reciente, que representa un apoyo para muchas personas que requieren de una intervención para mejorar su desempeño laboral, social e incluso personal, lo que lo hace a simple vista, como un producto de los tiempos postmodernos, en que la soledad y falta de tiempo, provocan el que las personas cuenten con menos redes de confianza que les sostengan y protejan.

Por su parte, la mediación es antiquísima, valorada antes más que ahora, en que se ha delegado el poder a lo racional, a la resolución pronta más que al análisis y la reflexión. Y dado que lo legal no siempre alcanza para responder verdaderamente a las necesidades de las personas, ni siempre es justo, es que los mecanismos alternativos de resolución de conflictos han ganado espacio, con todas las dificultades que implica instalar un nuevo paradigma, en que ya no es un tercero el que decide, si no que el poder lo ejercen las partes, lo que sin duda también repercute e impacta en el sistema social, porque remece estructuras limitantes y rígidas. Empodera a las partes y por tanto, los hace más conscientes de sí mismos y de las relaciones que establecen, lo que responsabiliza también al que se atreve a confiar/re-confiar, lo que es un aprendizaje de vida.

Finalmente, se debe mencionar que la mediación se ha expandido e incluso en algunas áreas forma parte del sistema legal de resolución de conflictos, mientras que al coaching le queda un largo, pero desafiante camino que recorrer y que por tanto, requiere de profesionales entrenados y comprometidos, que muestren su aporte de valor, para así ser un recurso que gane espacios, donde se ejercite la creatividad y la innovación, realizando intervenciones personalizadas e inspiradoras.

Técnicas de coaching estratégico aplicables a la mediación

El coaching, como modelo de intervención, cuenta con diferentes corrientes, que dicen relación con cómo se ejerce la actividad, encauzando el trabajo del coach. En el presente trabajo, la autora se ha centrado en el enfoque estratégico, que es concordante con su formación y trabajo previo.

Para adentrarnos en el tema, tendremos en especial consideración la conceptualización de algunos autores que se detallarán a continuación. Así, partiremos con la definición de coach estratégico que entregan Roberta Milanese y Paolo Mordazzi (2008): “el coach estratégico identifica los autoengaños disfuncionales de la persona y los transforma en autoengaños funcionales para sacar el mejor talento y estimular los recursos latentes” (p. 28).

En este enfoque, la atención se centra en las pautas redundantes de las personas, que no le han sido de utilidad para enfrentar satisfactoriamente sus dificultades, convirtiéndose en muchos casos, en el problema, lo que Paul Watzlawick acuñó en su frase magistral la solución intentada se convierte en el problema (Watzlawick, Weakland y Fisch, 2003).

Habitualmente, en la práctica de la autora, se aprecia que éste ha sido el origen de la cronificación de los conflictos relacionales, es decir, en la mayor parte de las parejas que se han separado, por los más variados motivos, y que acuden a mediación, las pautas intentadas para resolver las diferencias han sido siempre las mismas, las que comúnmente dicen relación con la escalada simétrica, en que ambos buscan “ganarle” al otro. En este contexto, desentramar la relación puede ser un gran aporte, tanto para los que consultan, como para quienes los rodean.

Ahora bien; en cualquier relación de apoyo o acompañamiento, resulta vital el establecer el nexo con el otro, por lo que es útil revisar algunas habilidades básicas, tales como; sintonizar con el consultante; escuchar empático; preguntar; observar; desafiar creencias, entre otras que, si se dan dentro de un contexto de confianza y respeto, crean el clima adecuado para aplicar las técnicas que se utilizarán en consideración a las particularidades del caso.

En la experiencia en mediación de la autora del presente trabajo, ha resultado muy útil cuando asiste sólo uno de los convocados, el recoger las expectativas que trae la persona a sesión, es decir, escuchar su motivación para acudir al proceso, ya que de eso dependerá el curso de la sesión, tiempo que tiene a su disposición el consultante tanto para la espera de la otra parte, como para poder dialogar acerca de lo que le preocupa.

Este espacio que se ofrece, no es una práctica habitual en muchos mediadores, ya que no siempre disponen del tiempo y la experticia en el área, considerando la suscrita que resulta vital el poder entregar un apoyo y/o acompañamiento si el consultante lo requiere, ya que el estado emocional en general es de alta fragilidad, concentrado en la rabia y/o pena ante la expectativa incumplida de llegar a una resolución pacífica del conflicto, o a encontrarse en un espacio previo a judicializar el caso.

Entendiendo que la mediación es un proceso, el coaching estratégico entrega herramientas que fortalecen este primer espacio, las que ha aplicado la autora en beneficio del cliente, y que se detallan a continuación:

- Análisis de las soluciones intentadas; búsqueda de excepciones.
- Pregunta del milagro.
- Preguntas estratégicas.

Con el fin de ejemplificar en un caso las técnicas aludidas, se acompaña el relato del caso de Marcela y José Luis, cuyo detalle de la información recabada se encuentra en las pautas que se acompañan en anexos, realizadas en base a trabajo anterior de la autora (Brevis, 2011).

Aplicación de técnicas del enfoque estratégico a un caso

Marcela, 40 años, profesional del rubro bancario: Solicita la mediación por aumento de alimentos; su ex cónyuge, José Luis, 43 años, es abogado de una institución de alta valoración pública, con el que no mantiene contacto alguno desde hace varios meses.

La consultante refiere que la relación entre ellos ha sido compleja y que, aunque ella trabaja, hoy no es suficiente el aporte del padre de su hija, ya que han transcurrido dos años desde que el tribunal fijó el monto inicial. Agrega que *“me encanta mi trabajo y la empresa donde lo hago, apoyan mucho a todos los empleados y siento que valoran lo que cada uno desarrolla”*

Durante unos minutos, ella espera ansiosa que José Luis llegue, lo que se evidencia en sus gestos y ademanes, y finalmente, el solicitado no se presenta a la sesión, sin aviso ni justificación. Frente a esto, su primera reacción es de rabia; relata las numerosas ocasiones en que ella ha debido enfrentar sola las dificultades de la hija, hoy de 9 años. Habla fuerte, desencajada; cuenta lo que le costó llegar a tiempo, la coordinación que debió realizar para el traslado de su hija al hogar, y detalla los gastos que ella cubre, versus los que paga su ex marido.

La mediadora, espera y acompaña su expresión de sentimientos; luego, le pregunta a Mariela acerca de los recursos que han utilizado para superar esta problemática, y personaliza: *“¿Qué has hecho para enfrentar esta situación?”* (técnica: *análisis de las soluciones intentadas*) ante lo cual la consultante señala que ha intentado dialogar directamente con José Luis, pero que no es posible: relata; *“hasta fui a su oficina para que conversáramos, pero no resulta nunca, sólo peleamos más; después llegamos a juicio, los abogados y la consejera técnica trataron que acordáramos un monto para poder transar, y tampoco se pudo, al final el juez impuso una cantidad”*.

Frente a esto, la mediadora le consulta: *“¿han existido ocasiones en que han podido llegar a acuerdos? ¿En qué temas?”* (Búsqueda de excepciones) a lo que la consultante responde afirmativamente, señalando que en materia de visitas ha sido más simple, y que en el ámbito educacional incluso han asistido juntos, como padres, a entrevistas al colegio de la niña. Se observa que la actitud de Marcela varía, y que la cabeza la inclina hacia un lado, dando cuenta de que está pensando; incluso, se sonríe y baja la mirada.

Luego, al continuar la sesión, Marcela explica que su mayor dificultad es hablar del dinero; agrega que le complica el tener que exhibir las boletas de los gastos de la niña, porque siente que tiene que justificarse ante José Luis, y eso la hace sentir más débil.

Ante esta situación, la mediadora le comenta: *“escuché atentamente lo que me decías al comienzo de la sesión, acerca de tu éxito como empleada del banco, donde manejas el dinero de otros”* (técnica: *parafraseo*) y agrega *“¿qué recursos utilizas para que los clientes confíen en ti?”* (Técnica: *pregunta estratégica*).

Marcela responde que ellos la conocen hace mucho tiempo, y que ella se esfuerza por ponerse en su lugar, ya que entiende que el dinero tiene un valor diferente para cada persona. *“¿Cómo así?”* (Técnica: *pregunta clarificadora*) consulta la mediadora, y Marcela agrega, pensativa, que en la familia de José Luis el dinero escaseaba cuando era niño, y que *“desde siempre ha sido amarrete”*. Se explaya, y comenta que en su familia de origen fue todo lo contrario; el dinero nunca faltó, y que siempre tuvo un buen pasar, reflexionando que son personas muy diferentes, y que les ha sido complejo persistentemente este tema.

En seguida, la mediadora consulta acerca de las posibilidades de solución, introduciendo el tema a través de la pregunta del milagro: *“Vamos a suponer que esta noche, mientras estás durmiendo, sucede un milagro y los problemas de dinero con José Luis se resuelven del todo, de repente, de forma milagrosa. Como estás durmiendo no te das cuenta de que este milagro se produce. ¿Qué cosas vas a notar diferentes mañana que te haga darte cuenta de que esta especie de milagro se ha producido?”*.

A continuación de una pausa de silencio, Mariela dijo que *“sería un tremendo milagro, porque no me acuerdo de algún momento en que no hayamos discutido por el tema”*, a lo que la mediadora insiste: *“Pero imagina que es el día del milagro. ¿Qué sería diferente?; ¿Cuáles serían las primeras señales del milagro?; ¿Qué cambiaría?; ¿Qué estaría mejor?”*. La consultante se queda reflexionando y comenta que *“él me llamaría y me preguntaría si necesitamos algo”* a lo que suma; *“podríamos sentarnos a conversar cuando viene a dejar a la Antonia y ponernos de acuerdo en no ir más al tribunal, que me diga cuánto gana y que me dé un porcentaje del sueldo”*, frente a lo cual la mediadora indaga en las alternativas posibles, con criterio de realidad, trabajando en lo que Marcela puede hacer día a día para propiciar el “milagro”, lo que permite que la consultante tenga mayor fuerza y esperanza en que existe otra forma, posible, de relacionarse entre ambos, finalizando el tema Marcela con la afirmación; *“me había olvidado de soñar, tanto trabajar me estaba dejando sin alas”*.

Al cerrar la sesión, que fue la única en este proceso de mediación, Marcela agradeció el espacio y comentó que había podido hablar de temas muy personales de los que casi nunca habla, ya que su vida está centrada en su trabajo y en Antonia, no contando con tiempo ni ganas para salir sola o con amigas(os).

Agrega que se va más desahogada, y que aunque lo más probable es que lleguen a juicio, esta vez intentará no entrabarse en discusiones estériles con José Luis, y que delegará en los abogados la tarea de buscar un acuerdo, antes de la audiencia. Y al despedirse, ya en la puerta, señala riendo que tal vez invite a José Luis a un café cuando vaya a dejar el domingo a Antonia, para saber cómo está él y sus padres, a los que dice que recuerda con cariño.

Análisis del resultado de las intervenciones estratégicas en el caso

Al reflexionar desde la distancia acerca del caso, el recrear la sesión realizada con la consultante, entregó a la autora del presente trabajo una motivación especial por profundizar en el tema que sorprendentemente no ha sido estudiado en detalle: las emociones que experimenta quien asiste solo a mediación, y el cómo trabajar con ellas.

El caso en particular tiene complejidades que se repiten, según la experiencia de la autora, en otros procesos de mediación; habitualmente es muy difícil que las personas que no han llegado a arreglos directos, y que son abogados, alcancen acuerdos en este espacio, lo que también suponen y exponen sus ex parejas y, probablemente, esto tiene origen en la formación que recibieron, y adoptaron, para el litigio.

También es relevante mencionar que el hecho de que la solicitante mantuviera un trabajo remunerado, que le otorgaba reconocimiento y valoración positiva, hace una diferencia importante a otras realidades, posibilitando el que ella visualice recurrentemente sus habilidades, dificultades y su conexión con otros, lo que le provee de retroalimentación permanente.

En cuanto al análisis de las técnicas propiamente tales utilizadas en el caso, se verifica que resultaron útiles para el espacio de la mediación, ya que permitieron que Marcela no se retirara de la sesión con las emociones emanando sin control, sino que pudo irse más tranquila, con esperanza y criterio de realidad.

A su vez, es necesario señalar que la consultante comentó posteriormente a la mediadora suscrita que ella no esperaba que el espacio de la mediación también le entregara un aporte personal si la otra parte no asistía, lo que valoró de manera especial, y ha recomendado posteriormente a la mediadora a sus compañeras de trabajo, las que se han convertido en nuevas consultantes.

Finalmente, más allá de las singularidades del caso, que siempre distinguen una mediación de otra y que además aportan a la persona del mediador, a la autora del presente trabajo este proceso le abrió un camino de reflexión y de búsqueda de nuevas herramientas especializadas para ser mejor recurso en diferentes contextos.

CONCLUSIONES

El coaching estratégico entrega herramientas contundentes a la mediación, especialmente cuando uno de los convocados no asiste, por lo que se sugiere realizar nuevas investigaciones

que den cuenta de este espacio tan escasamente estudiado e invisibilizado, ya que en general, se focaliza en el trabajo de las sesiones conjuntas.

El poder contar con este recurso posibilita que el consultante gane también en lo personal, aunque no se cumpla su expectativa inicial de encontrarse en el espacio de la mediación con ese otro con el que aún no ha podido alcanzar un acuerdo; que transforme la desesperanza/tristeza/rabia en una ocasión de reflexión.

La hipótesis: “El coaching estratégico entrega herramientas al mediador que le permiten apoyar a la persona que asiste a sesión inicial conjunta de mediación a la que han sido convocados, a la que no se presenta la otra parte” se da por comprobada en el análisis del caso, comprendiendo que la aplicación de las técnicas estratégicas requieren del entrenamiento y convencimiento del profesional interviniente.

A su vez, es necesaria la capacitación constante; el trabajo en redes; la mirada introspectiva del profesional; apoyo, contención y supervisión para el trabajo con casos complejos, sumado al análisis y seguimiento de algunos casos, que permitan una reflexión acerca de las prácticas, lo que incluso podría derivar en publicaciones de los mediadores que realmente están mediando.

Asimismo, este trabajo fue la ocasión de poner en relieve la importancia del trabajo en el desarrollo personal del profesional que interviene con otros, y en especial de aquellos que se desempeñan en el terreno de los conflictos crónicos, que requieren de mayores herramientas para ser aliados de las personas y no de sus dificultades, las que habitualmente se revelan y agrandan, perdiendo de vista sus recursos y fortalezas.

Es así como el coaching se convierte en una potente estrategia, más que sólo una táctica, parafraseando el famoso poema de Mario Benedetti “Táctica y estrategia”, para colaborar con las personas y la resolución de sus problemas reales que les entrapan, posibilitando el que construyan futuro en pro de sus propios proyectos y sueños.

REFERENCIAS

- Brevis, C.G. (2011). *El escenario de la mediación: ciclo de vida familiar y el proceso de separación de los consultantes*. Tesis de titulación en el Magister en gestión colaborativa de conflictos: mediación. Santiago de Chile: Universidad Central.
- Calcaterra, R. (2006). *Mediación estratégica*. Barcelona: Gedisa.
- CMC (s.f.). *Código de ética profesión mediadora*. Recuperado el 2 de mayo de 2016 de <http://colegiomediadoresdechile.cl/documentos/>
- Congreso Nacional de Chile (2005). *Ley Núm. 20.086*. Biblioteca del Congreso Nacional. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=244963>
- Milanese, R. & Mordazzi, P. (2008). *Coaching estratégico: cómo transformar los límites en recursos*. Barcelona: Herder.

Payeras, J. (2004). *Coaching y liderazgo*. Madrid: Díaz de Santos.

RAE (s.f.). Mediación en *Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia Española*. Recuperado el 2 de mayo del 2016 de <http://dle.rae.es/srv/search?m=30&w=mediaci%C3%B3n>

UMED (2015). *Informe estadístico Sistema Nacional de Mediación*. En: Sistema Informático de Mediación

Familiar (SIMEF). Recuperado el 1 de mayo de 2016 de <http://www.mediacionchile.cl/pagina/wp-content/uploads/2015/01/Informe-Estad--stico-01.06.2009-al-31.12.2015.pdf>

Watzlawick, P., Fisch, R. & Weakland, J.H. (2003). *Cambio*. Barcelona: Herder.

Wolk, L. (2007). *Coaching: el arte de soplar brasas*. Buenos Aires: Gran Aldea Editores.

Liderazgo femenino en el sindicalismo Codelco Chile división Chuquicamata

YASNA ANDREA BARRAZA GONZÁLEZ¹

RESUMEN: El presente trabajo trató sobre el liderazgo femenino en el sindicalismo de Codelco Chile Chuquicamata, se trabajó en el modelo estratégico de Palo Alto basado en un estudio de caso correspondiente a una dirigente sindical en ejercicio. La motivación surge con el propósito de entregar mayor información sobre el ingreso de la mujer en un ámbito netamente masculino y sobre todo en la cultura chuquicamatina. La problemática radica en que se debe lidiar en el desarrollo de la actividad con prácticas estandarizadas por los hombres muchas de ellas enraizadas en estereotipos y paradigmas de una cultura social marcadamente machista, la que al momento de competir pide subordinación. Por ende, es pertinente preguntar: ¿Cuáles son las estrategias que la líder sindical debe aplicar para ser reconocida y respetada en este ámbito por sus pares, trabajadores y administradores?. Es este un análisis que se enfoca en las diferencias de género en el mundo sindical y las consecuencias de los estereotipos de género en la percepción social predominante por parte del liderazgo femenino, estereotipos que han sido creados socialmente y reafirmados por los medios de comunicación, caracterizando muchas veces el rol de una mujer en la cultura minera y en el sindicalismo.

Palabras clave: Codelco, gran minería, dirigente sindical, liderazgo femenino, género, poder, cultura minera.

ABSTRACT: This paper deals with women's leadership in unionism Codelco Chile Chuquicamata, worked in the strategic model based Palo Alto in a case study corresponding to a trade union leader in exercise. The motivation arises in order to provide further information on income of women in a purely male domain and especially in culture chuquicamatina. The problem is that must be dealt in the development of activity men standardized practices many of them rooted in stereotypes and paradigms of social markedly macho culture, which at when competing requests subordination. What are the strategies that the union leader must apply to be recognized and respected in this area by their peers, employees and managers. It this an analysis that focuses on gender differences in the labor world and the consequences of gender stereotypes in social perception predominantly by female leadership, stereotypes that have been created socially and reaffirmed by the media, often characterize the role of a woman in the mining culture and the syndicalism.

Keywords: Codelco, large mining, union leader, female leadership, gender, power, mining culture.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación trata sobre el liderazgo femenino en el sindicalismo de Codelco Chile división Chuquicamata a través de un estudio de caso, aquí se analiza la experiencia de integración de la mujer a la gran minería del cobre en un contexto

sindical minero ocupado histórica y predominantemente por hombres. Se ha investigado y consultado Journals relacionados con el tema de liderazgo enfocado en la mujer, no obstante carecen de los ejes centrales como, rol femenino en la minería, cultura minera, es decir, no hay un enfoque específico en lo que se refiere a ejercer un rol de liderazgo femenino en un ámbito minero. Indagar en este tema me motiva a otorgar información sobre lo difícil que es para una mujer el ingresar a

¹ CAPSIS Chile.
E-mail: ybarraza@codelco.cl

un espacio otrora netamente masculino cuya relación de poder y cultura machista están constantemente presentes en la vida diaria y las estrategias que esta ejerce para desenvolverse exitosamente. Es importante estar conscientes de lo que representa el sector minero para Chile como contexto en este estudio si consideramos que esta actividad alcanzó en el año 2011 el 15,2% en su contribución al producto interno bruto (PIB) siendo por lejos la más pujante actividad en nuestra economía (Consejo Minero, 2012).

En los últimos 20 años Chile ha triplicado su participación como productor a nivel mundial el 2011 hizo un aporte del 32% del total de miles de toneladas métricas producidas (BCC, 2012) y tiene posibilidades de mantener o aumentar dicho liderazgo ya que sus reservas representan el (27,5%) de las reservas mundiales (El servicio Geológico de Estados Unidos (USGS) elevó las reservas de Chile de 150 a 190 millones de toneladas. Perú y Australia le siguen de lejos con 13% y 12,5% de las reservas mundiales) y se pronostica que para el 2025 el consumo se incrementara en un (50%) (Base de datos, 2010).

Es en esta realidad objetiva que la participación de la mujer en el rol de trabajadora y líder en el contexto sindical cobra absoluta relevancia sobre todo si se considera que en la industria más importante del país la participación de las mujeres hasta el año 2012 era de un (7,2%) (Díaz, 2014) marcadamente inferior a lo que países de importancia minera exhiben como Australia y Canadá con un (16%) (Díaz, 2014). Los datos obtenidos y posteriormente analizados nos permitirán determinar las estrategias que esta mujer sindicalista utiliza para validarse internamente con sus pares, trabajadores y administración pero por sobre todo, conocer los principales obstáculos que hay en dicho rubro para la inserción y desarrollo de la líder sindicalista, además de las estrategias que utiliza para sortear los estereotipos relativos al género femenino y los estilos de liderazgo femenino. En nuestra sociedad actual. El objetivo general se orienta en identificar las principales estrategias que utilizan las mujeres para validarse en la minería y conocer los obstáculos a los que se ven enfrentadas, especialmente las mujeres que ocupan cargos de liderazgos en la industria de la minería, pero para comprender cabalmente a la actora de este estudio, es imprescindible conocer los diferentes aspectos del entorno en la que ésta se desarrolla.

Cultura minera

Diversos han sido los estudios que han enfocado su interés en el contexto minero Chileno, estos hacen mención de una cultura predominantemente paternalista, burocrática, sindicalizada con un alto poder adquisitivo y consumista (UAH, 2002).

“Se sostiene que el trabajo llevado en campamento es predominantemente masculino, lo que favorece las concepciones de lo que es masculino y femenino, en donde lo masculino está acentuado por la virilidad, la fuerza y el carácter proveedor. Este patrón tiende a observarse más en trabajadores más antiguos, sin embargo es reconocido que estas características son propias de los mineros como también de la cultura chilena.

En la misma línea de lo que es concebido machismo, dentro del imaginario colectivo asociado a la faena minera, las mujeres se presentan como subordinadas y donde principalmente cumple con funciones reproductoras” (UAH, 2002).

Liderazgo

Según Bobbio, Matteucci y Pasquino (1991). Se considera líder al sujeto que dentro de un grupo detenta tal posición de poder que influye en forma determinante en las decisiones de carácter estratégico; y que ejerce activamente un poder que encuentra legitimación en su correspondencia con las expectativas del grupo. En opinión de expertos en desarrollo organizacional, existen muchos tipos de liderazgo.

Según Max Weber (2014) habría tres tipos puros de liderazgo:

Líder carismático: es el que tiene la capacidad de generar entusiasmo. Es elegido como líder por su manera de dar entusiasmo a sus seguidores. Según Weber tienden a creer más en sí mismos que en sus equipos y esto genera problemas, de manera que un proyecto o la organización entera podrían colapsar el día que el líder abandone su equipo.

Líder tradicional: es aquél que hereda el poder por costumbre o por un cargo importante, o que pertenece a un grupo familiar de élite que ha tenido el poder desde hace generaciones como lo define Max Weber. Ejemplos: un reinado.

Líder legítimo: Podríamos pensar en “líder legítimo” y “líder ilegítimo”. El primero es aquella persona que adquiere el poder mediante procedimientos autorizados en las normas legales, mientras que el líder ilegítimo es el que adquiere su autoridad a través del uso de la ilegalidad. Al líder ilegítimo ni siquiera se le puede considerar líder, puesto que una de las características del liderazgo es precisamente la capacidad de convocar y convencer, así que un “liderazgo por medio de la fuerza” no es otra cosa que carencia del mismo.

Según la relación entre el líder, sus seguidores y subalternos:

Liderazgo dictador: Según Max Weber fuerza sus propias ideas en el grupo en lugar de permitirle a los demás integrantes a hacerse responsables, permitiéndoles ser independientes. Es inflexible y le gusta ordenar. Destruye la creatividad de los demás.

Liderazgo autocrático: el líder es el único en el grupo que toma las decisiones acerca del trabajo y la organización del grupo, sin tener que justificarlas en ningún momento. Los criterios de evaluación utilizados por el líder no son conocidos por el resto del grupo. La comunicación es unidireccional: del líder al subordinado.

Liderazgo democrático: el líder toma decisiones tras potenciar la discusión del grupo, agradeciendo las opiniones de sus seguidores. Los criterios de evaluación y las normas son explícitas y claras. Cuando hay que resolver un problema, el líder ofrece varias soluciones, entre las cuales el grupo tiene que elegir.

Liderazgo onomatopéyico: el líder, a la vez que reflexiona sobre la visión que ha de mover al grupo liderado hacia su objetivo deseado, se expresa a través de simples onomatopeyas verbales que favorecen notablemente el entusiasmo del grupo. *Liderazgo paternalista*: Según Weber no tiene confianza en sus seguidores, comúnmente toma la mayor parte de las decisiones, entregando recompensas y castigos a la vez. Su labor consiste en que sus empleados trabajen más y mejor, incentivándolos, motivándolos e ilusionándolos a posibles premios si logran el objetivo.

Liderazgo liberal (laissez faire): el líder adopta un papel pasivo, abandona el poder en manos del grupo. En ningún momento juzga ni evalúa las aportaciones de los demás miembros del grupo. Los miembros del grupo gozan de total libertad, y cuentan con el apoyo del líder sólo si se lo solicitan.

Liderazgo femenino

El problema de los estereotipos respecto al género, se expresan en razón que una de las múltiples causas que subyacen respecto de éste, radica en el hecho que las mujeres enfrentan más obstáculos que sus pares del género opuesto a la hora de ocupar posiciones de responsabilidad, tanto en el ámbito político como laboral (Molero, 2015). La inequidad existente suele descansar en una asociación positiva que se realiza entre el liderazgo y los rasgos atribuidos típicamente al estereotipo masculino tales como la agresividad y la competitividad y, a la vez, negativa con cualidades adjudicadas al estereotipo femenino como serían la sumisión y la debilidad. En las últimas décadas ha mejorado sustancialmente la percepción del liderazgo femenino gracias a la cada vez más nutrida presencia y actividad de las mujeres en mundo público, en el mercado laboral, en las aulas universitarias y entre las filas de los graduados universitarios. Sin embargo, el problema de la confiabilidad en la percepción social de las mujeres exitosas no se resuelve.

En la medida en que el liderazgo exitoso continúe siendo asociado a rasgos típicamente adscritos al estereotipo masculino, tales como la dureza, la ambición, la racionalidad, la agresividad y la competitividad, entre otros; las mujeres tienen pocas probabilidades de ser consideradas potenciales buenas líderes, dada la tendencia a mantener creencias socialmente compartidas que describen a las mujeres como sumisas, afectivas, compasivas, cariñosas y sensibles (Morales y Cuadrado, 2011).

Diversos estudios nos muestran que el estilo de liderazgo ejercido por hombres y Mujeres presenta diferencia, sin embargo no se cuenta con información de si dichas diferencias existen entre hombres y mujeres en el rubro de minería. A su vez existe la visión al interior de la minería, en especial en faenas mineras, que aquellas mujeres que cumplen funciones de liderazgo para poder validarse sus colaboradores y colegas se masculinizan ejerciendo un estilo predominantemente coercitivo.

En este sentido resulta atractivo contar con información de los estilos refute esta visión de cómo ejercen el liderazgo las mujeres, como también para conocer el estilo de liderazgo

presente en la industria. Cuando una mujer utiliza sus habilidades relacionales en una posición de liderazgo, ello se asocia con generosidad, femineidad y maternidad; por lo que no aumenta el compromiso ni de los beneficiados con la mujer dirigente.

Cuestionario relativo al problema

¿De qué manera una mujer dirigente sindical en Codelco Chuquicamata se desarrolla exitosamente en un medio netamente masculino?

¿Cómo enfrenta las prácticas y actitudes de un ámbito lleno de paradigmas y estereotipos notoriamente machistas de un medio históricamente ejercido por hombres?

¿Cuándo se generan diferencias y quiebres entre la visión de una mujer con respecto al mundo sindical y un medio gobernado por hombres?

¿Dónde están las diferencias entre la manera de sortear dificultades, vivencias y la manera de relacionarse con los pares entre mujeres y hombres en el sindicalismo?

METODOLOGÍA

El sujeto que se investiga es una mujer que ostenta el cargo de dirigente sindical en la gran minería del cobre específicamente en Codelco Chile división Chuquicamata, ella se desenvuelve en un ámbito en el cual la gran mayoría de sus pares son hombres, al igual que en los otros estamentos que componen esta empresa en la que encontramos que la gran mayoría de sus empleados también son sujetos pertenecientes al sexo masculino.

Técnicas e instrumentos

Las técnicas que se utilizaron en el desarrollo de la presente Investigación para obtener información primaria fueron la aplicación de encuesta con cuestionario estructurado, entrevistas, toma de registros acerca del sujeto en interacción con su entorno tanto laboral como personal, observación del sujeto y el medio en el que se desenvuelve registrando lo observado, aplicación de técnicas de coaching en la interacción con el sujeto. Todo esto en el marco de una metodología descriptiva de orden cualitativa y llevada a tablas de doble entrada para su análisis. Para la obtención de información secundaria se consultaron textos atinentes con el tema y relacionados al contexto de nuestra investigación como son liderazgo femenino, entorno laboral y social, sindicatos en la gran minería del cobre, ámbito estatal en la visión del estado respecto al negocio de la gran minería del cobre, políticas de integración de la mujer.

Procedimiento

Esta investigación se realizó a través de entrevistas que se efectuaron con el sujeto, aplicación de técnicas de coaching y de cuestionario estructurado. La aplicación de estos instrumentos busca obtener información sobre el ingreso de una mujer en un ámbito sindical netamente masculino como es el de Chuquicamata, contextualizada en una cultura históricamente machista. Es con el objeto de indagar cuales son las prácticas

que esta mujer utiliza para poder desenvolverse y validarse en este ámbito que se compilan, analizan y presentan los datos obtenidos.

Nombre: Dirigente Sindical

N°1 Minuta N°: 1

Fecha: 14 de Mayo de 2015

Minuta retroalimentación coaching

El Coaching es un proceso de acompañamiento, basado en conversaciones focalizadas en las temáticas de preocupación que usted, como Coachee se propone trabajar para lograr un estado de futuro deseado.

La minuta le invita a trabajar de manera retroalimentada, sesión a sesión, lo que le permitirá ir chequeando y actualizando su propio avance, a la vez de facilitarle al Coach una posibilidad de nuevas devoluciones.

Retroalimentación de la Sesión

Dirigente Sindical N°1, 48 años Secretaria Ejecutiva Bilingüe actualmente se desempeña como Dirigente Sindical en el Sindicato de Trabajadores n° 2 de Chuquicamata Codelco Chile.

Vive con su cónyuge, hijo menor y Asesora del Hogar, ya que su hijo mayor se encuentra estudiando en la ciudad de Santiago. Dentro de sus aficiones es militante del partido comunista desde los 17 años, pues tiene la convicción que cambiando el sistema económico imperialista, se lograría la tan anhelada justicia social.

1. ¿Qué aspectos descubre respecto de su situación?, (que le entranpan o abren posibilidades).
 - a) Reconoce que su situación actual, ha generado que somatice a nivel físico.
 - b) cuando no logra un objetivo, se frustra a tal nivel de dejarla sin energía y sólo desea dormir.
 - c) Reconoce ser autoexigente, disciplinada y en muchos casos no logra desconectarse llevando sus labores al ámbito personal.
 - d) Intenta manejar sus síntomas a nivel personal, a objeto que su familia no note su cansancio.
- 2) ¿Cuáles son los tipos de temas que le dificultan y que desea abordar?

¿Qué tipo de soluciones y/o acciones o no acciones son los que realiza?

 - a) Desea desarrollar una mayor resiliencia de modo de entender que hay temas que no va a poder resolver.
 - b) Lograr encontrar sus límites a objeto de no desgastarse
 - c) Lograr un equilibrio para vivir más tranquila, aceptando que existen temas que no puede cambiar.

Con respecto a las acciones, mencionó que intentaría planificar no todo a corto plazo, terminar su jornada de trabajo y olvidarse.

3. ¿Hay algo que no está incluido en la retroalimentación que a usted le haga sentido? ¿Cómo lo plantearía?

4. A partir de lo trabajado en la sesión: ¿Se han modificado sus conversaciones consigo mismo/a o con otros?, ¿cuáles?
 - ¿Ha tomado algún tipo de decisiones?, ¿cuáles?
 - ¿Ha tomado algún tipo de acciones?, ¿cuáles?

Sesión n° 2

Fecha: 12 de junio de 2015.

¿Te hace sentido todo esto?

Si, ya que pude redireccionar mi objetivo y poder buscar lo que realmente me llena, me duele darme cuenta que el sindicalismo de Chuquicamata no me llena, la gente acá lo tiene todo, pienso que mi esfuerzo puede rendir mayores frutos con gente que realmente lo necesite.

¿Dónde es más efectivo?

No sé en las Asambleas constituyentes ahí sí que hay necesidades no como acá que pelean por un bono, los objetivos se cambiaron la gente en Codelco no es feliz, envidiosa, poco motivada.

¿Cuándo fuiste exitosa?

No asocio el éxito a lo material sino cuando soy feliz, cuando me lleno, en la dictadura las ollas comunes, trabajos comunitarios eso es mi plenitud.

¿Dónde lo sentiste?

Doloroso, difícil me abrió los ojos para planificarme en lo familiar, la frustración no la comento, le cuento sólo los sueños.

¿Qué te pasó con lo que te pasó?

Se me abrió el mundo, se amplió mi horizonte, siento más seguridad, lo que estoy haciendo está bien ya que yo nunca quise ser Dirigente Sindical me presionaron para entrar, como murió mi Padre y habiendo un gobierno de derecha a él le daría vergüenza que yo no haga nada, por lo que ingresé a esta "Mierda de corrupción" que conocía desde antes.

Soy autoexigente y perfeccionista seguiré trabajando arduamente.

¿Te auto flagela este ritmo?

No porque tengo mis pequeños triunfos, soy feliz a veces, intento hacer mi mejor esfuerzo en beneficio de los trabajadores.

Sesión N° 3

Fecha: 29 de diciembre de 2015.

Trabajo: el ejercicio "mis objetivos personales".

Mis Objetivos de Vida a 5 - 10 Años

1. Retiro Voluntario (no continuar trabajando).
2. Cambio de Ciudad de Desierto a Mar.
3. Vivir con mi familia ampliada o por lo menos cerca.

Mis Objetivos Profesionales a 3 - 5 años

1. Participar de alguna experiencia que me otorgue herramientas para el futuro (algo remunerado).
2. Generar una actividad productiva que no sea demandante
Ejemplo: un negocio.

	Preguntas en base a la experiencia sindical minera del sujeto	Respuestas del sujeto en base a su experiencia sindical minera
Liderazgo sindical en Chuquicamata dirigente sindical	¿Sientes que te auto exiges?	Si pero eso me hace ser más perfeccionista y me agrada, es una exigencia que cada vez es más fácil de llevar
	¿De qué forma te auto exiges?	Demostrando alta capacidad técnica e intelectual. Mostrando decisión y determinación.
	¿Te adaptas a códigos de validación masculina?	Me adapto, pero no los valido, siento que con la práctica se pueden ir cambiando las que son dañinas
	¿De qué forma lo haces?	Validándome en las conversaciones de hombres.
	¿Cómo son tus relaciones interpersonales?	En general son políticamente correctas, pero con mis amigos y familia son cercanas y cálidas
	¿Cómo las desarrollas?	Utilizando persuasión e influencia

TABLA 1. Caso Dirigente Sindical Chuquicamata.

Dirigente sindical	Con sus pares	Con su familia	Con el medio
A: El sujeto se adapta a los códigos paradigmáticamente machista pero no los valida	x		
B: El sujeto se auto exige en su desarrollo y enfrenta con decisión, capacidad técnica e intelectual los desafíos	x		x
C: El sujeto se relaciona interpersonalmente con sus pares de forma políticamente correcta. Con su familia y amigos cercana y cálidamente	x	x	
D: El sujeto utiliza persuasión e influencia	x	x	

TABLA 2. Interacción de la mujer dirigente sindical en un entorno masculino y culturalmente machista.

Mis Metas Profesionales a 1 – 2 años

1. Lograr la igualdad entre trabajadores nuevos y antiguos.
2. Conseguir savia nueva que puedan renovar y limpiar el sindicalismo actual.

Acciones Clave para mis Metas Profesionales

1. Trabajar duro con esfuerzo para lograr el objetivo.
2. Trabajar para el cambio en sindicatos que están próximos a elecciones.
3. Demandar a la Administración de CODELCO las veces que sea necesario.

CONCLUSIÓN

Es evidente que la Dirigente Sindical utiliza diversas técnicas que le permiten desarrollar su rol de Liderazgo en un ámbito donde el juego de poder se lo disputan básicamente los varones. Es común que el ingreso de la mujer al ámbito minero, escenario gobernado por hombres durante décadas, genera cierto temor en éstos, lo que produce en muchos casos prácticas inadecuadas tales como: tratar de supeditar la participación de la mujer a un estatus secundario pues siente que esta aplica más la emocionalidad que la racionalidad, característica propia del hombre, desde una mirada machista propia de los paradigmas que surgen de una cultural minera, es en este contexto que la Dirigente Sindical esgrime estrategias, las cuales han surgido desde el natural interés de poder desenvolverse y desarrollarse desde una plataforma equitativa e igualitaria en relación a sus colegas.

Estas estrategias se fundamentan en la auto exigencia, adaptación a códigos machistas, estableciendo así relaciones políticamente correctas y utiliza la persuasión e influencia logrando posicionarse horizontal e igualitariamente tanto ante sus bases como líder creíble, administración y pares.

A esto debemos sumar la doble jornada que la Dirigente Sindical debe desarrollar por el rol históricamente heredado de ser la responsable de las labores domésticas, como la sostenedora de la familia, es común que en muchas ocasiones no sea capaz de dividir estos ámbitos trasladando el estrés laboral al ámbito privado, si bien ella intenta que su familia no note su cansancio o desgaste por no lograr ciertos objetivos que van en directa relación al bienestar de sus representados, intenta soslayar estas dificultades otorgando calidad en los momentos que le toca compartir con su familia entregándose al afecto y al cariño con estos.

Por todo lo anterior, este artículo ha mostrado la realidad del liderazgo femenino en la gran Minería, específicamente en Codelco Chile división Chuquicamata, enfocado en un estudio de caso donde se evidencia la clara dificultad, que se le presenta a una mujer cuando irrumpe en espacios históricamente ocupados y regidos por hombres. Es desde este revelador presente que comenzamos a preguntarnos sobre el futuro y sus proyecciones y como este tema puede servir de base para futuras investigaciones, sobre todo en este tema tan relevante hoy toda vez que la mujer se abre cada vez más espacios en ámbitos históricamente reservados

para hombres por lo tanto esto podría ser solo el principio de una investigación más profunda y acabada para la temática en cuestión.

REFERENCIAS

- Banco Central de Chile (BCC) (2012). *Nuevas Series de Cuentas Nacionales. Santiago de Chile*. Disponible en: http://si3.bcentral.cl/estadisticas/Principal1/informes/anuarioCCNN/index_anuario_CCNN_2012.html
- Base de datos (2010). *Research USA*. Brook Hunt & Associates Ltd.
- Bobbio, N., Matteucci, N. & Pasquino, G. (1991). *Diccionario de política (Vol. 2)*. México: Siglo XXI.
- Consejo Minero (2012). *Reporte anual. Santiago de Chile, 2011-2012. Sobre la base de datos del Banco Central*. Disponible en: <http://dev.consejominero.cl/wp-content/uploads/2012/12/reporte-anual-2011-2012.pdf>
- Díaz, E. (2014). *Mujeres en trabajos de hombres: segregación ocupacional y condiciones laborales en los sectores minería y construcción*. Santiago: Departamento de Estudios de la Dirección del Trabajo.
- Molero, F. (2015). El liderazgo. En: Huici Casal, C. & Morales Domínguez, J.F. (eds.). *Psicología de los grupos*. (pp. 141-169). Madrid: UNED.
- Morales, J.F. & Cuadrado, I. (2011). Perspectivas psicológicas sobre la implicación de la mujer en política. *Psicología Política, 42*, 29-44.
- Universidad Alberto Hurtado (UAH) (2002). *Informe Final: Estudio de Cultura Organizacional*. GESTRA & TOP Consultores. Santiago de Chile.
- Weber, M. (2014). *Economía y sociedad*. México: FCE.

Asesoría psico-organizacional integrativa (APOI)

EDUARDO SÁNCHEZ LEIVA¹

RESUMEN: El presente artículo surge como iniciativa de integración teórico práctica, entre modelos y estrategias de psicoterapia con la práctica del coaching. La integración fue realizada con enfoques de probada eficacia en contextos de psicoterapia y, tal es el caso del enfoque sistémico breve, enfoque transteórico del cambio y entrevista motivacional. En este sentido, el objetivo del artículo se posiciona como una propuesta integrativa para ser desarrollada en el contexto de intervención en coaching. Al consultar el estado del arte en la materia, no se encontró material disponible respecto de este acercamiento integrativo, por tanto el criterio de integración esta dado en base al criterio profesional del autor.

Palabras clave: Integración, coaching, psicoterapia, enfoque sistémico breve, terapia centrada en las soluciones, enfoque transteórico del cambio, entrevista motivacional.

ABSTRACT: Present article shows up as a practice-theoretical initiative, between models and strategies which are efficiently proved in different psychotherapy context, such as brief systemic therapy approach, transtheoretical model of change approach and motivational interview. This way, this papers objective places itself as an integrative proposal to be developed in a coaching intervention context. When searching about state of art in matter, there wasn't any material possible about this integrative approaching, so the integrative criteria is given based on the author's professional criteria.

Keywords: Integration, coaching, psychotherapy, brief systemic therapy approach, therapy based on solutions, transtheoretical approach to change, motivational interviewing.

MARCO DE LA PROPUESTA

La Asesoría Psico-Organizacional Integrativa (APOI) representa una propuesta teórico-técnica de integración de conceptos propios de la psicología clínica con la práctica del coaching sistémico estratégico. Desde la APOI, la organización se entiende, no solo a la luz de la empresa, como generalmente es utilizado en distintas disciplinas de las ciencias sociales; sino, a todo colectivo humano que se mueve en una dirección determinada, con base a ciertos objetivos comunes de alcanzar. En este punto calzan desde empresas, pasando por partidos políticos, clubes deportivos, etc., hasta casos particulares.

En lo concreto la integración será elaborada con base en el enfoque sistémico breve, un enfoque de línea pragmática y epistemología constructivista. Incorporando la idea, ya no, de generar una determinada conducta basada en las creencias

del terapeuta, sino más bien, en centrar los esfuerzos en "crear una realidad funcional" y la comprensión de los supuestos asociados al problema del consultante. En este punto es donde adquieren gran relevancia los significados que genera el nuevo sistema en consulta: el coach/terapeuta más el consultante (Wainstein, 2001).

Según Nardone y Watzlawick (1995), se trata de un modelo de intervención terapéutica, que dirige su atención principal a la comunicación y al momento actual de su manifestación y no ya al análisis de la causas del pasado.

El terapeuta o el coach, desde su primer encuentro con el paciente, en vez de estudiar el pasado, centra interés y valoración en (Nardone & Watzlawick ,1995):

- a) Qué sucede en el interior de las tres clases de interacción interdependientes que el sujeto vive consigo mismo, con los demás y con el mundo.
- b) Cómo funciona el problema que se presenta en el interior de este sistema relacional.

- c) Cómo el sujeto ha intentado, hasta el presente, combatir o resolver el problema (soluciones ensayadas).
- d) Cómo es posible cambiar esta situación problemática de manera más rápida y eficaz.

El enfoque estratégico encuentra sus bases teórico-prácticas en los aportes desde la tradición Ericksoniana y desde la tradición del centro de terapia breve del M.R.I y grupo Palo Alto (Schaefer, 2013).

La APOI Además integra una mirada apreciativa utilizando como herramienta técnica el enfoque de terapia centrada en las soluciones (TCS). La TCS es una modalidad de terapia breve desarrollada en el Brief Family Therapy Center de Milwaukee por Steve de Shazer, Insoo Kim Berg y su equipo. Sus premisas teóricas y planteamientos técnicos están muy influidos por el trabajo terapéutico de Milton H. Erickson, así como por el enfoque clínico desarrollado en el Mental Research Institute de Palo Alto (Bayebach, 1999). En esta formulación hay un alejamiento de la idea de identificar pautas relacionadas con la queja para ver qué funciona. Hay un acento más bien en el logro que en la deficiencia. (Schaefer, 2013).

Consistente con lo anterior; En la mayoría de estudios de resultados en psicoterapia se encuentra una relación significativa entre la alianza terapéutica y el resultado final de la psicoterapia (Botella y Corbella, 2011). En estudios de Lambert, se encontró que las técnicas específicas daban cuenta de la variación en el cambio terapéutico, mientras que los factores comunes juntos explicaban el 85% del cambio.

- 40% cliente y factores extraterapéuticos (fortaleza del yo, apoyo social, etc.)
- 30% relación terapéutica (empatía, calidez, etc.)
- 15% expectativa y efectos placebo.
- 15% técnicas específicas de cada terapia.

Aun aceptando que este resultado se pudiera generalizar, el 15% no es despreciable (Restrepo, 2008, p. 25).

Se considera relevante, tener en cuenta estos resultados, integrarlos y potenciarlos en la relación con el coachee, en pro de la consecución de objetivos personales y de la organización, y es justamente este el criterio que se consideró al revisar e integrar estos resultados. En esta línea, la APOI integra enfoques y técnicas que se hacen cargo de potenciar los porcentajes que se encuentran en área de control, es decir, que son factibles de ejecutar en la relación de coaching.

En el surgimiento y recurrencia de problemas humanos en la organización, es posible encontrar elementos comunes que se encuentran a la base, tanto, en la etiología, como en la mantención de estos problemas, tanto, en la organización así como por ejemplo en familias. En este mismo sentido, si consideramos que pesar de que pueda existir una estrecha relación entre nuestra vida profesional y fuera del trabajo, lo que ocurre con más frecuencia es el riesgo de que el trabajo interfiera en la vida privada y viceversa. Tales situaciones pueden generar una sensación de pérdida de control y de capacidades, además de la clara sensación depresiva debida a la falta de tiempo para hacer lo que realmente nos interesa.

El estrés, el cansancio crónico, la ansiedad y la tensión, son a menudo el resultado, con todas las repercusiones que pueden tener sobre nuestra vida (Musicco, 2015).

En este punto comenzamos a encontrar puntos de unión, entre el coach y la psicoterapia, siendo este el objetivo de la presente propuesta de integración. En esta línea, resulta compatible, la integración de enfoques.

Considerando lo expresado en el párrafo anterior, es donde cobra relevancia la APOI, como propuesta de un enfoque práctico de intervención integral, junto con ello la formación y experiencia clínica, y el entrenamiento en coaching sistémico estratégico (mirada integrativa holística) a la intervención, en la medida que se aporta un enfoque de trabajo, que integra distintas miradas de intervención, hacia un objetivo común: el desarrollo, promoción y/o potenciación de recursos organizacionales y/o personales.

Otro aporte integrado a la APOI surge del Enfoque transteórico del cambio, creado por James Prochazka, John Norcross y Carlo DiClemente. Prochazka (1999) refiere: todos los enfoques de tratamiento más populares han sido diseñados para consultantes que están preparados/listos para abordar sus problemas y modificar sus comportamientos. Por otra parte Miller y Rollnick (1999), comentan: “Lo cual es un absurdo, porque aproximadamente, el 15% de los consultantes están preparados para hacer cambios en su comportamiento; el 65% están ambivalentes... y para qué hablar de los consultantes obligados...”.

A la luz de dichos porcentajes, podríamos extrapolar estos resultados a la población general, incluida la realidad de la organización, lo cual otorga sentido a su integración. En este contexto Prochazka (1999) refiere: “Lo que el campo necesita más ahora es una teoría adecuada del cambio de comportamiento. El campo necesita una teoría que pueda ayudar a explicar cómo las personas cambian en y entre las sesiones de terapia. El campo necesita conocer cómo las personas cambian antes que comience la terapia, después que ésta finaliza, y cuando nunca hay terapia. Su exploración evolucionó hacia la identificación de una teoría del cambio más amplia. Respecto de cómo cambian las personas y cómo podemos ayudar a más personas a cambiar, surgen las denominadas fases del cambio: Prochazka (1999), sostiene que el cambio es un proceso que se desarrolla a través del tiempo. Esto implica una progresión a través de seis fases: pre-contemplación, contemplación, preparación, acción, mantención y finalización.

Por otra parte, según Glufke y Eiko (2010) el coaching de ejecutivos ha sido cada vez más empleado por las organizaciones. Aunque hay un número significativo de practicantes, hay una gran carencia de modelos teóricos y de investigación. Como consecuencia, se ha señalado la necesidad de basar el coaching en evidencias empíricamente más consistentes, aun incorporando contribuciones de conocimientos existentes en las ciencias comportamentales y sociales. Además, el cambio comportamental ha sido tema recurrente en los diferentes abordajes empleados, aunque de orientaciones distintas. En este contexto algunos autores han

sugerido que el Modelo Transteórico del Cambio se adapte al proceso de coaching; tanto por ser un modelo dirigido al cambio comportamental como por el hecho de tener fuerte sustentación empírica).

Pre-contemplación

La pre-contemplación es la fase en la cual las personas no están interesadas en cambiar o tomar acciones en el futuro cercano, generalmente medido en términos de “los siguientes 6 meses.” Las personas pueden estar en esta fase porque no están informados o están mal informados acerca de las consecuencias de sus comportamientos. Pueden haber intentado cambiar en diversas oportunidades y se han desmoralizado en sus habilidades para lograrlo. También pueden estar defensivos, negando que existe un problema.

Contemplación

La contemplación es la fase en la cual las personas intentan cambiar. Aunque están muy conscientes de los pro del cambio, también están muy conscientes de los contra. Cuando las personas comienzan a contemplar actuar seriamente, su conciencia de los costos del cambio puede aumentar. No existe un “cambio gratis.” El equilibrio entre los costos y los beneficios del cambio puede provocar una ambivalencia profunda. Esta ambivalencia puede reflejar una relación del tipo odio-amor, como con una sustancia adictiva o una relación destructiva, y puede inmovilizar a las personas en esta fase durante largos períodos.

Preparación

En esta fase, las personas intentan tomar acciones en el futuro inmediato, usualmente medido en términos del “mes siguiente.” En forma típica, han tomado alguna acción significativa en el año anterior. Los individuos en la fase de preparación tienen un plan de acción, como asistir a un grupo de recuperación, consultar a un consejero, hablar con su médico, comprar un libro de autoayuda, o apoyarse en un enfoque de auto-cambio. Esas son las personas que son los mejores reclutas para los programas de tratamiento breve orientados a la acción

Acción

La acción es la fase en la cual las personas han hecho modificaciones observables en su estilo de vida dentro de los últimos 6 meses. Debido a que la acción es observable, a menudo los cambios conductuales han sido igualados con la fase de acción. Sin embargo, en el modelo transteórico, la acción es solamente una de las seis fases. No todas las modificaciones del comportamiento son acción. No cuenta la simple mejoría estadística. Por el contrario, debe haber una mejoría clínica real, donde el criterio ideal de la acción debe ser la recuperación

Mantención

En la fase de mantención, las personas están trabajando para impedir la recaída y se confían más en que pueden continuar con el cambio.

Finalización

En esta última fase, los individuos experimentan cero “tentación” a retomar pautas disfuncionales y 100% de autoeficacia. Independientemente que estén deprimidos, ansiosos, aburridos, solos, con rabia o estresados, tienen confianza que no retornarán a sus antiguas pautas como una forma de afrontar esos estados.

Resulta relevante señalar, que las primeras tres fases del cambio son aquellas que se dan con mayor regularidad en la práctica, por tanto representan un foco de mayor estudio, sobre todo las fases de precontemplación y contemplación que por la naturaleza del estado motivacional del cliente, resultan las más complejas de intervenir, lo cual implica el estudio y acabado dominio que el coach interventor debe poseer.

En la Figura 1, se recomiendan estrategias motivacionales sugeridas para cada fase de cambio.

El integrar esta formulación motivacional para el cambio de comportamientos, conforma un soporte de intervención fundamental para favorecer cualquier proceso de cambio, como principio común y transversal de intervención. En este sentido el que el coaching esté atento a la etapa motivacional del coacheé, le permite “cubrir” posibilidades que den una línea base desde donde comenzar a construir vínculo y alianza de trabajo, en post de la consecución de los objetivos co-construidos.

En la misma línea de lo señalado anteriormente, la APOI integra las estrategias para el aumento de la motivación que propone la Entrevista Motivacional de Miller y Rollnick (1999), esto con el fin de complementar el diagnóstico de la etapa motivacional, desde el punto de vista de la estrategia para el aumento de la motivación. En este sentido, mientras el Modelo Transteórico del cambio tiene por objetivo ser un modelo comprensivo conceptual acerca de cómo y por qué ocurre el cambio; la Entrevista Motivacional es un método clínico específico para aumentar la motivación personal al cambio (Cantillano, 2010).

Considerando lo antes señalado, intervenir las problemáticas y el desarrollo de habilidades personales y organizacionales, con un acercamiento integral, estratégico y atendiendo a favorecer el aumento y/o fortalecimiento motivacional para el cambio, implica el desafío en el coach de acomodar su intervención al estilo particular de respuesta y estadio motivacional del coacheé, para lo cual el coach de estar preparado teórica y técnicamente en los modelos antes planteados, con el fin de co-construir una teoría del cambio ajustada a ese cliente en particular (Duncan y Miller, 2000).

Miller & Rollnick (1999), refieren cinco principios clínicos que subyacen a la entrevista motivacional:

1. *Expresar empatía*: La actitud que subyace a este principio de empatía se podría llamar «de aceptación». Mediante una escucha reflexiva adecuada, el coach intenta comprender los sentimientos y perspectivas de los coacheé sin juzgar, criticar o culpabilizar. Paradójicamente, este

Etapa de cambio en el cliente adecuadas para el interventor	Estrategias motivacionales
<p>Precontemplación El cliente aún no está considerando o está dispuesto o capacitado para cambiar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer afinidad, pedir permiso y establecer confianza • Plantear dudas o preocupaciones en el cliente respecto de mantener la conducta: <ul style="list-style-type: none"> · Explicar el significado de los sucesos que llevaron al cliente al tratamiento o los resultados de tratamientos anteriores. · Extraer las percepciones del cliente sobre tratamientos anteriores. · Ofrecer información objetiva acerca de los riesgos de mantener la conducta. · Proporcionar retroalimentación personalizada sobre los hallazgos de la evaluación. · Explorar las ventajas y desventajas de mantener la conducta. · Examinar las discrepancias entre las percepciones del cliente y los demás en cuanto a su conducta, cuando esta afecta a terceros. · Expresar interés y dejar la puerta abierta.
<p>Contemplación El cliente reconoce preocupaciones y está considerando la posibilidad de cambiar, pero es ambivalente e inseguro.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Normalizar la ambivalencia. • Ayudar al cliente a “sopesar el balance decisional” hacia el cambio al: <ul style="list-style-type: none"> · Extraer y poner en una balanza las ventajas y desventajas del uso de mantener la conducta y el cambio. · Cambiar la motivación extrínseca por intrínseca. · Examinar los valores personales del cliente en relación a un cambio. · Enfatizar la libre elección, responsabilidad y autoeficacia del cliente para el cambio. • Extraer planteamientos automotivacionales en cuanto a la intención y el compromiso del cliente. • Extraer ideas acerca de la autoeficacia que percibe el cliente y las expectativas en cuanto al tratamiento. • Resumir los planteamientos de auto-motivación.
<p>Preparación El cliente se compromete con el cambio y su planificación en un futuro cercano, pero aún está considerando que hacer.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aclarar las metas y estrategias del cliente para el cambio. • Ofrecer un menú de opciones para el cambio o la intervención. • Con permiso, ofrecer la pericia y consejería. • Negociar un plan de cambio – o tratamiento – y contrato de comportamiento. • Considerar y reducir las barreras del cambio. • Ayudar al cliente a conseguir apoyo social. • Explorar expectativas del tratamiento y el papel del cliente. • Sacar del cliente lo que ha funcionado en el pasado para él o para otros que conoce. • Ayudar al cliente a negociar potenciales barreras para el cambio.
<p>Acción El cliente está tomado activamente medidas para cambiar, pero aún no ha alcanzado una etapa estable.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comprometer al cliente con la intervención y reforzar la importancia de mantener el cambio. • Apoyar un punto de vista realista de cambio a través de pasos pequeños. • Reconocer las dificultades para el cliente en las etapas iniciales del cambio. • Ayudar al cliente a identificar las situaciones de alto riesgo por medio de lidiar adecuadamente con las estrategias para vencerlas. • Ayudar al cliente a encontrar nuevos refuerzos de cambio positivo. • Ayudar al cliente a evaluar cuando tiene un apoyo familiar y social fuerte.
<p>Mantenimiento El cliente ha alcanzado las metas iniciales y ahora está trabajando para mantener lo ganado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apoyar los cambios en el estilo de vida. asociados a la conducta problema. • Afirmar la resolución del cliente y la autoeficacia. • Ayudar al cliente a practicar y usar nuevas estrategias para lidiar con evitar el regreso a la conducta. • Mantener un contacto de apoyo (por ej., explicar al cliente que usted está disponible para hablar entre sesiones). • Desarrollar un plan de “escape” si el cliente vuelve a la conducta problema. • Repasar con el cliente las metas a largo plazo.
<p>Recurrencia El cliente ha experimentado una recurrencia de síntomas y tiene que lidiar ahora con las consecuencias y decidir qué hacer ahora.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ayudar el cliente a reentrar al ciclo de cambio y alabar cualquier disposición para reconsiderar un cambio positivo. • Explorar el significado y la realidad de la recurrencia como una oportunidad de aprendizaje. • Ayudar al cliente a encontrar alternativas a las estrategias de manejo. • Mantener un contacto de apoyo.

FIGURA 1. Estrategias motivacionales para cada etapa de cambio (Extraído y adaptado de Miller, 1999).

tipo de aceptación de las personas tal y como son parece liberarlas para cambiar, mientras que una no aceptación insistente («Usted no está bien, tiene que cambiar») puede hacer que las personas sigan como están.

2. *Crear una discrepancia*: Una forma más general y, creemos, mejor para comprender este proceso es simplemente si lo consideramos como una discrepancia entre donde uno está y donde uno querría estar. Esta forma se podría provocar a partir de una concienciación de los costos de la conducta actual. Cuando una conducta se cree que está en conflicto con objetivos personales importantes (tales como la propia salud, el éxito, la felicidad familiar o una autoimagen positiva), el cambio ocurrirá con una cierta probabilidad. La labor del coach será la de colocar de manifiesto los costos y consecuencias de la conducta actual y como ello interferirá con los valores o proyectos del coacheé.
3. *Evitar la discusión*: La entrevista motivacional no es confrontativa; su objetivo es aumentar la concienciación de los problemas y la necesidad de hacer algo con ellos. Es este estilo agradable de persuasión que constituye el sello distintivo de la entrevista motivacional. Defender con fuerza una posición (por ejemplo, «Usted tiene un problema y debe cambiar») provocará una oposición y defensividad por parte del coacheé.

La resistencia es una señal que indica que se deben cambiar las estrategias que se han estado utilizando.

4. *Darle un giro a la resistencia*: La resistencia y la ambivalencia no son cosas opuestas; el coach las reconoce como naturales y comprensibles. El coach no impone nuevos puntos de vista u objetivos. Más bien, el coacheé es invitado a considerar la nueva información y se le ofrecen nuevas perspectivas para hacerlo. «Tome lo que quiera y deje el resto», es el tipo de consejo permisivo que define este enfoque.

Las percepciones se pueden cambiar. Los nuevos puntos de vista se sugieren, no se imponen.

5. *Fomentar la autoeficacia*: Un objetivo general de la entrevista motivacional es el de aumentar las percepciones de los pacientes sobre su capacidad para hacer frente a los obstáculos y tener éxito en el cambio. Esencialmente, la autoeficacia significa confianza en la propia habilidad para hacer frente a una tarea o reto específicos. Existen varios mensajes que apoyan la autoeficacia. Uno es el énfasis en la responsabilidad personal. La persona no sólo puede sino que debe realizar el cambio, en el sentido de que nadie más lo hará por ella. La entrevista motivacional no fomenta la esperanza de que el coach cambiará al coacheé

Planteamiento del problema

Tal como se ha planteado, la mayoría de los enfoques y estrategias de cambio comportamental han sido diseñados para consultantes que están preparados para modificar sus comportamientos, es decir, que se encuentran motivados para iniciar un cambio. Sin embargo, la mayor parte de las personas se encuentran ambivalentes o no motivados al cambio; esto representa un problema y al mismo tiempo un desafío para el coach, relacionado con identificar el estadio motivacional del coacheé y aplicar las estrategias específicas que promoverán la disposición motivacional para el cambio de comportamientos. Por lo tanto se podría plantear que la aplicación de distintas

estrategias fundamentadas en el enfoque transteórico del cambio y entrevista motivacional, podría colaborar con el ejercicio del coaching.

Objetivo general

Generar una propuesta de aplicación del Enfoque Transteórico del cambio, la Entrevista Motivacional y el Enfoque Sistémico Estratégico, para la intervención en coaching.

Objetivos específicos

- Incorporar la noción de definición del problema desde el enfoque sistémico estratégico.
- Integrar el concepto de estadio motivacional, que aporte al coach a través de la entrevista motivacional, la estrategia de intervención específica para cada caso.
- Aplicar las estrategias específicas de la entrevista motivacional, para aumentar la motivación al cambio en el coacheé.
- Incorporar las estrategias del modelo sistémico estratégico a la práctica del coaching.

Propuesta de aplicación del modelo propuesto

- a. Definición del problema: hace referencia a la indagación de la pauta interaccional y contexto en que se presenta y “sostiene” la recurrencia del problema, así como, la definición en términos concretos y operacionales. Se caracteriza por una entrevista de orientación circular, centrada en el proceso.
- b. Definición del estadio motivacional: busca definir la disposición motivacional para el cambio de comportamientos y aumentar la motivación al cambio en el coacheé. De igual forma, otorga información específica al coach de cual maniobra/estrategia específica a utilizar con ese coacheé.
- c. Aplicación de estrategias motivacionales específicas, para aumentar la motivación al cambio.
- d. Soluciones intentadas fracasadas (SIF): tiene por objetivo determinar aquellas “soluciones” que lejos de resolver el conflicto lo perpetúan, haciendo inviable la resolución de estos. La intervención resultará del:
 - i. Indagación de SIF
 - ii. Bloqueo de SIF
 - iii. Alteración de la pauta interaccional que sostiene el problema.
- e. Búsqueda de excepciones: consiste en identificar y extraer soluciones de aquellos momentos en que el problema no está presente, con el fin de ampliar soluciones e identificar aquello que el coacheé está “haciendo bien” y atribuir el control interno de la/s excepción/es al problema, para lo cual resulta fundamental mantener una mirada apreciativa del relato, de las experiencias expresadas por el coacheé.
- f. Prescripción de tareas: dirigidas ya sea a bloquear/alterar las SIF o ampliar soluciones.

Resulta relevante señalar que como se mencionó anteriormente el foco está puesto en acomodar la estrategia de intervención del coach a las características personales y contexto del coacheé, por ello dependiendo de esto último se decidirá si

adoptar una línea de intervención basada en la resolución de conflictos o bien la búsqueda de excepciones, soluciones y ampliación de éstas. Si bien es cierto no son excluyentes, resulta pertinente examinar caso a caso.

Áreas de intervención /prestación de servicios

- Empresa privada
- Organismos Gubernamentales
- ONG`S
- Organizaciones sociales
- Coaching individual:
 - i. Asesoría para la consecución de objetivos profesionales y/o personales.
 - ii. Asesoría en liderazgo para el logro equipos de alto desempeño.
 - iii. Asesoría en liderazgo para la alta dirección.
- Coaching político:
 - i. Asesoría en gestión de recursos personales.
 - ii. Estrategias de comunicación verbal y no verbal.
 - iii. Asesoría en liderazgo para equipos de alto desempeño.

REFERENCIAS

- Beyebach, M. (1999) *Introducción a la terapia centrada en las soluciones*. En: Navarro Góngora, J., Fuertes, A. & Ugidos, T. (eds.). *Prevención e intervención en salud mental*. (pp. 211-245). Salamanca: Amarú.
- Botella, L. & Corbella, S. (2011). Alianza terapéutica evaluada por el paciente y mejora sintomática a lo largo del proceso terapéutico. *Boletín de Psicología*, 101, 21-33.
- Cantillano, V. (2010). *El cambio conductual y estrategias motivacionales en adolescentes*. Material de Apoyo del Diplomado en intervención con adolescentes infractores de ley con consumo problemático de drogas, alcohol y/o problemas de salud mental, estrategias de intervención para Trabajadores Sociales. Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Duncan, B.L. & Miller, S.D. (2000). The client's theory of change: Consulting the client in the integrative process. *Journal of Psychotherapy Integration*, 10(2), 169-187.
- Glufke-Reis, G. & Eiko-Nakata, L. (2010). Modelo transteórico de mudança: Contribuições para o coaching de executivos. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11(1), 61-72.
- Miller, W. (1999). *Mejorando la motivación para el cambio en el tratamiento de abuso de sustancias*. Serie de Protocolo para el tratamiento. Rockville: CDM.
- Miller, W. & Rollnick, S. (1999). *La entrevista motivacional. Preparando para el cambio de conductas adictivas*. Barcelona: Paidós.
- Musicco, G. (2015). Coaching: conciliación de vida laboral-personal (WLB). *Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle*, 11(44), 121-142.
- Nardone, G. & Watzlawick, P. (1995). *El arte del cambio*. Barcelona: Herder.
- Prochaska, J.O., Norcross, J.C. & DiClemente, C.C. (1995). *Changing for good*. New York: Avon Books.
- Prochaska, J. (1999). How Do People Change, and How Can We Change to Help Many More People? En: Hubble, M.A., Duncan, B.L. & Miller, S.D. (eds.). *The Heart and Soul of Change: What Works in Therapy*. (pp. 227-255). Washington, DC: American Psychological Association.
- Restrepo, M. (2008). Factores comunes e integración de las psicoterapias. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 37, 14-28.
- Schaefer, H. (2013). La terapia estratégica breve: Fundamentos, técnicas y tendencias actuales. En García, F. (comp.). *Terapia sistémica breve. Fundamentos y aplicaciones*. (pp. 29-52). Santiago de Chile: RIL Editores.
- Wainstein, M. (2001). La influencia del constructivismo en la psicoterapia interaccionista. En Watzlawick, P. & Nardone, G. (eds.). *Terapia Breve: Filosofía y Arte* (pp. 51-60). Buenos Aires: Paidós.

Aportes del modelo estratégico de Palo Alto a la gerente general de la OTEC IRCAR capacitación

CLAUDIA PATUELLI HODDE¹

RESUMEN: Este trabajo se enfocó en un estudio de caso que consistió en acompañar, bajo el Modelo Sistémico Constructivista Palo Alto a la Gerente General de una OTEC, ubicada en la Región Metropolitana. Dicho estudio se realizó en cinco sesiones de Coaching que se efectuaron una vez al mes, las cuales se llevaron a cabo, tanto en la Consultora CAPSIS, como en la OTEC IRCAR Capacitación. El problema radicó en que la coachee (cliente), se formó por su figura paterna en un ambiente machista y autoritario, lo que le significó tener poca confianza en sí misma y falta de seguridad. Ahora bien, el problema surge puesto que en sus presentaciones de trabajo se enfrentó con clientes que la miraban como objeto del deseo, más que como sujeto, lo que se exteriorizaba como un cuadro ansioso que limitaba e incidía en la disminución de su capacidad de enfoque, planificación organización. En resumen, la clienta tuvo que superar estas evidentes discrepancias socioculturales, basadas en narrativas machistas que le impedían conseguir sus metas mínimas trazadas, las cuales consistían en ampliar la cartera de clientes, tanto en su localidad, como en el norte del país. Por ende, el objetivo de este Coaching fue acompañarla, a través de cinco sesiones, después de las cuales, ella logró la confianza en sí misma, el refuerzo de su seguridad y autoestima, la valoración como profesional enfocándose en la calidad del material presentado y como resultado, mayor efectividad en su negocio, como asimismo, conseguir su estado deseado que consistía en ampliar su cartera de clientes.

Palabras clave: Coaching, OTEC, SENCE, capacitación, inseguridad, Palo Alto, mercados.

ABSTRACT: This present research was focused in a case study, that consisted of accompanying OTEC'S General Manager, under Palo Alto's Constructivist Systemic Model, located in Region Metropolitana, which was made in five Coaching sessions that were executed once a month, in CAPSIS Consultants, Santiago, as well as IRCAR Capacitación. The problem arose because the coachee, was formed by her father figure, in a macho and authoritarian environment. As a result, she felt little self-confidence and lack of security. The problem was presented because in her presentations she worked with customers who looked at her as an object of desire, rather than a subject, which was exteriorized with anxiety limiting and imping on reducing her ability of focusing, organizing and planning. In summary, the client had to overcome these obvious cultural differences, based on sexist narrative that prevented her from getting her minimum goals set, that consisted of expanding the customer's base, both in her city and in the north of Chile. Therefore, the objective of this coaching was to accompany her through five sessions, after which she obtained self confidence, to strengthen her security and self- assessment as a professional focusing on the material's quality showed to customers. Consequently, she obtained a greater effectiveness in her business, as well as her desired state, that consist of expanding her clients' portfolio.

Keywords: Coaching, OTEC, SENCE, training, insecurity, Palo Alto, markets

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se enfoca en realizar un estudio de caso, bajo el Modelo Sistémico Constructivista de Palo Alto. Se implementará la metodología descriptiva, a través de una entrevista semi-estructurada, y técnicas, tales como: La línea de la vida, la rueda de la vida, aplicación de ejercicios de role playing, técnicas de relajación y ejercicios de Programación Neurolingüística (PNL) (Muradep, 2014). destinados a observar sus proyecciones a futuro a la persona de la Gerente General de la OTEC, IRCAR Capacitación, ubicada en la Región Metropolitana (SENCE, 2002).

Este estudio se realizará en cinco sesiones de Coaching que se efectuarán una vez al mes, las cuales se llevarán a cabo, tanto en la Consultora CAPSIS, cafés, como en IRCAR Capacitación, Región Metropolitana. La motivación para investigar esta materia se orienta en acompañar y apoyar a una mujer emprendedora que creó, en conjunto con su madre, una Organización Técnica de Capacitación (OTEC) en la Región Metropolitana, con el fin de brindarle capacitación a los trabajadores y sus cónyuges en dicho lugar.

El problema radica en que la Gerente General no lograba conseguir sus metas mínimas trazadas, las cuales consistían en ampliar la cartera de clientes. El objetivo de este Coaching consiste en acompañarla, a través de cinco sesiones, para que ésta obtenga mayor confianza y conocimiento de sí misma, de modo que le permita generar un cambio tendiente a mejorar la relación con sus clientes.

No hay suficientes investigaciones que den cuenta de trabajo con similares contenidos, no obstante se encontró un estudio denominado “Coaching y Liderazgo Visionario” (Salazar y Portillo de Condoré, 2010) en el cual se detalla que las organizaciones, en la actualidad, producto de la globalización, tienen que enfrentar una serie de factores como la innovación tecnológica, el desarrollo del talento humano, la alta competitividad, entre otros, lo que ha originado la aparición de nuevos enfoques gerenciales y por ende, un nuevo perfil de gestión administrativa, basado en la visión, la renovación constante, la creatividad de la gente y la expansión del trabajo en equipo, el cual se relaciona con esta investigación, puesto que contando con estas herramientas, la clienta logró conseguir, a través del coaching, que la Gerente General tuviese mayor confianza en sí misma, incorporando el uso del Office, agenda electrónica, optimización de sus presentaciones ante un cliente cada vez más exigente, lo que le permitió que lograra ampliar su cartera de clientes y a su vez tener mayor éxito en el mercado.

La problemática se presenta al momento que se quiere indagar con mayor profundidad en la persona de la Gerente, puesto que ésta genera cierta resistencia en responder directa y detalladamente a las consultas planteadas. De modo que es pertinente preguntar: ¿Qué técnicas usar para que la clienta se sienta en un ambiente de mayor confianza de modo tal que pueda responder detalladamente las preguntas con el propósito de confeccionar el circuito repetitivo del problema?

Etimología y definición de los términos principales de la investigación

La acción del coach no es muy antigua, nace en Viena para denotar la acción de transportar las personas en un carruaje, “el término coach significa entrenador. La etimología de la palabra es bastante conocida. Se ubica en la ciudad húngara de Kocs y en el siglo XV, donde los viajeros utilizaban el término “kocsi szekér” o “carruaje de kocs”, para nombrar un tipo de carruaje que se popularizó en la región, al incorporar un nuevo sistema de suspensión más cómodo para los viajeros que hacían el trayecto entre Viena y Budapest. Así, el término pasó al alemán como kutsche, al italiano como cocchio, al inglés como coach y al español como coche (Ravier, 2016). Por otro lado, La International Coach Federation, por ejemplo, la asociación más grande de coaches en el mundo, sitúa el foco en los resultados, de tal modo que interpreta: El coaching es una relación profesional continuada que ayuda a que las personas produzcan resultados extraordinarios en sus vidas, carreras, negocios u organizaciones. A través de este proceso de coaching, los clientes ahondan en su aprendizaje, mejoran su desempeño y refuerzan su calidad de vida (Piqueras, 2015).

El término OTEC nace a partir de Los Organismos Técnicos de Capacitación (OTEC) son instituciones acreditadas por el Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (SENCE), que tienen la exclusividad para ejecutar actividades de capacitación que puedan ser imputadas a la franquicia tributaria (SENCE, 2002).

El término OTIC se acuña de “Los Organismos Técnicos Intermedios para Capacitación (OTIC) son organismos que administran para capacitación parte o todo del 1% de remuneración imponible de sus empresas afiliadas. Además, sirven de nexo entre la empresa y el OTEC. La adhesión a un OTIC es de carácter voluntario” (SENCE, 2002).

El término SENCE viene a significarse como “un incentivo tributario que se ha convertido en el principal instrumento legal para promover el desarrollo de programas de capacitación al interior de las empresas” (SENCE, 2002).

La palabra “capacitación, es una actividad sistemática, planificada y permanente, cuyo propósito general es preparar, desarrollar e integrar a los recursos humanos al proceso productivo mediante la entrega de conocimientos, desarrollo de habilidades y actitudes necesarias para el mejor desempeño de todos los trabajadores en sus actuales y futuros cargos y adaptarlos a las exigencias cambiantes del entorno” (Ravier, 2016).

Ahora bien, La Escuela comunicacional inspirada por el grupo de Palo Alto, se ha denominado “Colegio Invisible” porque no es necesariamente un lugar físico donde se aloja dicha escuela. Este colegio puede considerarse afín a la Perspectiva Interpretativa y está relacionado con el Interaccionismo simbólico. Las dos corrientes se destacan por considerar la comunicación como una interacción social, más que en función de sus contenidos. Se centra en la defensa de que las relaciones sociales son establecidas directamente por

sus participantes como sujetos que interactúan, por lo tanto, la comunicación se puede entender como la base de toda relación personal. Sus principales representantes son Gregory Bateson, Ray Birdwhistell, Don D. Jackson, Stuart Sigman, Albert Schefflen, Paul Watzlawick, Edward T. Hall y Erving Goffman” (Winkin, 1984).

En efecto, se usa el Modelo comunicacional inspirado por el grupo de Palo Alto para implementar el coaching en el ámbito mercantil, de modo que es necesario definir lo que significa el término, “En términos económicos, se le dice mercado al escenario (físico o virtual) donde tiene lugar un conjunto regulado de transacciones e intercambios de bienes y servicios entre partes compradoras y partes vendedoras que implica un grado de competencia entre los participantes a partir del mecanismo de oferta y demanda”. (North, 1990).

En la actualidad le libra una alta competencia en la mercadotecnia lo que provoca inseguridad en los clientes coachee, “se conoce como inseguridad a la sensación o percepción de ausencia de seguridad que percibe un individuo o un conjunto social respecto de su imagen, de su integridad física y/o mental y en su relación con el mundo” (North, 1990).

La aplicación del modelo comunicacional inspirado por el grupo Palo Alto en la Gerente de una OTEC

El tema central de esta investigación se orienta en aplicar el modelo de Coaching Sistémico Integrativo en la Gerente de una OTEC en un coaching de cinco sesiones, para observar y recabar información respecto de la incidencia del coaching en la gestión de sus metas de desempeño relacionada con sus ventas, de modo que genere un cambio que la ayude a incrementar su cartera de clientes.

Por otra parte, de acuerdo a lo que se señala Montecino, Castro, y De la Parra (2004) “El rol de la mujer chilena, que podríamos llamar con justicia -siglo de la mujer- por el potente cambio observado en la condición de la mujer, en especial en la segunda mitad, los avances en temas de salud pública, desarrollo de métodos de regulación de la fertilidad, permiten compatibilizar su rol reproductivo con otros roles dentro de la sociedad. Gradualmente ha ido surgiendo una nueva mujer que se interesa por su bienestar y el de sus seres queridos, se sabe dueña de sí misma, una mujer más libre, tenderá a formar familias más flexibles y a desarrollarse de formar más armónica”.

La mujer del siglo XXI se está incorporando cada vez más al mundo del trabajo productivo, al cual aporta, tanto su calificación educacional y laboral, su intuición y su elevado sentido de la responsabilidad.

La superación de evidentes disparidades socioculturales (inequidades), basadas en un machismo anacrónico, permitirá construir sociedades más justas, menos violentas y más saludables.

El desafío actual es cambiar el paradigma sociocultural, que consiste en que la mujer se preocupe de sí misma, de

sentirse bien, lo que contribuirá a difundir este bienestar en su entorno cercano.

Por un lado, para generar un cambio en el ámbito de los negocios es fundamental para el Gerente trabajar las relaciones humanas de una empresa o cualquier tipo de institución, es decir, como comenta (Watzlawick, 1995) es necesario desarrollar una amplia gama de habilidades en el campo de las interrelaciones con quienes son parte del negocio, es decir, conocer de un modo amplio como se establecen las interrelaciones. Así mismo Watzlawick, Beavin y Jackson (1989), nos comentan que las interrelaciones humanas se llevan a cabo en prácticas como: asistir a reuniones, ir a tomar un café, exhibir videos, efectuar llamadas telefónicas, realizar exposiciones, etc., son algunas de las múltiples actividades que se deben realizar para desenvolverse de modo recomendable para efectuar una labor efectiva en el cargo. Por otra parte, mantener una buena comunicación –ya sea corporal o verbal– se torna esencial a la hora de cerrar negocios, por lo que si estas capacidades no están correctamente desarrolladas, puede afectar negativamente e impedir el alza de la empresa.

Es por esto que han surgido diversos métodos que ayudan a superar esta carencia y uno de ellos es el coaching.

A través del coaching, que comenzó a aplicarse a comienzos de la década del 70 en el ámbito deportivo, se intenta establecer que las principales trabas no están en el cuerpo, sino que en la mente (Gallwey, Hanzelik, y Horton, 2009).

De acuerdo a Timothy Gallwey, profesor de literatura y capitán en la Universidad de Harvard del equipo de tenis, muchas de las falencias de los deportistas eran mentales; en cada actividad humana hay dos ámbitos de actuación: el externo y el interno. El juego exterior se juega en un escenario externo para superar los obstáculos externos para alcanzar un objetivo externo. El juego interior se lleva a cabo dentro de la mente del jugador y se juega contra varios obstáculos como el miedo, la duda, los lapsos de atención, y la limitación de conceptos o suposiciones. El juego interior se juega para superar los obstáculos autoimpuestos que impiden a la persona o equipo acceder a todo su potencial (Gallwey, Hanzelik, y Horton, 2009).

Breve descripción de la técnica usada

En primer lugar, se implementa El Modelo Comunicacional de Palo Alto (Bozzo, 2012), bajo la técnica de la narrativa escrita, luego se transcriben las sesiones y se envían a la coachee para su retroalimentación. Con el objeto de recabar información se le solicita a la clienta completar una ficha de un cuestionario de la primera entrevista, posteriormente se realiza una entrevista personalizada (ver Figura 1).

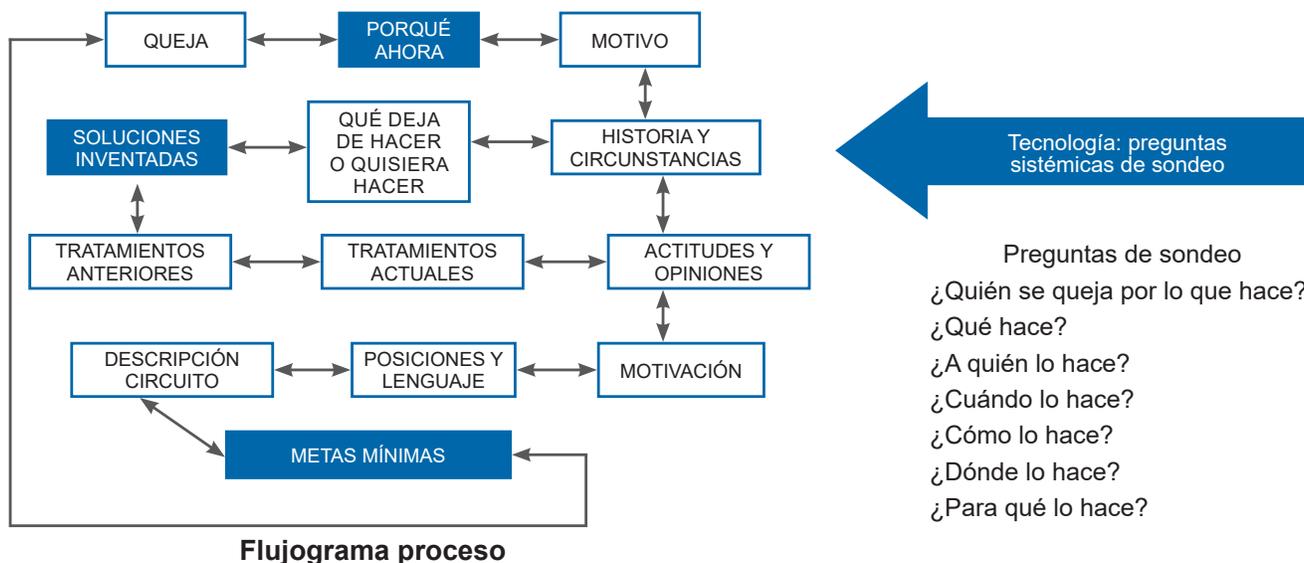


FIGURA 1. Mapa de navegación del Modelo Escuela de Palo Alto.

En segundo lugar se programan y se realizan cinco sesiones en total, distribuidas en una sesión mensual en las cuales se aplica el modelo Coaching Sistémico Integrativo del Grupo Palo Alto (Bozzo, 2012).

En la primera sesión se utiliza una entrevista inicial que consiste en completar una ficha con los datos personales tales como: identificación, nombre, profesión u oficio, cargo/lugar de trabajo, estado civil, teléfonos, e-mails. Además se consulta la persona que lo deriva, con quién vive, los nombres, edades de los integrantes de su grupo familiar y sus ocupaciones. Posteriormente se amplía la información y se pregunta por otros sistemas de pertenencia como: trabajo actual, cargo, etc. A continuación se prolonga con la descripción relevante de las principales funciones y responsabilidades, tales como: cargo que desempeña, motivación por el trabajo. Luego, se detalla otros, como: amistades, deportes, aficiones, etc. A continuación, se realiza la descripción relevante, el registro de primera entrevista inicial, la cual consiste en recabar información sobre: sus expectativas respecto del proceso de Coaching. Asimismo, aquello que le gustaría trabajar en estas sesiones: Historia y Circunstancias del tema a trabajar, es decir, co-construir al modo de (Wazlawick, Beavin y Jackson, 1989) la visualización del circuito histórico de interacciones relacionado con el tema central.

RESULTADOS

Desarrollo Sesión 1

Primera Entrevista aplicada a la Coachee:

Nombre: Alondra
 Profesión: Administración de Empresa (Universidad Andrés Bello, Sede Angol)
 Cargo: Gerente General OTEC Región Metropolitana
 Estado Civil: Casada
 Otros Sistemas de Pertenencia

Gerente de la Empresa. Su función consiste en capacitar clientes junto a Recursos Humanos, nivel laboral y social. Generar ingresos a la Empresa y establecer contacto con la OTIC.

Motivación: Desarrollo Personal, Ayudar a su núcleo familiar, Aspirar a que la empresa crezca, mejorando la captación de clientes y optimizar y revisar procesos para el mismo objetivo. Amistades/deportes/aficiones:

Como residió en el norte de Chile, estableció excelentes relaciones de amistad que aún perduran.

Al momento de consultar cómo captaba sus clientes respondió: *“Primero creo los contactos”, luego “creo la necesidad acercándose a los encargados DIDECO de las Municipalidades”. “Ellos, a su vez, contactan a las grandes empresas, se hace la propuesta del curso, se entrega un Manual de Calidad, luego un Manual de Procedimiento”. Postulan y llegan los cursos innovadores en la creación de las necesidades. Propone Alianza Estratégica.”*

Desarrollo Sesión 2

En consideración a que su meta es obtener mayores clientes, comenzamos por realizar un role playing, en dónde la coach se desempeñaba como Encargado de Recursos Humanos.

Se le consulta qué aspectos le entranpan y cuáles le abren mayores posibilidades, ante lo cual ella responde:

- a) *Los tiempos de espera respecto de la respuesta del cliente.*
- b) *El buen desempeño al abordar el tema de capacitación frente al cliente de ventas*
- c) *Manejo de mi seguridad.* “

Posteriormente, se realizaron ejercicios basados en Muradep (2014) y Echeverría (2005).

Por otra parte, se le propone detectar su estado de ánimo, qué se dice internamente, cuáles son sus creencias y juicios y posteriormente una reflexión acerca de lo que observó de esa parte del ejercicio. Debe compararlo con lo quiere, lo que desea y determinar qué la separa de sus metas.

Concluye que no puede mirar hacia el futuro si está aferrada al pasado. Que tiene que utilizar otros recursos personales que le sean de mayor utilidad para alcanzar

Concluye que no puede mirar hacia el futuro si está aferrada al pasado. Que tiene que utilizar otros recursos personales que le sean de mayor utilidad para alcanzar sus objetivos, por lo tanto, debe animarse a cambiar.

“El cambio es una puerta que tiene el picaporte únicamente del lado de adentro” Marilyn Ferguson.

En esta sesión la coachee debe elegir de una lista un cambio que sería significativo en su vida, posible y no tan drástico, grande o difícil. Más bien asociado a un hábito, en el ámbito personal o laboral (decorar, ordenar el espacio donde vive o trabaja), o psicológico (aumento de la autoestima y por ende su seguridad). Debe usar su mayor creatividad, como asimismo imaginarse cómo se encontrará dentro de seis meses, un año y cinco años, considerando su aspecto físico, familiar, económico, imagen/modelo ante otros (familiares, amigos, hijos, alumnos, etc.), autoestima, estado interno, salud y finalmente qué habrá perdido y qué habrá ganado.

Una vez realizada esta actividad, la coachee en conjunto con la coach realizan el ejercicio de evaluar a su cliente para ver su postura física consultándole qué le gustaría ver en su cliente que le diese la sensación que va por buen camino; cuál es su respuesta física, si efectivamente representa asertividad, convicción, seguridad, confianza. Si éste no responde en un periodo determinado, que informe a grandes rasgos la forma de abordarlo. Si ha revisado el producto que está ofreciendo, intentando ser empática en el lenguaje, en su postura. Revisar asimismo, su presentación (síntesis, didáctica, amena, atractiva), puesto que manifiesta que “su sensación es que el cliente no queda convencido”, aflorando, una vez más su inseguridad.

Ante las preguntas hechas anteriormente, la coachee responde que ella prepara los temas a conciencia, que se informa de los intereses del cliente, que revisa su presentación, sólo es producto de su inseguridad. Las acciones concretas que pueden ayudar son: Repasar su trayectoria, chequear su preparación académica, revisar aquello que le hace sentir segura y aplicarlo en estas situaciones, respiración que consiste en inhalar y exhalar el doble de veces, empoderarse, mirarse a sí misma.

Destaca que los ejercicios 1 y 2 anteriormente señalados, le han permitido avanzar en ganarle a la inseguridad.

Desarrollo Sesión 3

Alondra, declara en su segunda sesión que durante el role playing, ella descubre que la inseguridad es el aspecto que la inmoviliza y que, por lo tanto, quisiera trabajar en la tercera sesión. Al respecto, y luego de contar con una encuesta

por escrito sobre el tema, ella expresa que la sensación de inseguridad le aflora frente al círculo más cercano (padre y amigos) a quienes “no quisiera herir, ni hacerlos sentir mal”. Con respecto a lo laboral, se siente segura de los contenidos entregados, no obstante, a veces la postura corporal del cliente, la prolongada respuesta y la forma coqueta con la que se dirigen a ella, muchas veces se traduce en un nerviosismo físico (se come las uñas) y de angustia.

También indicó que le molesta y le acentúa su nerviosismo e inseguridad las prolongadas esperas o cambios de horarios de los clientes.

Recalca que “siente una gran satisfacción cuando se trata de hablar de los beneficios que otorga la OTEC, las ventajas para los trabajadores y cómo les ayuda a cambiar sus vidas; i.e., inversión social hacia la comunidad y el enfoque humano, la hace sentir plena”. Asimismo, señala que de un 100% (cien por ciento) de personas que consultan, un 70% finalmente opta por tomar un taller, sea éste en forma presencial y/o telefónica. Esto representa un éxito del que se siente orgullosa y dice que es intuitiva y acepta que aplica su inteligencia emocional, no así con las franquicias tributarias, que le merecen mayor preocupación y dice sentir una mochila sobre sus espaldas.

Expresó además, que en el entorno familiar inmediato (esposo e hijos), ella se siente muy cómoda y que en el próximo viaje de negocios que realizará al norte del país, lo hará junto a su esposo, lo que la tiene muy feliz.

Meta Mínima: Acordamos que para superar ese nerviosismo y abordar la reunión con mayor tranquilidad, pondrá en práctica algunos ejercicios de inhalación y exhalación (PNL), como asimismo, la invitación a investigar sobre los sonidos sanadores que apuntan a la relajación corporal y mental.

Frente a los cambios de horarios para las reuniones, por parte del cliente, la invité a modificar su punto de vista como observadora (no suponer que en la mañana se trabajaba mejor que en la tarde, por ejemplo).

Además pondrá mayor énfasis en observar la postura corporal de su cliente para tener una mejor lectura del mismo y un mayor empoderamiento, puesto que cuenta con todos los recursos necesarios físicos e intelectuales.

Finalmente, la suscrita le sugirió algunos ejercicios de respiración que le podrían ayudar a conseguir la meta mínima significativa.

Desarrollo Sesión 4

En esta sesión realizamos una revisión de las metas planteadas en las sesiones anteriores, quedando como sigue:

Inseguridad frente a su padre La ha enfrentado conversando con él, cada vez que surge un tema familiar. Antes callaba, no le rebatía, hoy le habla directamente e incluso lo tutea. Ante esto, él responde, a veces amable, otras no tanto. Su desafío era afrontar ese miedo de recibir una respuesta no grata. Ahora, dice haberlo superado. Siente que “ha derivado un tremendo muro”, dice “sentirse más libre”. De esta forma ha

operado también con sus amigos y más cercanos. Le ha dado un buen resultado.

Agrega además que, producto que no contaba con asesoría en su casa, sus hijos tenían altas exigencias domésticas y académicas que generaba un ambiente desagradable que no era sano para su familia. Hoy, esa situación ya está resuelta, les llegó apoyo. Su padre tiene una muy buena comunicación con sus hijos adolescentes que ha permitido que la situación fluya.

Inseguridad frente a los clientes: En el momento que surge esta sensación de temor, realiza ejercicios de respiración, que hemos practicado en otras sesiones, escucha música alegre y de relajación en su vehículo, prepara la reunión en forma metódica y con antelación.

Como resultado, se ha sentido más confiada y energética, ya no se come las uñas (de hecho las tiene más crecidas y bien cuidadas) y se le han abierto otras posibilidades de negocio en el norte de Chile, que la tienen muy feliz. Asimismo, esto le ha significado ausentarse algunos fines de semana de su hogar, por tanto, de sus hijos y esposo.

Lo anterior, producto que Alondra ha sido y es una madre muy sobreprotectora, que le ha dedicado tiempo completo a sus hijos por muchos años. Sólo hace dos, que comenzó a trabajar en la OTEC. Al consultarle por su sensación, dice estar conforme y motivada, puesto que su negocio está creciendo y sus hijos se quedan al cuidado de su padre. Ahora sólo faltaría enfocarse aún más en la captación de clientes de dos localidades de la Región Metropolitana.

Ante la consulta si considera que sus metas han sido cumplidas, me respondió afirmativamente. Vale recordar, que la meta original de Alondra era “Captar más clientes que se interesen por los cursos que ofrece su OTEC”.

Por lo anterior, la acompañé en su camino tendiente a superar los miedos, inseguridades, que le permitieran conseguir su objetivo.

Acordamos que para la próxima y última sesión, ella me presentará la línea de la Vida y la línea de la Empresa que esperemos le permita proyectarse aún más en su negocio y re-afirmar su seguridad y potenciar sus múltiples recursos.

En la Sesión 5, Alondra realizó el ejercicio de la Línea de su vida, llegando a las siguientes conclusiones:

4 años: conoció la nobleza, tanto con los seres humanos como con los animales. Esta experiencia, sumada a la responsabilidad, fueron transmitidas por su madre, de quien dice la marcó mucho.

10 años: Déficit atencional. “En el colegio me sentía fuera de lugar pero tuve una profesora maravillosa que me ayudó y me sentí apoyada y acompañada por ella”.

15 (16) años: Alta auto estima. Su madre la inscribió en una Escuela de Modelos. Logró mayor seguridad emocional y física. 19 años: conoció el amor de su vida (su actual marido). Gente que había conocido antes “eran sólo una cara bonita”. Lo describe como gracioso y completo.

20 a 24 años: También supo lo que significaba la maternidad. “Experiencia maravillosa. Dedicada al 100 %”

25 años: “Descuido de mi persona, me dediqué a cuidar a mis hijos y entregarme por completo a la familia, siento que dar el 100% no siempre es bueno ya que todo tiene que ser equilibrado, pero me siento tranquila de no haber descuidado a mis hijos que para mí son lo más importante”.

26 años: Estudios superiores. Si bien le sirvieron en parte para desempeñarse en el cargo que tiene actualmente, no fueron tan relevantes en términos de aplicación de conocimientos. Quién la formó fue su madre, quien trabajó por años en una SERCOTEC.

28 años: “Trabajé por cortos periodos de tiempo (6 meses a 2 años) sintiendo que podía entregar más pero no se me permitía”.

30 años: temor a descuidar a la familia por trabajo que duro 2 años: “Llegué muchas veces cansada sin ganas de ver los estudios de mis hijos y más”

34 años en adelante: Actualmente se sigue desempeñando como Gerente General de una OTEC.

También destaca la pasión que siente por las artes y la música. De los aspectos negativos, dice que fueron una oportunidad que le sirvieron para conocer el amor de su vida y relacionarse con mucha gente.

Frente a la consulta: Qué le permitió saber si había alcanzado su objetivo?, de la escala del 1 al 10, ella responde 10, puesto que ya no se come las uñas y cuando afloran episodios de nerviosismo, pone en práctica los ejercicios de respiración y escucha música alegre y de relajación. Eso prueba que se siente mucho más segura de sí misma y equilibrada emocionalmente frente al cliente- Esto le ha permitido ampliar su mercado a otras ciudades. En este caso; vender cursos y/o talleres en la zona norte del país. Está esperando la aprobación de otros, durante el transcurso del presente año. Continúa con los cursos y talleres en la Región Metropolitana.

Por lo anteriormente expuesto, debo declarar que Alondra se sintió acompañada en la transición de superar los miedos e inseguridades y potenciar sus múltiples recursos personales, que le permitieron conseguir su meta. Este proceso se realizó utilizando el flujograma del Grupo Palo Alto, sumado a ejercicios de PNL y de respiración y otros ejercicios de Mudarep (2014). Se puede observar el resumen de los resultados de las sesiones en la Tabla 1.

Primera entrevista		Narrativa primera entrevista	Entrevistas de proceso (2 y 4)	Última entrevista (5)	Análisis de resultados
	Indicadores de entrada		Indicadores de proceso	Indicadores de salida	
Indicador 1	Factores de ansiedad	<p>Se comía las uñas cada vez que entraba a una reunión con los clientes. “<i>Me comía las uñas cada vez que tenía que entrar a una reunión</i>”. Del 1 al 10, ¿cuánto te comías las uñas? “Diez”.</p> <p>Ella dijo que sentía un dolor de estómago al inicio de una reunión. Del 1 al 10, ¿cuánto te duele el estómago cuando entras a una reunión? “Nueve”.</p> <p>Las largas esperas en las oficinas de sus clientes para cerrar una venta no le permitían concentrarse en la presentación: “<i>Cuando me hacían esperar más de lo acordado, me desconcentraba y me costaba volver a enfocarme para introducir la reunión</i>”. Del 1 al 10, ¿cuánto te desconcentras? “Nueve”.</p>	<p>Se hace consciente de que se come las uñas y crea una estrategia para dejar de comérselas: “<i>En lugar de comerme las uñas, aplico ejercicio de respiración de la PNL y escuchar música de relajación que tú me enseñaste</i>”. Del 1 al 10, ¿cuánto te comes las uñas? “Tres”.</p> <p>Detectó el momento en que venía el dolor de estómago y aprendió una herramienta para bajar nivel de malestar. “<i>Cuando asomaba el dolor de estómago, inhalo 8 y exhalo 15 por la nariz, ejercicio de yoga que me enseñaste tú</i>”. Del 1 al 10, ¿cuánto te dolía el estómago? “Tres”.</p> <p>Aprendió que el tiempo de espera lo podía transformar en avanzar en otros temas que eran de su interés. “<i>Cuando pasaban más de 10 minutos, abría mi notebook y comenzaba a estudiar y a preparar otros temas de interés</i>”. Del 1 al 10, ¿cuánto te desconcentrabas? “Dos”.</p>	<p>Ya no se come las uñas. “<i>Miro mis manos, tengo las uñas largas y bien cuidadas, estoy chocha</i>”. Del 1 al 10, ¿cuánto te comes las uñas? “Uno”.</p> <p>Ya no le duele tanto el estómago. “<i>Con los ejercicios de inhalación y exhalación me ha bajado bastante el dolor de estómago</i>”. Del 1 al 10, ¿cuánto te duele el estómago? “Dos”.</p> <p>Ya no se desconcentra cuando la hace esperar. “<i>Fijate que ahora destino mi tiempo en otro temas y ya no me desconcentro</i>”. Del 1 al 10, ¿cuánto te desconcentras? “Dos”.</p>	<p>Al término de las 5 sesiones, lucía unas uñas cuidadas y largas. Optó por incorporar los ejercicios de PNL en su vida diaria e incorporar un cambio de hábito en su alimentación. Los tiempos de espera, los destinaba a preparar presentaciones futuras que le permitieron bajar su nivel de ansiedad.</p>
Indicador 2	Organización y planificación	<p>Olvida anotar llamadas: “<i>Sabes que estoy olvidando tomar nota de las llamadas telefónica</i>”. Del 1 al 10, ¿cuánto olvidas anotar las llamadas? “Ocho”.</p>	<p>¿Cómo te has organizado con las llamadas telefónicas? “<i>Estoy investigando cómo usar la agenda electrónica</i>” Del 1 al 10, ¿cuánto olvidas anotar las llamadas? “Tres”.</p>	<p>¿Cómo te has ido organizando con las llamadas telefónicas? “<i>Me estoy organizando mejor, porque estoy aprendiendo a usar la agenda electrónica, pidiendo ayuda a mi secretaria</i>” Del 1 al 10, ¿cuánto olvidas tomar las llamadas? “Dos”.</p> <p>“<i>La agenda la dejo programada y lo tengo más presente</i>”. Del 1 al 10, ¿cuánto olvidas anotar las llamadas? “Uno”.</p>	<p>Incorporó la agenda como herramienta de ayuda de memoria y optimizó su tiempo para planificar otras actividades.</p>
Indicador 3	Enfoque	<p>Pasa de un tema a otro con facilidad, sin cerrar la idea. “<i>Cuando yo expongo a un cliente, me desconcentro con facilidad, a pesar de preparar a conciencia mi presentación</i>”. Del 1 al 10, ¿cuánto te concentras con los clientes en tu presentación? “Ocho”.</p>	<p>¿Cuánto te concentras con un cliente en tu presentación? “<i>Lo estoy manejando mejor. Me enfoco en un sólo tema por vez. He tomado conciencia que de otra forma no avanzo</i>”. Del 1 al 10, ¿cuánto te concentras con los clientes? “Cinco”.</p>	<p>¿Cómo has manejado tu concentración? “<i>Definitivamente mi concentración está bastante mejor. Ya hice el switch, que si no lo incorporaba, no avanzaría en ninguna tarea propuesta</i>”. Del 1 al 10, ¿cuánto te has concentrado en tus temas? “Dos”.</p>	<p>Logró abordar un tema a la vez. Las presentaciones son más precisas, lo que atrajo la atención del cliente.</p>

TABLA 1. Resumen de los resultados de las sesiones de Coaching.

Primera entrevista		Narrativa primera entrevista	Entrevistas de proceso (2 y 4)	Última entrevista (5)	Análisis de resultados
	Indicadores de entrada		Indicadores de proceso	Indicadores de salida	
Indicador 3	Enfoque	Cuando le cambiaban la agenda se ofuscaba mucho. <i>"Me cargaba que me cambiaran las reuniones, me producía una tremenda ofuscación"</i> . Del 1 al 10, ¿cuánto te ofuscabas? <i>"Nueve"</i> .	Ya no se ofuscaba con tanta facilidad. El tiempo que tiene disponible lo destina para escuchar música clásica o gregoriana y adelantar en otras materias pendientes. <i>"Cuando comenzaba a sentirme ofuscada, me ponía mis audífonos y comenzaba a escuchar música clásica o gregoriana, de acuerdo a tus sugerencias"</i> . Del 1 al 10, ¿cuánto te ofuscas? <i>"Cinco"</i> .	¿Cuánto te ofuscas? <i>"Manejo mejor mis tiempos y mis emociones"</i> . Del 1 al 10, ¿cuánto te ofuscas? <i>"Dos"</i> .	La ofuscación la logró manejar de buena forma, puesto que escuchaba música clásica, lo que le permitía avanzar en otro temas.
Indicador 4	Pensamientos culposos	Sentía una gran culpabilidad al dejar a sus hijos en la casa, al momento de viajar fuera de Santiago. <i>"Me siento muy culpable en dejar a mis hijos solos en la casa, especialmente cuando debo viajar al norte, aunque se queden con el papá, para ampliar mi cartera de clientes"</i> . Del 1 al 10, ¿cuán culpable te sientes de dejar a tus hijos cuando tienes que viajar fuera de Santiago? <i>"Diez"</i> .	¿Cómo has manejado la culpabilidad respecto de tus hijos, cada vez que sales a buscar nuevos clientes? <i>"Estoy organizando mis tiempos con mi marido y mi nana y a mentalizar la idea de que si la Gta de la OTEC no viaja, no ampliará su cartera de clientes"</i> . Del 1 al 10, ¿cuán culpable te sientes de dejar a tus hijos cuando tienes que viajar fuera de Santiago? <i>"Seis"</i> .	¿Cómo has manejado la culpabilidad respecto de tus hijos, cada vez que sales a buscar nuevos clientes? <i>"Estoy viajando con mayor frecuencia, puesto que de acuerdo a nuestras conversaciones mi rol como profesional es igualmente importante que mi rol de madre. He estado leyendo (#) y me ha ayudado bastante"</i> . Del 1 al 10, ¿cuán culpable te sientes? <i>"Tres"</i> .	Conversó con su círculo más cercano (incluyendo sus padres), para informarles que para sacar adelante la empresa ella debía viajar al menos una vez al mes, sumada la literatura acerca de la igualdad de género, el desapego, la aprehensión, le permitió no sentirse culpable al momento de ausentarse de la casa.
Indicador 5	Sentir que es mirada como objeto del deseo	En las exposiciones a los clientes, sentía que el foco estaba puesto en su físico, más que en el contenido de la charla. <i>"Cuando me paraba junto al cliente, sentí su mirada en mi físico, más que en la exposición, eso me insegurizaba"</i> . Del 1 al 10, ¿cuán objeto te sentías frente al cliente? <i>"Nueve"</i> .	¿Cómo has manejado esta sensación de ser mirada como objeto frente al cliente? <i>"Me enfoque en observar la corporalidad del interlocutor y además cambié el switch: preparé mejor el material de apoyo, realizando la presentación en forma dinámica y acotada"</i> . Del 1 al 10, ¿cuán objeto te sientes frente al cliente? <i>"Cinco"</i> .	¿Cuán objeto te sentías frente al cliente? <i>"Estoy siendo más cuidadosa en mi vestuario, sumado a la preparación de las presentaciones más interactivas, ágiles y fluidas. Además, revisé mi modulación y lenguaje"</i> . Del 1 al 10, ¿cuán objeto te sientes frente al cliente? <i>"Dos"</i> .	En su última presentación se sintió bastante más segura y desapareció la sensación de ser mirada como objeto. Optó por enfocarse exclusivamente en el tema y la preparación acusiosa de su charla. Asimismo, optó por cambiar su apariencia.
Indicador 6	Jerarquía	Fue formada por un padre militar a quien casi nunca le contradijo. Imponía su autoridad. <i>"Fui formada por un padre militar. No me atrevía a contradecirlo. Él me imponía su autoridad"</i> . Del 1 al 10, ¿cuánto le contradecías a tu padre? <i>"Diez"</i> .	¿Cómo has manejado la relación con tu padre en cuanto a contradecirlo? <i>"Me estoy valorando más, puesto que he logrado estar más segura de mí misma. Ya no acato todo lo que me impone"</i> . Del 1 al 10, ¿cuánto le contradices a tu padre? <i>"Cinco"</i> .	¿Cómo has manejado la relación con tu padre en cuanto a contradecirlo? <i>"Ahora, no sólo no acato lo que me impone, sino que discuto mis puntos de vista y he sido escuchada con respeto"</i> . Del 1 al 10, ¿cuánto le contradices a tu padre? <i>"Dos"</i> .	Conversó con su padre abiertamente en el sentido de expresarle que sentía temor a contradecirlo, por tanto, sus requerimientos se convertían en órdenes para ella y que las acataba en silencio. Al expresarlo, se sintió aliviada y más empoderada. Esta actitud le fue dando resultados positivos y concretos.

TABLA 1. Resumen de los resultados de las sesiones de Coaching (continuación).

CONCLUSIONES

En conclusión, la aplicación del Flujograma del Modelo Sistémico Constructivista de la Escuela Palo Alto (Bozzo, 2012) (Fig. 1), le permitió a la coachee, lograr el objetivo central del trabajo de coaching. Esto es, ampliar la cartera de clientes de su empresa ubicada en la Región Metropolitana, así como en la zona norte del país. En este sentido, la coachee adoptó una serie de estrategias para lograr diversos cambios de visión y comportamiento, tanto en el contexto profesional como privado. En primer lugar; respecto de la relación con su padre, la cual se veía marcada por una estructura familiar “jerárquica y autoritaria”, instancia que la hacía dudar de sus propias capacidades, después de la intervención del coaching, la coachee comenzó a establecer otra forma relacional con su padre de un modo “más sano y fluido”; en segundo lugar, la coachee adoptó una nueva visión en relación con sus clientes, lo cual le redundó en un cambio de enfoque estratégico. En vez de focalizarse detrás del juicio, respecto de ser considerada como “objeto de atracción” (sexual), ésta logra orientarse como profesional, es decir, la coachee se propone, tanto aumentar la eficacia de sus argumentos, como los soportes de comunicación, optimizando herramientas, tales como: Power Point, Excel, Word, agenda electrónica. En tercer lugar; respecto del análisis de los indicadores de ansiedad, planificación y organización, enfoque y pensamientos culposos; la coachee, no solo logra conocer sus propias habilidades y posibilidades, sino que además, manifiesta haber conseguido un “equilibrio a nivel personal y profesional”.

Por otra parte, respecto de la experiencia de la coach, quien suscribe, es necesario precisar que la utilización del Modelo Sistémico Constructivista de Palo Alto (Bozzo, 2012), arroja resultados exitosos, en razón que permite la incorporación de otras técnicas y herramientas, tales como: terapia con música de relajación y aplicación de algunos ejercicios asistidos por la Programación Neurolingüística (Muradep, 2014), puesto que facilitan los procesos de desarrollo y mejoran las competencias comunicacionales a la cliente, situación que permite acompañarla de manera más eficiente y empática generando un espacio de crecimiento mutuo.

REFERENCIAS

Bozzo, C. (2012). *Manual Autoinstrucción*. Santiago: CAPSIS Documento interno.

- Branden, N. (1988). *Cómo mejorar su autoestima*. Buenos Aires: Paidós.
- Capsis (2015). *El Mundo de Hoy: diagnóstico del entorno*. Santiago de Chile: CORFO.
- Daskal, A. (2013). *Permiso para quererme*. Santiago de Chile: Catalonia.
- Echeverría, R. (2005). *La ontología del lenguaje*. Santiago de Chile: Lom Ediciones.
- Galloway, W.T., Hanzelik, E. & Horton, J. (2009). *The inner game of stress: Outsmart life's challenges and fulfill your potential*. New York: Random House.
- Maturana, H. & Varela, F. (2004). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Miedaner, T. (2002). *Coaching para el éxito*. Barcelona: Urano.
- Montecino, S., Castro, R. & De la Parra, M.A. (2004). *Mujeres Espejos y Fragmentos: antropología del género y salud en Chile del siglo XXI*. Santiago de Chile: Aconcagua.
- Muradep, L. (2014). *Coaching para la transformación personal*. Buenos Aires, Argentina: Granica.
- North, D. (1990). *Institutional change and economic performance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Piqueras, C. (2015). *Aprender coaching. ¡Es fácil!* Barcelona: Profit.
- Ravier, L. (2016). *Arte y ciencia del coaching. Su historia, filosofía y esencia*. Madrid: Unión Editorial.
- Salazar, J. & Portillo de Condoré, I. (2010). *Coaching y liderazgo visionario. Forum Humanes, 1(1)*. 1-10.
- SENCE (2002). Informe final diseño, aplicación y procesamiento de encuestas para la evaluación del programa pro empleo, línea bonificación para el aprendizaje. Disponible en: http://www.sence.cl/601/articles-3082_archivo_001.pdf
- UAI (2014). *El estimulante proceso del coaching*. Santiago: La Tercera.
- Watzlawick, P. (Ed.) (1995). *La realidad inventada*. Barcelona: Gedisa.
- Watzlawick P., Beavin, J. & Jackson, D. (1989). *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder.
- Whitmore, J. (2003). *Coaching: el método para mejorar el rendimiento de las personas*. Barcelona: Paidós.
- Winkin, Y. (ed.). (1984). *La nueva comunicación*. Barcelona: Kairós.
- Wolk, L. (2007). *Coaching. El arte de soplar brasas*. Buenos Aires: Gran Aldea.

Coaching en baloncesto en sillas de ruedas

ANTONIO MIGUEL SANTOLIQUIDO¹

RESUMEN: Esta investigación trató sobre la aplicación del coaching al baloncesto masculino en sillas de ruedas con el que se trabajó en el Club Los Dominicos desde julio a noviembre del 2015. La motivación para indagar sobre este tema surgió por la escasa información publicada en Chile y la creciente popularidad de este deporte en los juegos paralímpicos. El problema surge ante la inquietud del técnico en relación a la performance y actitud de un jugador. Por lo que era pertinente preguntarse ¿cómo abordar desde el coaching la actitud y su impacto en la performance? El objetivo del trabajo coaching optimizar la performance del jugador. Para tales efectos, se realizaron tres sesiones individuales con el técnico y cuatro con el jugador, en el período de evaluación se detectaron problemas de salud y otras narrativas basadas en creencias limitantes por parte del jugador. Después de implementar el coaching éste logró mejorar significativamente su performance y actitud.

Palabras clave: Coaching, deporte, performance, baloncesto, proceso. clasificación funcional. Federación Internacional de Basquetbol en Sillas de Ruedas.

ABSTRACT: This research consists in the application of coaching techniques to Los Dominicos Club men's wheelchair basketball team, from July to November 2015. The motivation to investigate this issue arose from the limited information published in Chile on the subject, and the growing popularity of this sport at the Paralympics. The problem is based on the team coach's concern regarding the performance and attitude of a certain player, so it was pertinent to ask ourselves how to approach this issue from a coaching perspective. The aim of the coaching job is to optimize the performance of the player. For this purpose, three individual sessions were held with team's coach, and four with the player, during which health and other self-limited beliefs narratives were detected. After implementing coaching techniques he managed to significantly improve his performance and attitude.

Keywords: Coaching, sport, performance, basketball, process. functional classification. International Wheelchair Basketball Federation (IWBF).

INTRODUCCIÓN

En esta investigación trata sobre el coaching deportivo en el baloncesto en sillas de ruedas. La motivación para indagar sobre este tema se debió por un lado a la escasa información publicada en Chile sobre la aplicación del coaching a esta disciplina, y por otro, a que es uno de los deportes más populares en los programas paralímpico (Comité Paralímpico Español, 2015).

Se ha investigado sobre la existencia de papers y publicaciones relacionados con el tema y que pudieran

ampliar el conocimiento sobre la aplicación del coaching en esta disciplina deportiva. Se encontró uno que da cuenta del tema, explicando qué es el coaching, su orígenes y proceso, y aplicándolo al caso de un deportista de alto rendimiento en la disciplina atletismo (Vaamonde-García, 2013). No fue posible encontrar publicaciones atinentes al tema específico de coaching aplicado al baloncesto en sillas de ruedas. La mayoría son artículos que se relacionan con aspectos técnicos y tácticos del juego propiamente dicho, mencionando de forma tangencial algunos aspectos clave del entrenamiento mental del jugador. Resulta un tanto difícil hallar programas específicos acorde a las necesidades de los atletas de baloncesto en silla de ruedas, ya que lo que se encuentra disponible se trata en

¹ CAPSIS, Chile.

E-mail: antonio.santoliquido@gmail.com

su mayoría de adaptaciones de los programas de baloncesto convencional. Del mismo modo sucede con el uso del coaching en esta disciplina deportiva, por lo que es pertinente afirmar que el tema de esta investigación es novedoso, específico y proporciona información valiosa para otras investigaciones.

El problema surge ante la inquietud del técnico del equipo por el comportamiento y actitud de un jugador que repercutían en el resto del plantel. Específicamente el técnico indicó que existían conductas agresivas entre él y el resto de los jugadores y que la comunicación no era asertiva entre ellos. Todos estos aspectos generaron una influencia negativa y un ambiente de tensión en el momento de competir, sin facilitar la implementación satisfactoria de las tácticas de juego propuestas. La clasificación funcional del jugador en cuestión según la Federación Internacional de Básquetbol en Silla de Ruedas (Federación Internacional de Básquetbol en Silla de Ruedas, 2016). es uno. Esta clasificación corresponde a su capacidad y grado de dificultad para realizar las destrezas deportivas exigidas por el baloncesto tales como pases, lanzamientos, empujar y tomar rebotes.

Ante esto, nos preguntamos: ¿Cuál es la necesidad del cuerpo técnico para querer cambiar el comportamiento y actitud del jugador y lograr su máxima performance?

Si el jugador en cuestión tiene un desempeño notable en los entrenamientos, buena condición psicológica y fundamentos técnicos del baloncesto muy claros ¿Por qué no es capaz de desplegar su máximo potencial en el momento de competir? ¿Cuáles son las interferencias que le impiden lograr una alta performance en los momentos en qué más la requiere?

El objetivo de esta investigación consiste en mostrar los resultados alcanzados en un proceso de coaching aplicando el modelo de Coaching Integrativo (Combinación del Modelo Escuela Grupo Palo Alto, Palo Alto CA. USA., y de herramientas provenientes de la Ontología, de la Programación Neurolingüística y del Lenguaje Appreciativo). La visión constructivista sistémica estratégica del modelo, nos llevó a intervenir sobre otros aspectos no relacionados estrictamente con el ámbito deportivo, y que contribuyeron también a explicar las conductas observadas por el técnico. Se definieron con el jugador y con el técnico, tres indicadores que medirían la evolución y el avance del proceso de coaching. Estos indicadores fueron los siguientes: 1) Promedio actual de puntos encestados por minutos jugados desde cualquier posición (1, 2 y 3 puntos); 2) Asistencias por minutos jugados y actitud cooperativa con el resto del equipo.

Para investigar se usará la metodología descriptiva, que consistirá en una entrevista individual con el técnico para entender la problemática, otra entrevista con el técnico y el jugador juntos para acordar expectativas; establecer la metodología e indicadores del proceso de coaching, las cuales serán cuatro sesiones individuales con el jugador y dos sesiones individuales de cierre con el técnico. Además, para apoyar cuantitativamente este proceso, se recolectará información de siete partidos a disputar con equipos nacionales y en la cual se medirán los indicadores definidos anteriormente y se evaluará la actitud del jugador en cada uno de ellos.

La problemática la describe el técnico en la primera entrevista, la cual radica en que el jugador mencionado no despliega todo su potencial de juego, tanto en lo que se refiere a las habilidades tácticas propias del baloncesto, como las habilidades relacionales con sus compañeros de equipo. De tal modo que es oportuno preguntarse, ¿cómo abordar desde el coaching integrativo y desde la perspectiva sistémica, el conjunto de creencias y de limitaciones, que pudieran estar afectando la performance del jugador específicamente en el momento de la competición?

Definiciones y etimología principales

El término Coach “se remonta a los siglos XV y XVI, a una pequeña ciudad húngara de nombre Kocs, que era la parada obligada de los viajeros que hacían el trayecto entre Viena y Budapest. Empezó así a hablarse del “kocsi széker” o “carruaje de Kocs”. Kocsi dio origen a las palabras coach en inglés, y coche en español. Etimológicamente, el término “coach” deriva entonces de un medio de transporte, el cual facilitaba llegar más rápido a un destino. A partir de 1850 las universidades inglesas utilizaron el término Coach para designar la figura del entrenador académico y posteriormente al coach deportivo” (Ravier, 2016).

Los términos coaching deportivo se usan para indicar al “proceso de entrenamiento-aprendizaje, que consiste en despertar el talento y los recursos del deportista, entrenador o directivo para incrementar al máximo su rendimiento deportivo y personal, y eliminar los obstáculos internos a través del establecimiento de un plan de acción (cambio) con metas u objetivos” (Gutierrez, 2015, p.33).

Con la expresión coach se denomina a la “persona que realiza el proceso de coaching a un cliente. El coach no requiere un conocimiento experto del problema de su cliente. Más que ofrecer respuestas, formula preguntas, ayudando a explorar el presente y a diseñar el futuro” (Whitmore, 2003).

Con el término coachee se indica al cliente, a la persona que recibe una acción de coaching (Ravier, 2016). Es él quien decide solicitar apoyo para enfrentar el desafío de iniciar un camino que lo conducirá a la situación que ansía alcanzar. Los cambios serán considerados como aquellas acciones con las que una persona se compromete y lo encaminan hacia el objetivo deseado.

El coachee es quién define el objetivo, dónde quiere y puede estar, y compromete su esfuerzo para llegar. El coach guía en el proceso. No decide nunca por él. Es quien toma las decisiones y trabaja para superar sus limitaciones. A través de este proceso guiado por el coach, hará conscientes acciones, hábitos, creencias, juicios, capacidades y conductas, para mejorar su desempeño tanto en el ámbito profesional como personal.

Existen diferentes escuelas profesionales y asociaciones que han definido el concepto de coaching, tomando cada uno de ellos los aspectos que estimaron clave para el ejercicio de la profesión y el éxito de la intervención. Algunos ejemplos de definición de coaching son:

- La Asociación Chilena de Coaching y Mentoring (2016) lo define como: "es un acompañamiento a una persona o grupo de personas en su contexto profesional y relacional para ayudarlos a encontrar su propia solución a un determinado problema, desarrollándose a través de una serie de conversaciones". Pone el foco en conversaciones transformadoras, que logren movilizar a las personas cuestionando su estatus quo.
- Lidia Muradep define al coaching como: "Se trata de una modalidad de aprendizaje basada en un modelo de observación, acción y resultado, que entiende que las acciones que cada persona realiza y los resultados dependen del tipo de observador que es" (Muradep, 2013, p.22).
- Timothy Gallwey (1974) pionero del coaching en el ámbito deportivo, destaca en su definición la importancia de la conversación: "el coaching es el arte de crear un ambiente a través de la conversación y de una manera de ser, que facilita el proceso por el cual una persona se moviliza de manera exitosa para alcanzar sus metas soñadas" (Vilanova, Cooperrider, 2013, p.147).
- La definición de John Whitmore, establece un matiz interesante: "el coaching consiste en liberar el potencial de una persona para incrementar al máximo su desempeño. Consiste en ayudarlo a aprender en lugar de enseñarle." (Whitmore, 2003, p.21).
- El Coaching Integrativo de la Escuela Grupo Palo Alto (Bozzo, 2012) define el coaching como "un proceso de acompañamiento que transforma y expande la mirada de la persona del observador, facilitando el desarrollo del liderazgo innovador a través del lenguaje apreciativo que fortalece el alineamiento entre la visión organizacional y personal, agregando valor a la persona y a la organización". Se centra en una visión constructivista y sistémica del individuo, e integra al Modelo de Grupo Palo Alto herramientas provenientes de la Ontología del Lenguaje, Programación Neurolingüística y Lenguaje Apreciativo.

Todas estas definiciones aportan, sin duda, una mayor y mejor comprensión del significado del Coaching. Por lo tanto, se puede comprender que se trata de un proceso que se desarrolla a lo largo de un determinado período de tiempo, y que sucede entre dos personas (coach y coachee) o entre una persona y un equipo (coaching de equipos, coaching organizacional), y que se puede aplicar a diferentes áreas incluyendo la deportiva.

En dicho proceso se suceden una serie de conversaciones, que son planificadas previamente y que pueden durar entre tres a seis meses, con una frecuencia generalmente quincenal. Rara vez llegan a un año. En las conversaciones, el coach acompaña al coachee en el proceso de salir de sus posiciones habituales, generando nuevos espacios que le permitan percibirse a sí mismo y a su pasado de una manera diferente y siempre con vista a su situación deseada. Se exploran creencias, valores, emociones, fortalezas y limitaciones. Como consecuencia, el coachee es capaz de tomar decisiones y comprometerse en el proceso de cambio que lo conducirá a alcanzar los resultados propuestos. El coach apoya, guía, pero nunca decide. Es el coachee quien lo hace.

Se trata entonces de un acompañamiento que ayuda al crecimiento personal, profesional, organizacional y deportivo. Los mejores candidatos para recibir una intervención de este tipo son las personas con deseo genuino de mejorar y que además están dispuestos a realizar el esfuerzo que se requiere para ello. En las organizaciones, se dirige a aquellas personas que son clave, y que les resulta difícil por ejemplo, dirigir un equipo o pertenecer a uno, o a personas que no ven con claridad las consecuencias e impacto de sus acciones o comportamientos. Muchas veces estos comportamientos irritan a otros y generan problemas en el clima del equipo.

Del mismo modo, se puede decir que el coaching no es psicoterapia ni asesoría. No da consejos o dice qué es lo que el coachee tiene que hacer.

Es efectivo porque busca el éxito personal y de la organización, mediante la aplicación de diferentes herramientas que emplea para orientar hacia un nuevo modo de pensar, sentir y de actuar, lo que establecerá una nueva modalidad de ser y de afrontar el mundo.

Bases epistemológicas del modelo sistémico estratégico del Grupo Palo Alto

Durante mucho tiempo, fueron los modelos lineales los que dominaron la explicación de la comunicación basados en la teoría técnico-matemática de Claude Elwood Shannon y Weaver quien publicó "A Mathematical Theory of Communication" (Shannon y Weaver, 1949, pp. 379-423 y 623-656). Su influencia fue decisiva en el proceso comunicativo como algo transaccional y compartimentado. Sin embargo, las Ciencias Humanas plantearon la necesidad de elaborar un modelo de comunicación alternativo al modelo lineal, donde enfoque a la comunicación como un proceso social y participativo.

Así, un grupo de investigadores, entre los que se destacaron Gregory Bateson, Ray Birdwhistell, Edward T. Hall, Erving Goffman, Paul Watzlawick, serán quienes propondrán un modelo diferente y alternativo, construido sobre la base de la interacción social entre los individuos. A este grupo se los conoció históricamente como miembros del "colegio invisible" (Winkin, 1984) pues no contaban con una sede universitaria única y formalizada. También como "Escuela de Palo Alto", por el nombre de la localidad ubicada en las afueras de la ciudad de San Francisco (E.E.U.U.), y en la que se instalaron junto al Mental Research Institute (MRI), institución en la que este grupo comenzó a trabajar en común con algunos de sus miembros fundadores.

A diferencia del modelo lineal (donde comunicar es transmitir y descifrar una información desde un determinado código) en el modelo construido por los miembros de Palo Alto, comunicar implica construir un sentido en la interacción. De esta manera, la concepción de la comunicación subyacente a esta corriente incorpora la noción de proceso social permanente que integra múltiples modos de comportamiento en las personas (la palabra, el gesto, la mirada, el espacio interindividual).

El Mental Research Institute (MRI) es una de las instituciones de psicoterapia más emblemáticas de los Estados Unidos. Se funda bajo la iniciativa de Donald Jackson, en 1958, y es el lugar donde se gestó el modelo sistémico como resultado del intercambio de las investigaciones realizadas junto con el grupo Escuela Palo Alto liderado por Gregory Bateson.

Su orientación y su propuesta sistematizada de terapia breve, están recogidas en el libro "Cambio" Notablemente se destaca allí como la "solución es el problema" (Watzlawick, Weakland, Fish, 1992, p.51). En otras palabras, cuando el coachee ha realizado intentos estereotipados y recurrentes de solución y que no le han funcionado, es cuando esas soluciones se constituyen en parte del problema que habría que ayudar a resolver.

Así el Modelo de Palo Alto, es sistémico (Watzlawick, Beavin y Jackson, 1989), donde el todo está conformado de partes que se interrelacionan en un entorno determinado. Es constructivista (Watzlawick, 1995) centrado en el observador como protagonista de la creación de su futuro. Epistemológicamente, se apoya también en el modelo cibernético (Wiener, 1949), para dar la estructura organizacional del sistema. De los aportes de Paul Watzlawick, obtiene el modo relacional (los axiomas de la comunicación) y las pautas de comportamiento. Así, la Escuela de Palo Alto se sirve de esos elementos para desarrollar su propia herramienta: El flujograma de procesos para la co-construcción del problema que pretende resolver.

Entiende que la causalidad del problema es circular, y que una dificultad se convierte en problema cuando hubo intentos estereotipados de solución, es decir, cuando las soluciones intentadas no permitieron resolverlo.

El flujograma contiene una serie de preguntas de sondeo que sirven al coach en su proceso de intervención para co-construir junto con el coachee el problema, y explorar la motivación para resolverlo ahora, la historia y circunstancias que dieron contexto al mismo y conocer las soluciones intentadas recursivamente sin éxito. El modelo es riguroso en cuánto a establecer metas mínimas, que son aquellas que indican diferencias y que le permite al coachee darse cuenta de que existe un cambio y que está avanzando hacia la situación deseada.

El Coaching Integrativo desarrollado por Capsis Chile (Capsis Chile, 2016) toma como carta de navegación del proceso de coaching el modelo Grupo Palo Alto, e integra herramientas de la Ontología del Lenguaje, Programación Neurolingüística sistémica, y Lenguaje Apreciativo.

Bases epistemológicas del modelo coaching deportivo

El coaching deportivo es un proceso de desarrollo integral para personas en el ámbito deportivo, que permite la optimización de su rendimiento, tanto personal como colectivo. Se nutre de las diferentes escuelas de coaching y de sus herramientas para llevar adelante el proceso con el deportista.

Se trata de una relación profesional que pivotea sobre dos aspectos clave. Una es la motivación que proporciona el

proceso y dos, el nivel de compromiso que es necesario para que el deportista, o entrenador o el equipo progresen, alcance sus metas y se mantenga además mejorando continuamente.

Para el deportista, significa que puede contar con una guía en las diferentes etapas por la que pasa en su vida profesional: iniciación, desarrollo, plenitud y declive o retiro. Particularmente en esta última fase, es importante para el deportista que pueda ser guiado en encontrar el sentido a su nueva etapa de vida al dejar la práctica activa del deporte.

En general, el origen más cercano de lo que hoy se conoce como coaching aplicado al deporte se debe en gran medida a Timothy Gallwey. Fue estudiante en la Universidad de Harvard con excelentes calificaciones y un jugador notable en tenis. Es precisamente en este deporte que en el año 1974 escribe el libro "El Juego Interior del Tenis" (Gallwey, 1974). En él describe dos tipos de juegos en el deporte. El juego exterior y el juego interior. El juego exterior es aquel que el deportista intenta superar los obstáculos presentados por el oponente y conseguir un objetivo de resultado. El juego interior, es el que tiene lugar en la mente del propio jugador cuando intenta superar los obstáculos internos que le plantean sus propios pensamientos y emociones, y que como consecuencia afectan a su potencial de juego. No es el adversario externo quien muchas veces derrota al deportista, sino su propio miedo, su falta de concentración, sus creencias sobre el rival. En otras palabras, son sus interferencias mentales las que lo obstaculizan y no lo dejan desplegar todo su potencial para lograr la mejor performance.

Por ejemplo, si el jugador tiene una lesión, que es una interferencia, limitará su potencial por razones médicas y le impedirá jugar, con lo que naturalmente no hay manera de evaluar su performance bajo esas circunstancias. Cabría preguntarse, ¿y si tiene una fuerte preocupación familiar o una creencia muy arraigada de que el equipo contrario es insuperable, desplegará todo su potencial? Naturalmente que no, en la medida que no sepa como regular y manejar durante el juego los estados emocionales asociados con esa manera de pensar. Aquí es dónde la labor del coach deportivo y la planificación de un proceso de coaching son clave para complementar las estrategias de juego del técnico del equipo. Es un guía que colabora para superar obstáculos, realizar el seguimiento de las acciones que le llevarán al éxito, potenciando sus puntos fuertes y ayudando a manejar las emociones negativas que todo deportista enfrenta en la competición.

Para llevar a cabo su intervención, el coach aplica una variedad de habilidades durante la sesión de coaching, las cuales se pueden aprender y desarrollar (Catalo y Penim, 2011; Launer, Cannio & Jerico, 2008; Sanz, 2012). En su rol de facilitador de aprendizaje, el coach deberá incorporar a su repertorio profesional habilidades tales como:

- Autoconocimiento y autoconfianza.
- Iniciativa y autonomía.
- Disposición hacia el aprendizaje.
- Confidencialidad, y comportarse de acuerdo a la ética, el respeto y la honestidad.

- Comunicación empática y asertiva.
- Saber escuchar y preguntar.
- Definir objetivos desafiantes, incómodos y posibles.
- Dar retroalimentación y hacer aportes de valor a la relación con el coachee.

Mediante colaborará con el coachee en su aprendizaje para que éste pueda:

- Conocer sus motivaciones, para transformarlas en metas deportivas que él desee alcanzar en un horizonte de tiempo determinado.
- Tomar consciencia del esfuerzo que se requiere para lograr esas metas.
- Cambiar algo de lo que hoy está realizando porque no consigue los resultados esperados, y lo sumerge en un estado de insatisfacción que él quiere resolver.
- Descubrir o redescubrir que sus intentos por resolver su estado de insatisfacción no lo llevaron a estar mejor, aunque podría trabajar para estarlo.
- Contar con un plan de acción, con metas y tiempos definidos, además de indicadores que muestren sus avances, cambios y logro de situación deseada.

El proceso de coaching deportivo se realiza en sesiones individuales con el deportista y/o con el técnico. Generalmente puede durar entre dos y tres meses dependiendo de la evolución del coachee. En un enfoque sistémico, también se considera durante el proceso trabajar con el equipo y con el cuerpo técnico. Las sesiones se llevan a cabo por lo general fuera de los horarios de entrenamiento, aunque en ocasiones puede coincidir, lo cual no es recomendable. En cada sesión el coach se enfoca en lo que quiere trabajar el coachee y éste establece cómo va a medir el éxito de la sesión. No solo se ocupará del rendimiento deportivo, sino también de aspectos personales y no íntimos, tales como su sistema familiar, valores, creencias limitantes que lo podrían boicotear durante la competición. Propiciar el autoconocimiento del deportista es esencial y complementario en el proceso de coaching.

En todo momento el deportista es el protagonista, él que crece y mejora. Por eso, es quien debe tomar consciencia de la situación actual y reconocer la necesidad de un cambio aquí y ahora. Es posible que el técnico advierta algo en su escenario futuro, y que entienda que en la medida que hoy no realice alguna acción con el deportista, podría no estar preparado para dicho escenario. Esto abre una perspectiva que no es menor a la hora de iniciar un proceso de coaching y que se da cuando el deportista considera que no hay necesidad de cambiar, lo que claramente no coincide con la mirada de su técnico. Si el coach es contratado por la entidad deportiva y no elegido directamente por el coachee, es recomendable mantener una primera sesión de inicio con el técnico y el jugador juntos para clarificar expectativas respecto del proceso y los alcances del mismo.

Cabe mencionar que los resultados de las sesiones individuales con el deportista se comparten con el técnico. Las conversaciones no, son privadas y se mantienen en el marco de la confidencialidad coach-coachee.

METODOLOGÍA

En esta investigación se usó la metodología descriptiva, la cual se organiza del siguiente modo:

- Una entrevista inicial con el técnico.
- Una sesión inicial con el técnico y el jugador juntos.
- Cuatro sesiones individuales de coaching con el jugador.
- Dos sesiones individuales de cierre del proceso con el técnico solo.
- Mediciones del jugador en siete partidos con seis equipos nacionales.

En este trabajo, el coaching no fue solicitado por el jugador, sino por el técnico. De modo que fue necesario realizar primero una entrevista con él para conocer la problemática y definir los pasos a seguir. Por este motivo, se realizó luego una sesión inicial con el técnico y el jugador juntos para establecer las bases que guiaron el proceso de coaching que posteriormente se realizó con el jugador. La problemática la describió el técnico en esa primera sesión, de tal modo que fue oportuno preguntarse, ¿cómo abordar desde el coaching las interferencias que afectaban la performance del jugador?

En la primera sesión con el jugador y el técnico se las fijaron expectativas y los indicadores de la evolución de la intervención. El técnico explicó su visión sobre la necesidad de la intervención profesional para conseguir una mejora en los aspectos relacionales que pudieran estar interfiriendo en su desempeño deportivo. El jugador reconoció que su comportamiento muchas veces agresivo con sus compañeros, caracterizado por gritos, juicios de valor, uso de modismos o de palabras desagradables. Y en ocasiones respondía con expresiones de desaprobación gestual (conductas analógicas) a las indicaciones del técnico durante un juego. El jugador entendió claramente que sucedía y se comprometió a trabajar para solucionarlo. En relación a este último punto, se le enfatizó que el compromiso era consigo mismo y con sus metas. Comprendió la importancia de un cambio para él y para su equipo, además del esfuerzo que significaba trabajar para alcanzar la situación esperada por el cuerpo técnico y por sus compañeros de equipo.

Se acordaron medir tres indicadores duros propios del baloncesto. Para cada uno se le fijaron metas mínimas en cada sesión de coaching y observar el avance. Estas mediciones fueron computadas por el técnico en siete partidos en los que el jugador participó y tuvo minutos de juego. Los indicadores mencionados fueron los siguientes: 1) Promedio actual de puntos encestados por minutos jugados desde cualquier posición (1,2 y 3 puntos); 2) Asistencias por minutos jugados y actitud cooperativa con el resto del equipo.

El cierre de esta sesión conjunta fue apreciativa, mencionándole al jugador su constante interés por mejorar, y agradeciéndole por la predisposición y el compromiso de cambio.

Todas las sesiones se llevaron a cabo en un despacho profesional en los días libres tanto del jugador como del técnico. Los encuentros tuvieron una duración aproximada

de 60 a 75 minutos, con una frecuencia semanal y a veces quincenal.

El modelo de coaching aplicado fue el Integrativo, siguiendo el modelo Grupo Palo Alto, porque da cuenta del problema de un modo multifactorial y circular. Proporciona herramientas para comprender la razón que motiva la intervención (¿Por qué ahora?): era pretemporada y había que prepararse para el próximo campeonato nacional, además de atender las quejas recurrentes de los compañeros de equipo por el comportamiento del jugador durante los partidos de competición. Es un jugador clave y referente para el equipo.

El modelo es útil también porque se preocupa tanto del lenguaje verbal como del analógico, que se observa claramente en el jugador “si reconozco que mis palabras y gestos son fuertes muchas veces y se me notan en la cara”. Por otro lado, facilita analizar en forma sistémica las interacciones que se producen en los distintos subsistemas que componen el caso de estudio: subsistema jugador, subsistema técnico, subsistema organización (dirigentes del club), subsistema familia. Permite entender algunas jerarquías que se mantienen en un plano difuso: el jugador es el presidente del club y a la vez jugador.

En las cuatros sesiones individuales subsiguientes con el jugador se exploraron la historia y circunstancias del problema de relación con el técnico y su manejo emocional durante los partidos, traducidas como conductas agresivas, específicamente gritos, insultos y gestos de desaprobación con el resto de sus compañeros y el técnico. Se pudo precisar que la atmósfera moral del equipo estuvo estrechamente vinculada con los actos de agresión entre los jugadores. Y como se señalan en un gran número de publicaciones sobre la agresión específica en el deporte (Widmeyer, Bray, Dorsch y McGuire, 2001), específicamente en este caso el jugador sintió la presión del grupo para ser agresivo y la frustración de cuando van perdiendo o percibe un mal arbitraje. Es decir, a través del modelo, se pudo conocer no solo ¿qué hace? en el contexto de juego, sino desde cuándo le ocurrían estos episodios (¿desde cuándo?), si repetía este tipo de conductas fuera del ámbito deportivo y del juego específicamente (¿dónde lo hace?), si además le ocurrían con frecuencia o surgían de repente (¿cuándo lo hace?), si le sucedían con otras personas además de sus compañeros de equipo de baloncesto (¿a quién se lo hace?). Se exploró también sobre sus temores ¿qué pasaría si hicieras un cambio?

Fue notable cómo reconoció que él era consciente de este problema, y que por esa razón había acudido a un psicólogo, sin embargo abandonó luego de la primera sesión (corresponde a las soluciones intentadas por el jugador en el Modelo Palo Alto). Se recurrió al uso del modelo OSAR (Echeverría, 2009) para el cambio provisto por la Ontología, para ayudar a expandir la capacidad de acción del jugador. Se trabajó en el aprendizaje de primer orden, donde él analizó los resultados obtenidos de su comportamiento y definió que cambios inmediatos podría realizar para mejorar la relación con el técnico y compañeros. Profundizó su mirada del problema hallando distinciones significativas que lo llevaron a cambiar el tipo de observador que fue en cada situación. Y se propuso lograr metas mínimas para el cambio (aprendizaje de segundo

orden). Se le proveyó de algunas técnicas provenientes de la Programación Neurolingüística (PNL) para ayudarlo a superar los momentos de frustración o lo que él consideraba un mal arbitraje durante el juego, y enfocarse en otro pensamiento positivo. Se usaron la asociación y disociación (Bandler, 1988). Así se lo llevó a recordar una situación agradable (asociación positiva) para lograr el anclaje emocional con esa experiencia y evitar los pensamientos que lo conectaban con emociones negativas y lo frustraban aún más. Comprendió que la forma de pensar que lo llevaba a esos estados emotivos no era la forma de pensar que lo sacaría de allí. Mediante el uso de preguntas de la PNL, re-visitó las experiencias, para ver qué patrones de pensamiento servían y no servían para el cambio que buscaba. Así, se fueron explorando sus creencias, detectando las reglas o limitaciones que aparecieron en el relato durante cada conversación. En la relación con el técnico fue significativo cómo los juicios y opiniones guiaban su comportamiento. El cuestionamiento de estos juicios y el re-encuadre (Bandler, 2002) como técnica, le abrieron al jugador posibilidades para poder actuar en forma diferente y reforzar el aprendizaje de segundo orden.

CONCLUSIÓN

En los próximos párrafos se exponen los resultados y los cambios producidos por el jugador en relación al problema planteado aplicando el modelo de Coaching Integrativo de la Escuela Grupo Palo Alto.

La primera parte de la sesión individual con él se ocupó en desarrollar el vínculo y crear un clima agradable y de confianza. Al principio la conversación giró alrededor de comprender su contexto personal (subsistemas de relaciones). Así graficó sus áreas de preocupación personal empleando como herramienta la rueda de la vida personal. Con este ejercicio el jugador encontró que el área prioritaria a ser mejorada era su salud. Pudo darse cuenta que si avanzaba sobre esta área, los otros ámbitos de preocupación podrían también mejorar significativamente. Estableció como primera meta tener un diagnóstico y un tratamiento para el final del proceso de coaching.

A continuación se avanzó sobre lo que el jugador quería conversar y que era principalmente la relación con su entrenador y con sus compañeros de equipo. Definió como mala su relación con el técnico, haciendo referencia a reprimendas regulares, discusiones y “gestos de desaprobación” cuando no encestó o hizo un mal pase o no dio una asistencia en el juego. A través de la aplicación del modelo de Palo Alto, se exploró con preguntas tales como ¿qué sucede? ¿Desde cuándo sucede? ¿Sucede con alguien más del equipo? Se pudo precisar que si había intentado conversar con el técnico y también con los compañeros en algunas oportunidades (soluciones intentadas) pero no “llegamos a nada”. Fue notable como se manifestaron sus juicios y opiniones con relación a los métodos de entrenamiento y estrategias de juego del técnico, y como éstas determinaron las interacciones comunicacionales entre ellos dos. El corte del diálogo era el mecanismo que empleaban para equilibrar el subsistema técnico-jugador. Este análisis surgió al aplicar los conceptos de la cibernética a las interacciones de los sistemas que utiliza el modelo de Palo Alto.

Con el equipo la situación gravitó alrededor de cómo él manejaría la presión y las expectativas durante la competición, y además de la frustración ante situaciones adversas que le pudieran ocurrir como ir perdiendo o un mal arbitraje. El uso de preguntas dirigidas a conocer impedimentos, creencias limitantes u obligaciones, permitieron comprender su relato y lo que había detrás de él. Algunas preguntas tales como ¿En qué piensas cuando juegas? ¿Qué significa para ti jugar bien? ¿Quién dice que debes jugar bien? ¿Qué sucede si no logras jugar de acuerdo a las expectativas del entorno (técnico, compañeros de equipo)? ¿Qué puede estar obstaculizando que no juegues bien en los partidos? le ayudaron a clarificar la situación. Así fue posible completar los relatos ocasionados por eliminaciones que el jugador realizaba (por ejemplo “quiero jugar bien en los partidos” entonces se completó el relato a través de la pregunta ¿qué es para ti jugar bien?); entender sus ambigüedades, por ejemplo: “tengo miedo en el partido”, que se esclareció con las preguntas: ¿A qué? ¿A quién o a quiénes? ¿En qué momento?; y detectar sus imposiciones mentales y la procedencia, por ejemplo: “tengo que jugar bien”, con preguntas tales como ¿Quién dijo eso? ¿Qué te obliga? ¿En qué estás pensando cuándo te obligas a jugar bien?).

Al observar y analizar el comportamiento con sus compañeros en circunstancias de juego, pudo revisar sus creencias. “Si no

me pasan la pelota me frustró y entonces les grito, y luego no paso el balón a nadie más”. El cuestionamiento de las creencias (¿para qué te sirve pensar de este modo y actuar así?) y la re-significación como técnicas de intervención del Modelo Palo Alto, fueron un gran aprendizaje para él, pues lo llevó a cambiar la manera en que percibió ese comportamiento y cómo interfirió en su potencial de juego. El jugador “se dio cuenta” de que esa forma de pensar y en consecuencia de actuar (gritos, gestos de desaprobación, no pasar el balón) lo perjudicaba a él y a su equipo, y que esa forma estaba muy lejos de proporcionarle beneficios. Situación que además se agravaba con las exigencias del equipo para con él, con lo cual retroalimentaba ese sistema con más negatividad y menos efectividad de juego. Para ayudarlo a superar los momentos de frustración, se le proporcionaron “anclajes emocionales positivos” como pensar en una situación agradable para conectarse con esa emoción y o en un color evocativo positivo. Cada sesión terminó con una tarea para moverlo a que él trabaje para llegar a su objetivo.

Este acompañamiento se hizo en paralelo a la participación del jugador en diversos partidos con equipos nacionales y donde el técnico midió los indicadores duros del proceso.

Tanto los indicadores duros del juego como su actitud cooperativa se organizan en un cuadro de doble entrada, el cual se muestra en la Tabla 1.

Entrevistas	Descripción de la Problemática	Conductas Observables	Viñetas	Análisis Cualitativo
1. El técnico primero para entender la problemática.	La problemática es el comportamiento agresivo de un jugador del equipo durante los partidos y baja performance de juego.	<ul style="list-style-type: none"> Lenguaje corporal con gestos de desaprobación. Lenguaje verbal con expresiones descalificadoras. Desplazamientos por debajo de su promedio. Lanzamientos y asistencias por debajo de su promedio. 		Ahora el jugador mantiene una relación profesional con el técnico, cambió su interpretación sobre la relación y de los roles que cada uno debe desempeñar en el equipo.
2. Con el técnico y el jugador para que el jugador observe sus comportamientos	El jugador reconoce los comportamientos agresivos durante el juego y que no despliega todo el potencial de juego que podría entregar.	<ul style="list-style-type: none"> Sentido crítico con su comportamiento. Atención detallada para entender el problema y sus consecuencias tanto en la performance individual como colectiva. Postura juiciosa para llevar a cabo los cambios requeridos. 	<ul style="list-style-type: none"> “No lo había visto de esa manera”. “Pensar así no me sirve de nada”. “Nos perjudicamos todos”. 	Ahora el jugador ha tomado consciencia de sus actos y consecuencias. Decide emprender el proceso de coaching como una alternativa para mejorar.
3. Indicadores del proceso de coaching	Elevar el promedio actual de puntos encestados por minutos jugados desde cualquier posición (1,2 y 3 puntos); Asistencias por minutos jugados y actitud cooperativa con el resto del equipo.	<ul style="list-style-type: none"> Jugador motivado y motivador de su equipo. Juega con entusiasmo y es positivo frente a la adversidad. Incrementó un 60% el promedio de puntos en los 7 partidos medido. Incrementó un 100% las asistencias por minutos jugados. 	<ul style="list-style-type: none"> “Estoy con mi cabeza en el juego”. “Si erro un tiro no pienso en eso sino en la próxima jugada”. 	Ahora el jugador está concentrado en el juego y dispone de recursos internos para superar los obstáculos de internos (mentales) y los externos (rival).

TABLA 1. Resultados obtenidos en el proceso de coaching con el jugador estudiado.

Se planteó una sesión de seguimiento al mes, y la conversación se orientó a chequear algunas las metas mínimas y compromisos de las sesiones de coaching. En esta sesión se pudo observar una interiorización y mejora en los hábitos respecto a los comportamientos que enmarcaron el problema.

Se realizaron dos sesiones de cierre con el técnico para trabajar aspectos de la conducción del equipo, entendiendo que él integra el sistema de interacción del jugador. Se acordaron con él algunos cambios significativos en la forma de conducir a las personas, principalmente en lo que respecta al manejo y regulación emocional durante los partidos, y al lenguaje empleado con sus jugadores.

El objetivo del presente trabajo era exponer los resultados y los cambios producidos por el jugador en relación al problema planteado por el técnico aplicando el modelo Coaching Integrativo de la Escuela Grupo Palo Alto. Los resultados generales se comparten en este trabajo, y las conversaciones que se llevaron a cabo en forma individual tanto con el técnico como con el jugador son de carácter privado.

Es posible observar que el coaching es un complemento clave que acompaña la labor del técnico de un equipo para alcanzar el máximo rendimiento del deportista. En particular el modelo de Coaching Integrativo, facilita la comprensión del individuo como sistema, analiza las interacciones comunicacionales, y construye la realidad junto con el coachee para permitirle una mirada u observación diferente del problema que quiere resolver. Se apoya en herramientas provenientes de la Ontología del Lenguaje, para re-significar o revisar las experiencias pasadas y que sirven para construir un futuro distinto. En la Programación Neurolingüística para cuestionar y analizar ambigüedades en los relatos, impedimentos u obligaciones, juicios y opiniones que pueden constituirse en las creencias limitantes que frenan la performance del deportista. Los resultados en cambios observables en el estudio del caso presentado confirman la efectividad de este modelo en el ámbito deportivo y sirve como antecedente para su aplicación a otras disciplinas de alta competición.

REFERENCIAS

- Asociación Chilena de Coaching y Mentoring. (2016). Recuperado de: <http://www.accoaching.cl/>.
- Bandler, R. & Grinder, J. (2002). *De sapos a príncipes*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- Bandler, R. (1988). *Use su cabeza para variar*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- Bozzo, C. (2012). *Manual autoinstrucción*. Santiago: CAPSIS Documento interno.
- CAPSIS Chile (2016). Recuperado el 19.05.2016 de: <http://www.capsis.cl>
- Catalo, J. & Penim, A. (2011). *Herramientas de coaching*. Portugal: Lidel.
- Comité Paralímpico Español (2015). Recuperado de: http://www.paralimpicos.es/publicacion/10SC_areadep/218SS_deppar.asp.
- Echeverría, R. (2009). *El observador y su mundo*. Argentina: Granica.
- Federación Internacional de Básquetbol en Silla de Ruedas (2016). Recuperado de: <http://www.iwbf.org>.
- Gallwey, T. (2006). *El juego interior del tenis*. Argentina: Sirio.
- Gutiérrez, D. (2013). *Coaching deportivo*. Madrid: Fútbol de Libro SL.
- Launer, V., Cannio, S. & Jerico, P. (2008). *Prácticas de coaching*. Lid editorial
- Muradep, L. (2013). *Coaching para la transformación personal*. Argentina: Granica.
- Ravier, L. (2016). *Arte y ciencia del coaching. Su historia, filosofía y esencia*. Madrid: Unión Editorial.
- Sanz, O. (2012). Conversando con el deportista. En: García-Naveira, A. (ed.). *Liderazgo y habilidades en coaching deportivo*. (pp. 69-90). Madrid: ABFútbol.
- Shanon, C. & Weaver, W. (1949). *The mathematical theory of communication*. Illinois: Universty of Illinois Press.
- Vaamonde-García, A. (2013). Aplicación profesional del coaching en el deporte: un estudio de caso único. *Cuadernos de Psicología del Deporte, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia*, 13(2), 101-112.
- Vilanova, M. & Cooperrider, D. (2013). *Indagación Apreciativa*: Madrid: Kairós.
- Watzlawick, P., Weakland J. & Fish, R. (1992). *Cambio. Formación y solución de los problemas humanos*. Barcelona: Herber.
- Watzlawick, P. (ed.). (1995). *La realidad inventada*. Barcelona: Gedisa.
- Watzlawick P., Beavin, J. & Jackson, D. (1989). *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder.
- Whitmore, J. (2003). *Coaching*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Widmeyer, W., Bray, S., Dorsch, K. & McGuire, E. (2007). La agresión en el deporte. En: Weinberg, R. *Fundamentos de psicología del deporte y del ejercicio físico* (533-549). Madrid: Médica Panamericana.
- Wiener, N. (1949). *Cibernética. El control y la comunicación en animales y máquinas*. Madrid: TusQuests Editores.
- Winkin, Y. (ed.). (1984). *La nueva comunicación*. Barcelona: Kairós.

Coaching para apoyar la baja de peso bajo el modelo sistémico estratégico de Palo Alto

NELSON ADRIÁN SILVA GAETE¹

RESUMEN: Este artículo se pensó para apoyar la persistencia en el proceso de baja de peso del Coachee producto de una meta médica. Para tales motivos se efectuó un análisis de caso en un cliente que estaba en el programa. Se utilizó metodología descriptiva en el estudio de caso. La motivación se basa en la contribución de la salud y bienestar del Coachee. La problemática se presentó en razón que el nutricionista no contempla en su formación, el acompañamiento para motivar al cliente en su permanencia en los tratamientos abordados. De tal modo, que nuestra pregunta es ¿cómo implementar un Coaching de acompañamiento para instar a clientes a encontrar sus fortalezas de mantención del proceso?

Palabras clave: nutrición, sistémico, estratégico, persistencia, coaching, peso.

ABSTRACT: The purpose of this paper is to support the persistence in the process of losing weight of the Coachee, part of a medical goal. For that reason, a case study was conducted with a client part of the program. Descriptive methodology was used. The motivation is the base to support the Coachee to obtaining healthier habits and well-being to. The problem arose because the nutritionist did not address motivation as part of the treatment, which may contribute to stay in the treatment. This perspective is usual as part of their professional training. The question is How to implement Coaching in these cases to urge patients to increase motivation, discover their personal strengths to stay in the treatment?

Keywords: nutrition, systemic, strategic, persistence, coaching, weight

INTRODUCCIÓN

El presente documento se realiza con la intención de apoyar la persistencia en el proceso de baja de peso del coachee producto de una meta médica. Para dichos efectos, se realiza un análisis de caso en una cliente inserta en el programa. Utilizando una metodología descriptiva se aplica en un cliente de sexo femenino, de 45 años de edad, que presenta la enfermedad resistencia a la insulina, que se constituye como una etapa previa a la diabetes. Además tiene la intención de iniciar un tratamiento de inseminación artificial, por lo que la motivación de controlar su peso está vinculada estrechamente a este objetivo. El estudio se realizará en la ciudad de Punta Arenas, en las dependencias de la consulta particular de un Nutricionista Profesional. La motivación se basa en la contribución de la salud y bienestar del Coachee. Se han encontrado algunos artículos sobre este

tema, sin embargo no abordan el trabajo complementario que exige esta investigación. La problemática se presenta a propósito de que la formación de Nutricionista se focaliza en la adquisición de conocimientos asociados al funcionamiento biológico y alimenticio de los sujetos, distando de contemplar un acompañamiento destinado a motivar al cliente en su persistencia en los tratamientos iniciados. A propósito de lo anterior, nuestra pregunta es ¿cómo implementar un Coaching de acompañamiento para instar a clientes a encontrar sus fortalezas de mantención del proceso?

El objetivo de esta investigación se orienta a utilizar una herramienta complementaria al trabajo específico del nutricionista.

Tratamiento nutricional

El nutricionista es un Profesional especializado en las propiedades y características de los alimentos y su interacción

con el hombre en salud y enfermedad (Oliva, Buhning, Godoy y Bustos, 2010) con capacidad para intervenir en la alimentación de una persona o grupo, desde los siguientes ámbitos de actuación: la nutrición en la salud y en la enfermedad, el consejo dietético, la investigación y la docencia, la salud pública desde los organismos gubernamentales, las empresas del sector de la alimentación, la restauración colectiva y social (Russolillo, et al, 2009).

El Nutricionista es un profesional de nivel universitario que forma parte del equipo interdisciplinario de salud, que posee los conocimientos científicos en el área de su competencia, con habilidades para aplicar eficientemente el Proceso de Cuidado Nutricional e integrarse al equipo de salud hospitalario y ambulatorio para contribuir en la mejora del estado de salud de individuos (Canicoba, de Baptista y Visconti, 2013).

En el tratamiento nutricional al que el autor ha tenido acceso e investigado, el profesional nutricionista realiza un diagnóstico inicial destinado a recoger antecedentes personales, familiares, morbilidad, antropométricos, tendencias alimentarias y motivación, entre otros. A partir de estos antecedentes, se elabore una minuta alimentaria acorde a las necesidades del paciente. Posterior a aquello, se realiza sesiones de seguimiento y control en el cual se van realizando reevaluaciones y modificaciones en la dieta de acuerdo a lo requerido por el consultante.

Efectivamente, el fuerte del profesional nutricionista desde su formación se encuentra en la intervención alimentaria del paciente, dejando una brecha importante en lo que tiene que ver con los aspectos subjetivos que rodean la motivación de incorporarse a un tratamiento de estas características, así como de los obstaculizadores intrínsecos y/o culturales que aparecen al momento de persistir en un tratamiento nutricional.

Coaching

Hacia los siglos XV y XVI, la ciudad húngara de Kocs, ubicada a aproximadamente 70 kilómetros de Budapest, era una parada obligada para quienes viajaban entre Viena y Pest. De esta forma, se hizo muy común el uso de un carruaje más cómodo de los tradicionales y caracterizado por ser el único provisto de suspensión para dichos viajes. Así comenzó a hablarse del “Kocsi Szekér”, es decir, el carruaje de Kocs, como un símbolo de excelencia (Gorrochotegui-Martell, 2011).

De esta forma, el término kocsi pasó al alemán como kutsche, al italiano como cocchio y al español como coche. En serbocroata, se dice kocsiakázik para designar la acción de dar un paseo en coche. Por tanto, la palabra coach (coche) es de origen húngaro”. A partir de lo anterior, la palabra Coach, derivada de “coche, comenzó a ser utilizada como la manera de transportar personas de un lugar a otro, es decir, desde el lugar donde están, hacia donde quieren llegar (Ortega Guizado, 2012).

Ahora bien, el vocablo actual “Coach” tiene un origen estadounidense. La traducción literal al castellano es “entrenador”; quien tiene que la obligación de conseguir resultados positivos, preocupándose de la técnica de cada

jugador, las tácticas del equipo, sus relaciones y aspectos personales de cada uno de los miembros, dado que estos tienen amplia influencia en los resultados (Payeras-Serra, 2010).

El Coaching para Payeras-Serra: “es la forma en que alguien ayuda a otra persona a que sea capaz de conseguir sus propios resultados en conexión con el equipo al que pertenece” (2010, p. 2).

Para Leonardo Wolk (2007, p. 27) “el Coaching es un proceso dinámico e interactivo que consiste en asistir a otros en el logro de sus metas, colaborando en el desarrollo de su propio potencial. El Coach colabora con las personas, equipos o empresas para que acorten brechas con respecto a objetivos, tanto personales como organizacionales. Su papel es capacitar a otros, a través de múltiples herramientas, para que se conviertan en mejores observadores de sí mismos y de su mundo de relaciones, para que puedan obtener al máximo sus competencias y habilidades”.

Aportes del Coaching estratégico

Coaching es un proceso de acompañamiento, el cual, a través de conversaciones focalizadas busca guiar al consultante hacia su estado deseado. Existen muchas corrientes y formas de abordar esta tarea, sin embargo, en el presente documento lo abordaremos desde la perspectiva sistémica estratégica.

De acuerdo a lo señalado por Carolina Bozzo (2013), la mayor cantidad de los llamados “problemas” que requieren nuestra atención pueden ser caracterizados como dificultades comunes de nuestro vivir cotidiano, que las experimentamos como molestas, angustiosas o desagradables. Estas dificultades cotidianas se convierten en problemas cuando reciben intentos estereotipados (repetitivos) de solución.

La tarea del Coach estratégico, es “identificar los autoengaños disfuncionales de la persona y transformarlos en autoengaños funcionales para sacar el mejor talento y estimular los recursos latentes” (Milanese y Mordazzi, 2008, p. 27).

El Coach es llamado a acompañar en la modificación de un punto de vista a otro, de las razones de su problema o de los modos que tiene para resolverlo. Ese proceso lo llamamos redefinición. La Redefinición es la operación mediante la cual el terapeuta (o Coach) ofrece un nuevo sentido a la situación problema. Si el paciente (o Coachee) acepta este nuevo sentido, experimenta una reestructuración que significa cambiar su propio marco conceptual o emocional (Bozzo, 2013).

Desarrollo de la problemática

Se efectúa un análisis de caso en un cliente inserto en el programa tratamiento nutricional a cargo de un profesional certificado, proceso que consiste en 07 sesiones emplazadas entre los meses de diciembre del 2015 y abril del 2016. Paralelamente se realiza un Coaching, que busca relevar los recursos del cliente, proceso el cual se detalla a continuación. (ver Anexo 1)

CONTEXTO

Quien consulta es Gabriela, 45 años, Asistente Social de profesión y Jefa de un departamento multidisciplinario en una organización privada en el rubro de la Educación.

Es la tercera vez que consulta con nutricionista, debido a que presenta un estado de obesidad que pone en riesgo su salud (Peso: 90 kgs/ talla: 1.60), a propósito de un diagnóstico de Resistencia a la Insulina que la mantiene a pasos de convertirse en diabética. Indica que en las oportunidades anteriores, si bien existieron resultados positivos, reactivos a la primera sesión, pronto abandonaba el tratamiento. Indica “empezaba súper bien y notaba resultados, pero bastaba con que me desordenara con la alimentación una vez, para que abandonara el tratamiento completo” Adicionalmente, dentro de las motivaciones que la llevan a intentar el tratamiento una vez más, está el de convertirse en madre. Agrega que “este sería mi tercer y último intento de ser madre (...) he sufrido dos pérdidas, la primera fue casi inmediata, la segunda fue un aborto espontáneo que resultó más doloroso, dado que existían más esperanzas de que el tratamiento de inseminación artificial resulte, y a las 11 semanas, todo se acabó”. Gabriela señala que su médico tratante le ha indicado que en mayo pudiera eventualmente volver a intentar el tratamiento de inseminación artificial siempre y cuando regule la hiperinsulinemia lo que le permitiría estar en óptimas condiciones para disminuir las probabilidades de fracaso del procedimiento médico.

Por lo anterior, Gabriela contacta al Nutricionista, para someterse una dieta hipocalórica que le permita disminuir su peso, procedimiento el cual fue acompañado por sesiones de Coaching, orientado a aumentar las probabilidades de éxito de la baja de peso a través de la búsqueda de fortalezas que le permita persistir en el proceso.

Primera sesión de Coaching

Mapeo para la co-construcción del problema y planificación del proceso de Coaching desde el modelo de Palo Alto

Gabriela se presenta a sesión con incertidumbre respecto a los aportes que puede generar este proceso paralelo, el cual se le muestra como complementario a las sesiones con nutricionista.

Su lenguaje es formal, y si bien mantiene la distancia con el Coach, es capaz de responder a cada una de las interrogantes planteadas. Refiere como el principal problema, la poca capacidad de persistir en los tratamientos nutricionales (identificación de la queja).

Frente a las soluciones intentadas, señala “incluso he complementado con nutriólogos el tratamiento sin resultados” “esta es tercera vez que cambio de nutricionista buscando que me resulte”. Además indica que en la actualidad se ha inscrito en un gimnasio junto a su pareja, a quien ha incorporado debido a que el deseo de ser padres es un objetivo común. Agrega que “acordamos ir tres veces por semana (...) él no está interesado en perder peso, lo hace por mí, para acompañarme (...) además, encuentro justo que él me acompañe porque ambos queremos ser padres.”

Finalmente, Gabriela indica que su intención es tener una baja de peso considerable de 10 a 15 kilos a abril del 2016, debido a que en mayo del mismo año viajará a Santiago para hacerse los exámenes de rigor y realizarse el tratamiento de inseminación artificial por última vez. Por lo anterior, realizará las siguientes acciones para avanzar hacia ese objetivo:

- Seguir estrictamente las indicaciones realizadas por Nutricionista.
- Iniciar una rutina en gimnasio 1 hora, mínimo 3 veces por semana
- Disminuir el consumo inadecuado de alimentos en situaciones sociales (participará durante 1 semana en una jornada de trabajo, lo que la expone a cenas y almuerzos que no podrá controlar).

El motivo de consulta co-construido por Coach y Coachee se centra en “Apoyar la persistencia en la dieta y actividad física, para de esta forma lograr el objetivo de disminuir de 10 a 15 kilos a abril del 2016”.

El abordaje del Coach en esta sesión a propósito del objetivo que ha trazado Gabriela es el siguiente:

- Por una parte, se amplifican los recursos con los que cuenta Gabriela. Sus labores como jefa de departamento implican la capacidad de sistematizar acciones, prevenir dificultades y persistir en las tareas hasta su resolución, lo que de acuerdo a su relato, ha logrado sortear con éxito.
- Por otra parte, se eliminan las variables externas que pudiesen obstaculizar la persistencia en las acciones para la disminución de peso: El asistir al gimnasio sólo si su pareja la acompaña, deja sujeta la meta a un tercero (la pareja), lo que pudiera afectar su persistencia en caso de que este abandonara. Es por esto que se redefine la “co-responsabilidad en el objetivo de bajar de peso”, modificándolo desde el lenguaje como “un apoyo que la pareja le puede brindar” a Gabriela.

Segunda Sesión de Coaching

Identificación de recursos de la Coachee

El objetivo de la sesión es instar a Gabriela a identificar los recursos que tiene disponible y problematizar respecto al modo en que los puede poner al servicio de su estado deseado.

Desde sesión anterior, Gabriela indica haberse dado cuenta de la presión adicional que generaba en su pareja, su insistencia en que él se sometiera a un régimen idéntico al de ella. Indicó que lo conversaron y ella modificó esta conducta (sin extinguirla), pudiendo “frenarse” cada vez que se sintió tentada a hacer comentarios de ese tipo. Desde ese momento, ha mantenido una conducta más flexible, asumiendo la pérdida de peso como una meta individual.

Señaló haberse mantenido firme en la dieta durante el viaje de trabajo, período en el cual indicó haber cumplido en un 80% la dieta asumida; posterior al viaje, se ha mantenido en sus sesiones de 3 veces por semana en el gimnasio, retomando también las indicaciones entregadas por nutricionista. Aduce

estar comenzando a notar algunos resultados físicos en la dieta realizada.

En sesión, se realiza la aplicación del Inventario de estilos personales MBTI, basado en modelo Myers Briggs, diseñado para ayudar a una persona a identificar algunas de sus preferencias personales más importantes. Este instrumento, clasifica las preferencias del sujeto en relación a reactivos que lo ubican en dos polos distintos de acuerdo a la respuesta entregada: Introverso o Extraverso (De donde tomo energía); Intuitivo o Sensorial (Cómo conozco el mundo); Pensador o Emotivo (Cómo construyo mis decisiones); Perceptivo o Juicioso (Cómo actúo en el mundo) (Myers-Briggs, 1991)

La aplicación y posterior análisis de los resultados en sesión, instan a Gabriela a ponerse en contacto con el modo característico en que ella enfrenta el mundo.

En relación a las preferencias personales y estilo de funcionamiento característico, Gabriela descubre que si bien es una persona callada, es capaz de dar sus puntos de vista y asumir posturas activas en discusiones, sin embargo, son escasas las oportunidades en que se da permiso de tener conversaciones profundas consigo misma.

Indica que su funcionamiento es creativo y conceptual siempre apegándose a las normas de lo establecido, lo cual le permite ser ampliar la mirada de otros principalmente en lo laboral. Asimismo, es alguien que funciona desde lo lógico, destacando como gran habilidad, la capacidad de planificar y sistematizar la información, lo cual le permite ser previsor, persistente y adelantarse a las dificultades.

Frente a lo anterior, se reconoce que si bien Gabriela posee amplias habilidades en cuanto a la planificación y persistencia, le resulta más fácil utilizarlas en otras personas que en ella misma.

Por lo anterior, el Coach le entrega dos tareas movilizadoras:

- Completar el instrumento “Plan Personal para apoyar Tratamiento Nutricional” (Ver anexo 3), basado en el trabajo “Plan de Carrera” realizado por el Coach Pedro Gutiérrez y complementado con aportes del Modelo de Portafolio: “Desarrollo de habilidades del Coach” elaborado por Capsis para el Diplomado “Formación y Entrenamiento Coaching Integrativo”. La aplicación de este instrumento se enmarca en la intención de instar a Gabriela a tener conversaciones consigo misma desde un enfoque apreciativo, y ahondar en sus recursos personales para la consecución de su objetivo.
- Elaborar un plan, en el cual quede plasmada su rutina alimentaria, sus sesiones con nutricionista, sesiones en el gimnasio, alimentos, horarios, etc. Es decir, todo aquello que apunta hacia la consecución de su objetivo, de modo que pueda, a través de este documento, ir chequeando avances y realizar acciones preventivas que aseguren el cumplimiento de cada meta.

De las conclusiones finales de la sesión, se desprenden comentarios de Gabriela asociados al modo en que estos recursos han estado siempre al servicio de otros: su familia,

amigos, subordinados, etc., sin ser beneficiaria de ellos de manera personal. Señala “cuando la gente me ha preguntado cómo me describo, siempre digo cosas como: una persona responsable, perseverante y con habilidades para planificar (...) pero nada de eso lo ocupo en mí”

Tercera sesión de Coaching

Redefinición del estado deseado

La tercera sesión se emplaza posterior a las vacaciones de Gabriela. Indica que durante este tiempo si bien no respetó la dieta entregada por nutricionista, sí disminuyeron las cantidades de alimentos consumidos y evitó las comidas a deshora. Señaló además, que en vacaciones, se aventuró a realizar actividades físicas exigentes (trekking), acciones que le resultaron altamente gratificantes.

Gabriela señala que ha notado un fortalecimiento de su voluntad frente al tema alimentario, lo que le entrega una sensación de conformidad frente al desafío y con herramientas para aterrizar los objetivos trazados.

De su trabajo individual se desprende, el reconocimiento de habilidades asociadas a la persistencia, organización y perseverancia, lo que poco a poco ha empezado a utilizar consigo misma, logrando paulatinamente ponerlas al servicio de su objetivo.

Frente a lo abordado en la sesión y a propósito de las reflexiones emanadas de los trabajos introspectivos, Gabriela indica que su estado deseado se ha modificado: “al día de hoy, más que bajar una determinada cantidad de kilos, lo que quiero es cambiar mi estilo de vida para estar bien”; es decir cambiar su estilo de alimentación y actividad física para sentirse mejor, controlar su resistencia a la insulina y con esto, acercarse a su objetivo final que es abordar el tratamiento de maternidad en óptimas condiciones.

Además, utilizando sus capacidades de sistematización, Gabriela ha elaborado un plan de alimentación mensual (Ver anexo 4), logrando mantener dotado su refrigerador de alimentos saludables, manteniendo un régimen constante de alimentación aun en eventos sociales y conservando las actividades físicas durante 3 veces por semana.

Cuarta sesión de Coaching

Cierre

La última sesión está teñida de una sensación de frustración por parte de Gabriela. Ella ha logrado bajar considerablemente de peso, ha incorporado la actividad física de manera natural y ya hay indicadores observables de la disminución de peso. No obstante a aquello, sus exámenes de la resistencia a la insulina han salido alterados una vez más, lo que obstaculiza la posibilidad de realizarse el tratamiento de inseminación artificial.

El ejercicio realizado para abordar la situación es la pregunta del milagro, complementada un ejercicio de imaginación que dé cuenta de los pasos conseguidos y a conseguir para alcanzar

el objetivo de someterse a inseminación artificial en las mejores condiciones posibles. De acuerdo a lo señalado por el médico tratante, los resultados no pueden ser modificados con más acciones de las que Gabriela ha venido realizando, por lo que la Coachee requiere comprender cuáles son aquellas acciones que le quedan por hacer y cuáles ya no dependen de ella.

En el ejercicio de imaginación, se le solicita que avance físicamente (pasos) hacia la situación ideal “que los resultados de la inseminación sean positivos”. Dicho objetivo emana de la pregunta del milagro. A continuación, es invitada a indicar el paso inmediatamente previo a la situación ideal y qué puede hacer ella en este paso para alcanzar esta situación ideal. Y de esa forma transita desde el futuro hacia el presente paso a paso, relevando la importancia de sus acciones en cada paso, desprendiendo de sí misma, la responsabilidad de la alteración de los resultados de su examen.

Destacar que para esta sesión, Gabriela ha bajado 8 k., se ha mantenido tomando los medicamentos recetados, ha seguido sistemáticamente las recomendaciones del nutricionista tratante, ha elaborado un plan mensual de alimentación, tiene una rutina establecida para dotar su despensa de los alimentos que requiere y ha incorporado 3 sesiones de gimnasio a la semana incluyendo dentro de estos su incorporación a un grupo de danza.

CONCLUSIÓN

El Coaching estratégico complementario al tratamiento nutricional se convierte en un facilitador para la persistencia en el proceso. En este caso específico, la clienta logró identificar sus recursos, amplificarlos y ponerlos al servicio del objetivo de persistir en el tratamiento, situación que no había logrado en oportunidades anteriores a pesar de que el contexto en el que se incorporaba al tratamiento era similar. En otras palabras, Gabriela había intentado resolver estereotipadamente el problema, sin hacer cambios estructurales que le permitiesen mantenerse firme ante el tratamiento.

Se torna interesante el modo en que en el transcurso del proceso, la Coachee modifica su estado deseado, de bajar una cantidad de kilos a un concepto más abstracto y elaborado: el bienestar, conceptualización que nace a partir de la invitación a “mantener conversaciones consigo misma”.

El incluir una mirada apreciativa se convirtió en un facilitador, toda vez que iniciar el análisis del problema desde los recursos disponibles de la Coachee, identificando el sueño/deseo y donde el trabajo del Coach estuvo en instar a poner dichos recursos al servicio del objetivo trazado.

Los resultados de esta investigación, dan cuenta de la necesidad de re-mirar el modo en que se abordan los tratamientos nutricionales, dado que muchas veces los resultados exitosos dependen más de la capacidad de persistir del paciente, que

de la experticia técnica del profesional nutricionista. En este sentido, se hace necesario ahondar en la investigación, para corroborar si existe correlación entre el éxito en el tratamiento y la incorporación del Coaching complementario al tratamiento nutricional.

Respecto de la pregunta de investigación planteada en el presente trabajo: ¿cómo implementar un Coaching de acompañamiento para instar a clientes a encontrar sus fortalezas de mantención del proceso? El resultado, da cuenta de la importancia de articular los recursos de aquellas personas que se incorporan a tratamientos nutricionales, poniéndolos a disposición de la meta, aportando en el éxito del proceso.

REFERENCIAS

- Bozzo, C. (2013). *Modelo interaccional estratégico sistémico (MES) modelo Palo Alto*. Santiago: CAPSIS.
- Canicoba, M., de Baptista, G. & Visconti, G. (2013). Funciones y competencias del nutricionista clínico. Documento de consenso. Una revisión de diferentes posiciones de sociedades científicas latinoamericanas. *Revista Cubana de Alimentación y Nutrición*, 23(1), 28.
- Domínguez, A.G., Benavides, Z.B., Santana, M.P., Sosa, A.M.J. & Santana Porbén, S. (2011). Sobre las competencias de los nutricionistas en los ámbitos hospitalarios y comunitarios. *Revista Cubana de Alimentación y Nutrición*, 21(1), 159-174.
- Gorrochotegui-Martell, A. (2011). Un modelo de “coaching” en directivos escolares. *Educación y Educadores*, 14(2).
- Milanese, R. & Mordazzi, P. (2008). *Coaching estratégico: cómo transformar los límites en recursos*. Barcelona: Herder.
- Myers-Briggs, I. (1991) *MBTI: inventario tipológico forma G. Manual*. Madrid: TEA.
- Oliva, P., Buhning, K., Godoy, S. & Bustos, M. (2010). Percepción de la función profesional del nutricionista por parte de los usuarios de Atención Primaria. *Revista Chilena de Nutrición*, 37(2), 165-168.
- Ortega Guizado, R. (2012). El coaching ontológico como estrategia para gerenciar el aprendizaje, gestionar el conocimiento, transformar los procesos educativos y potenciar cambios significativos. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 1(13), 178-198.
- Payeras-Serra, J. (2010). *Coaching y liderazgo: para directivos interesados en incrementar sus resultados*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Russolillo, G., Baladia, E., Moñino, M., Colomer, M., García, M., Basulto, J., ... & Cervera, P. (2009). Incorporación del dietista-nutricionista en el Sistema Nacional de Salud (SNS): Declaración de Postura de la Asociación Española de Dietistas-Nutricionistas (AEDN). *Actividad Dietética*, 13(2), 62-69.
- Wolk, L. (2007). *Coaching: el arte de soplar brasas*. Buenos Aires: Gran Aldea Editores.

ANEXOS

ANEXO 1. Carta Gantt proceso.

Actividad	Diciembre -15					Enero - 16					Febrero - 16					Marzo - 16					Abril - 16					Mayo - 16		
	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	
Reunión Nutricionista - Coach																												
Sesiones Coaching Individual						6		21								1										12		
Sesiones Nutricionales	1					5					4			23		9										13		
Avances en kilos bajados	90					91.5					89.1			88		84.6										82		

ANEXO 2. Ficha de ingreso. Tratamiento nutricional.

FICHA DE INGRESO

FECHA 11/12/2015

ANTECEDENTES GENERALES

NOMBRE	GABRIELA			RUN	
FECHA NACIMIENTO	13/11/1970	EDAD	45		
SEXO	FEMENINO	DIRECCIÓN			
ESCOLARIDAD	UNIVERSITARIA COMPLETA	OCUPACIÓN	ASISTENTE SOCIAL		
ESTADO CIVIL	SOLTERA CC	Nº DE HIJOS	0		

ANTECEDENTES SALUD

PERSONALES	SI	NO	SI	NO
ECV		X	HTA	X
DM		X	COLESTEROL	X
HIPERTRIGLICERIDEMIA		X	INSULINO RESISTENCIA	
MEDICAMENTOS	X			
CUALES	METFORMINA			

FAMILIARES	SI	NO	SI	NO
ECV		X	HTA	P
DM	P		COLESTEROL	X
HIPERTRIGLICERIDEMIA		X		

ACTIVIDAD FÍSICA

TIPO	TIEMPO	FRECUENCIA SEMANAL
BICICLETA ESTÁTICA	1 HRS	5 V/S

ANEXO 2. Ficha de ingreso. Tratamiento nutricional (*continuación*).

MOTIVO DE CONSULTA

NECESITA CONTROLAR LA INSULINO RESISTENCIA/ BAJAR DE PESO Y EVITAR ENFERMEDADES ASOCIADAS/ INTENCIÓN DE EMBARAZARSE.

ANTECEDENTES ANTROPOMÉTRICOS

PESO	90	TALLA	160.3
IMC	35,02	CC	116
DIAGNOSTICO NUTRICIONAL	OBESIDAD	RIESGO CV	ALTO
PLIEGUES	PB		SUMATORIA
	BICIPTAL		
	TRICIPITAL		
	SUBESCAPULAR		
	SUPRAILIACO		
NECESIDADES NUTRICIONALES	1881		

EXÁMENES DE LABORATORIO

NO

ANAMNESIS ALIMENTARIA

RECORDATORIO 24 HRS	HORARIO	ALIMENTOS	CANTIDAD	CALORÍAS
DESAYUNO	8:00	PAN FELIPE	1U	180
		MERMELADA	2 CDTAS	20
		TE	1 TAZÓN	0
		ENDULZANTE	5 GOTAS	0
ALMUERZO	1:15	LECHUGA	2 TAZAS	50
		TOMATE	1/2 U	30
		PALTA	1/2 U	180
		CARNE	1 PALMA	120
		AGUAN MINERAL	330 CC	
		ACEITE	1 CDA	90
ONCE	19:00	PAN FELIPE	1 U	180
		ATÚN	4 CDTAS	100
		MAYONESA	2 CDTAS	180
		TE	1 TAZÓN	0
		ENDULZANTE	5 GOTAS	0
CENA	21:45	BISTEC	1 PALMA	120
		ACEITE	1 CDTAS	45
		PAPAS	2 U	280

ANEXO 2. Ficha de ingreso. Tratamiento nutricional (continuación).

OTROS (DESHORA)	22:30:00	15:00	11:00	MANZANA	1 U	65
				MANZANA	1 U	65
				FACTURA	1/2 U	90
				CHUPETE		10
				CAFÉ LATE	250 CC	30
				M Y M	6 U	40
				TOTAL		1875

TENDENCIAS ALIMENTARIAS						
	FRECUENCIA POR SEMANA			CANTIDAD POR VEZ		
CEREALES						
ARROZ	2	V/S		1	TAZA	
FIDEOS	2	V/M		1	1/2 TAZA	
PAPAS	6	V/M		2	U	
PAN	2	V/D		1	U	
GALLETAS DE AGUA	2	V/S		6	U	
LEGUMBRE CARNE	1	V/M		2	TAZAS	
FRUTAS						
MANZANA	10	V/S		1	U	
PLÁTANO	2	V/S		1	U	
PERA	2	V/S		1	U	
BATIDO FRUTA	1	V/M		1	1/2 VASO 200 CC	
VERDURAS						
LECHUGA	5	V/S		2	TAZAS	
TOMATE	5	V/S		1/2	U	
COLIFLOR	2	V/M		1	TAZA	
ZANAHORIA	2	V/M		1	TAZA	
PALTA	2	V/M		1	U	
LÁCTEOS						
LECHE DESCREMADA	5	V/S		1	TAZA	
YOGURT	2	V/S		125	CC	
QUESO	4	V/S		1	LÁMINA	
QUESILLO	3	V/M		1/2	ENVASE	
CARNES						
CARNE VACUNO	3	V/S		1	PALMA	
CARNE CERDO	1	V/S		1	CHULETA VETADA	
POLLO	3	V/S		1	PALMA O 1 TRUTRO ENTERO	
SALCHICHAS	1	V/S		2	U	
JAMÓN PECHUGA	2	V/S		1	LÁMINA	
CHORIZO	3	V/M		2	U	
ACEITE Y AZUCARES						

ANEXO 2. Ficha de ingreso. Tratamiento nutricional (*continuación*).

QUEQUES	4 V/M	6 REBANADAS
OLIVA	2 V/D	1 1/2 CDTAS
VEGETAL NATURA	2 V/D	1 1/2 CDTAS
FRUTOS SECOS MIX	2 V/M	
PATÉ	1 V/S	3 CDTAS
MERMELADA S/A	4 V/S	2 CDTAS
COCA COLA LIGHT	2 V/S	500 CC

ALIMENTOS RECHAZADOS

GARBANZOS, ATÚN SOLO, NARANJA, APIO.

EVALUACIÓN ALIMENTARIA

FALTA INCORPORAR LECHE EN EL DESAYUNO Y ONCE / FALTA INCORPORAR FRUTA EN EL ALMUERZO Y LA CENA Y EN LA CENA DEBE CONSUMIR VERDURAS / NO CONSUMIR ALIMENTOS A DESHORA / SE CONSUMEN 2 FRUTAS LAS QUE ESTÁN EN FORMA DE COLACIÓN / NO CONSUMIR PATÉ / NO SE CONSUME LEGUMBRES COMBINADAS CON CEREALES/

INDICACIONES

DE ACUERDO A ALIMENTACIÓN DIARIA

PRÓXIMO CONTROL

05/01/2016

ANEXO 3. Plan personal para apoyar tratamiento nutricional” completado por Coachee

**Plan Personal para Apoyo de Tratamiento Nutricional
[Febrero, 2016]**

Quien soy

¿Para qué soy realmente bueno/a?

- Para escuchar
- Organizar tareas
- Ayudar a las personas más cercanas

¿Qué hago bien (espontáneamente y sin esfuerzo)?

- Planificar y organizar tareas.
- Tener una mirada global de una situación.

Mi principal Motivación en la Vida es...

- Tener una familia con hijos.
- Apoyar a mi familia más cercana para que este bien.
- Desarrollarme en lo profesional.

Soy reconocido/a por...

- Ser una persona agradable y confiable.
- Ser capaz de organizar
- Que siempre puedo ayudar

Yo Soy

Este apartado está destinado a registrar aspectos relacionados con sus habilidades y competencias, que constituyen como sus recursos:

Yo Soy:

- Simpática.
- Cercana y apoyadora de mis familia.
- Organizada.
- Responsable
- Criteriosa
- Amistosa
- Perseverante
- Previsora
- Tolerante
- Estabilidad emocional
- Empática

Síntesis

Habilidades	Yo (respecto de mí mismo/a)	Otros (en relación a los demás)	Metas
Fortalezas (recursos con los que cuento)	Perseverante Estabilidad emocional Criteriosa Responsable Organizada Previsora	Simpática Cercana y apoyadora de mi familia. Amistosa. Tolerante Empática.	Equilibrar algunas cualidades, quizás establecer algunos límites con los otros.
Aspectos de mejora (en qué necesito avanzar)	Lograr que mis fortalezas se vean reflejados a nivel de la vida cotidiana y lo laboral.		Utilizar mis fortalezas en mi meta personal.

Mis Necesidades y Objetivos

Mis necesidades Personales a 3 – 5 años son:

- Consolidarme como familia.
- Mantener el equilibrio entre lo personal y lo laboral.
- Tener actividades anexas a lo laboral.

Mis objetivos de vida a 3 – 5 años son:

- Ampliar mi familia, si es posible a través de la maternidad.

Mi objetivo actual (estado deseado conversado con el Coach):

- Cambiar mi estilo de vida, a objeto de lograr mi meta de bajar de peso.

Persistencia

Cuáles de mis habilidades y competencias detectadas son útiles para alcanzar mi objetivo actual:

- Capacidad de organización
- Perseverancia.

Cuáles de mis habilidades y competencias detectadas son útiles para persistir en mi objetivo actual:

-
-

El papel de la agencia personal y empoderamiento de los universitarios. Un programa de intervención

SILVIA MERCADO MARÍN
YOLANDA LUCINA GÓMEZ GUTIÉRREZ
KARLA ADRIANA MARTÍNEZ TREJO
JAVIER LÓPEZ VARGAS¹

RESUMEN: En el presente estudio se realizó un programa de intervención basado en talleres entre pares para promover la agencia personal y empoderamiento con el fin de que los estudiantes de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza puedan tener una formación integral. Se utilizó la Escala para medir agencia personal y empoderamiento (ESAGE), además se realizó una evaluación general de los talleres mediante un cuestionario, que evalúa no sólo el taller sino también las experiencias de los participantes, y lo que aprendieron durante el taller. Para realizar el análisis de los resultados se realizó una prueba T de Wilcoxon para dos muestras relacionadas, se encontró que los talleres impartidos tuvieron un efecto significativo sobre la agencia personal ($p = ,008$) pero no sobre el empoderamiento ($p = ,876$).

Palabras clave: Agencia personal, empoderamiento, formación integral, educación entre pares.

ABSTRACT: This study is based upon a series of workshops with an approach of pair work. The main purpose is to generate an integral formation in the students of a superior studies school (FES Zaragoza) providing them with personal agency and empowerment. The scale for measurement of personal agency and empowerment (ESAGE) and a series of evaluating questionnaires were used. The results were analyzed with a Wilcoxon signed-ranktest for related samples. It was found that the series of workshops had a significative impact in the development of personal agency ($p = 0.008$) but not in empowerment ($p = 0.876$).

Keywords: Personal agency, empowerment, integral development, pair education, pair work.

INTRODUCCIÓN

En México como en algunos otros países existe una nueva serie de exigencias en el campo de la educación formal, un reto en ese sentido es que las instituciones de educación superior dirijan sus esfuerzos hacia la formación de personas que tengan las capacidades, la motivación y el perfil necesarios para remediar las situaciones de su entorno académico y personal, además de proporcionar a los universitarios los elementos para su formación y desarrollo integral y guiar a científicos, humanistas y profesionales, portadores de conocimientos de vanguardia y comprometidos con las necesidades comunitarias (Vargas, 2010); (Cruz-López y Cruz- López, 2008).

Dado que la agencia personal y el empoderamiento son aspectos clave para que el estudiante pueda tener una formación integral, que le permita lograr no solo un aprendizaje académico adecuado, sino una formación para la vida, como un agente activo en la transformación positiva de su entorno y un ser humano preparado en todos los aspectos (emocional, cognitivo, social, sexual y físico), es necesario entonces propiciar un desarrollo y/o mejora de dichos aspectos. Por lo cual se propuso un programa de intervención a partir de talleres entre pares para estudiantes universitarios, los cuales abordaban los aspectos mencionados anteriormente. La educación entre pares es un proceso de enseñanza o co-enseñanza, que se da entre personas que de alguna forma son iguales y la idea central es que, ambas partes compartan

algún tipo de experiencia en común, así como las ganas y el deseo de ayudar y aprender del otro y se da cuando los niños, jóvenes o adultos educan a otros en edad, cultura o estatus social similares, incluso aquellos de grupos sociales en desventaja y que por lo general, son pertenecientes a un mismo grupo dentro de su entorno. Este enfoque puede tomar diversas formas, pero en general implica ofrecer apoyo académico. Aumentar las destrezas de comunicación, mejorar relaciones interpersonales, orientar y hasta crear conciencia. El enfoque principalmente se basa en la premisa de que la gente, especialmente los jóvenes, serán más propensos a escuchar la información cuando viene de sus pares y tomar un papel activo respecto a éste (Mercado-Marín, Gómez-Gutiérrez, Carlón-Pérez, García-Plata y Mondragón-Butanda, 2015).

La educación contemporánea busca una formación integral del ser humano, entendiéndolo como un ser de necesidades, habilidades y potencialidades. La formación integral busca intervenir en las dimensiones: información, habilidades intelectuales, destrezas psico-motoras, métodos del conocimiento y sistemas de trabajo, hábitos, actitudes y valores para mejorar la calidad de vida (Ossa, 2002, Zarzar, 2003). Siguiendo esta línea de la formación integral, la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza está orientada hacia la formación cultural, humanística, científica y tecnológica de profesionistas responsables con el desarrollo humano sustentable y la sociedad multicultural, es promotora de salud, ética, identidad, humanismo y capaz de proporcionar servicios tecnológicos, culturales y deportivos con responsabilidad social; de acuerdo al paradigma del aprendizaje, integración de funciones sustantivas, flexibilidad curricular, interdisciplina, formación en valores, y compromiso social frente a los problemas comunitarios y a la sociedad del conocimiento (Mendoza- Nuñez, 2015).

Aunado a esto, la formación integral implica una perspectiva de aprendizaje intencionada, tendiente al fortalecimiento de una personalidad responsable, ética, crítica, participativa, creativa, solidaria y con capacidad de reconocer e interactuar con su entorno para que construya su identidad cultural, busca promover el crecimiento humano a través de un proceso que supone una visión multidimensional de la persona y tiende a desarrollar aspectos como la inteligencia emocional, intelectual, social, material y ética-valoral. (Hernández, 2001). Una formación profesional integral no consiste tan sólo en la obtención de competencias técnicas, sino que pretende explícitamente también lograr la autonomía humana, la responsabilidad social y la participación democrática en la vida y en el trabajo. Para ello se requiere por una parte que los estudiantes sepan interpretar situaciones técnicas sistemáticas, reflexionando e interviniendo en ellas de manera constructiva y analítica. Por otro lado, un componente integral, de una formación profesional global, es el fomento del comportamiento social, de la emancipación, la creatividad y la facultad de participación (Ott, 1999).

Según Mendoza y Ramírez (2008) existen cuatro componentes que constituyen el proceso de formación integral: 1- Formación de un pensamiento integrador, se conformará a partir de núcleos de contenido científico-tecnológico, ético-

humanista, estético y otros, 2- Formación de modos de actuación creadora, se refiere a desarrollar capacidades para actuar de modo creador, productivo, 3.- Desarrollo individual: Se refiere a que no sólo potencia lo cognitivo, sino que es una unidad de lo cognitivo y lo afectivo; aquí el alumno desarrolla intereses, sentimientos, actitudes que tienen manifestación en cualquier actividad docente o de su vida cotidiana, y por otra parte debería tener un proyecto de vida personal autónomo e independiente, y recibir influencias educativas intencionadas en esta dirección, 4.- Preparación para la vida social, la formación es una vía de socialización, que permite al estudiante aprender de sus relaciones con los demás y del ambiente en que se encuentra.

Es cada vez más habitual encontrar en algunas universidades de América Latina programas donde se lleve a cabo una serie de enseñanzas dirigidas a una formación integral en este tipo de orientación, las instituciones educativas deben asumir una responsabilidad académica diferente a la tradicional y construir un proyecto novedoso que incluya el desarrollo teórico, la integración de las funciones sustantivas, los planteamientos curriculares y aspectos didácticos (Ruiz-Lugo, 2007), de acuerdo con Salcedo-Lecaro (2012) la formación integral de los estudiantes tiene objetivos o metas parciales, entre ellas están aprender a pensar con rigor, razonar de modo persuasivo y fundamentado, convivir de forma grata y fecunda, tomar decisiones lúcidas, comportarse de modo adecuado a las exigencias del propio ser personal; y siete temas transversales (Educación moral y cívica, Educación para la paz, Educación para la igualdad de oportunidades entre los sexos, Educación ambiental, Educación sexual, Educación del consumidor y Educación vial). Se ha encontrado que el empoderamiento, autoconocimiento y proactividad personal está vinculado con la formación integral, (Ruiz-Lugo, 2007). Aunado a esto los objetivos y temas tratados por la formación integral también están relacionados con los conceptos que conforman a la agencia personal de acuerdo con Picky y colaboradores (2007), autoeficacia, autonomía, autocontrol, autodeterminación y autorregulación. La premisa fundamental es que cuando una persona logra desarrollar su agencia personal y empoderamiento puede asumir el control de su vida y emprender acciones para mejorar sus condiciones de vida (Pick, Rodríguez y Leenen, 2011).

Entendiendo la agencia personal como la habilidad para definir metas propias y actuar en consecuencia para alcanzarlas, monitoreando su progreso y teniendo el control sobre la toma de decisiones, las personas son capaces de asumir su responsabilidad en la investigación de nuevas opciones en su vida y en el seguimiento de nuevas posibilidades (Pick et al, 2007, White y Epston, 1993). El sentido de agencia personal históricamente proviene de una idea que ocupa un lugar importante en la terapia centrada en soluciones, la terapia narrativa y la terapia colaborativa, el concepto se refiere a la capacidad de tomar decisiones y tener un papel en la dirección de nuestras vidas, con frecuencia se usa la metáfora de "estar en el asiento del conductor de la propia vida" (Tarragona, 2013), también se ha relacionado una buena agencia personal con la Autoeficacia y el Locus de control interno (Martín et al, 2004). Pick (2007) propone usar el término agencia personal como un conjunto de conceptos, que incluyen la autoeficacia,

autonomía, autodeterminación, control y autorregulación. Es un proceso que ocurre a nivel individual, sin embargo, este tiene repercusiones a nivel social cuando empieza a impactar en la familia, escuela o comunidad; es aquí cuando se convierte en empoderamiento. (Pick et al, 2007).

A Rappaport (1981 en Montero, 2009) se le atribuye el haber acuñado el concepto de *empowerment*, lo define como “el proceso mediante el cual las personas, organizaciones o comunidades adquieren o potencian la capacidad de controlar o dominar sus propias vidas, o el manejo de asuntos o temas de su interés, para lo cual es necesario crear las condiciones que faciliten ese fortalecimiento”.

Por otra parte uno de los pioneros en la idea del empoderamiento inicia con una referencia a los fundamentos teóricos de Freire, la reflexión crítica, para Freire, era el mecanismo mediante el cual se desarrolla una conciencia despierta, un cambio de mentalidad frente al lugar del sujeto respecto a la naturaleza y la sociedad, condición necesaria para alcanzar una acción transformadora en su comunidad (De León, 1999; Freire, 2005). En De León (1999) se propone el empoderamiento como un proceso por el cual las personas aumentan la capacidad de construir sus vidas y su entorno, a partir de tener conciencia sobre su estatus y eficacia en las interacciones sociales.

Así mismo, el fortalecimiento o empoderamiento es definido como el proceso mediante el cual los miembros de una comunidad desarrollan conjuntamente capacidades y recursos para controlar su situación de vida, actuando de manera comprometida, consciente y crítica, para lograr la transformación de su entorno según sus necesidades y aspiraciones (Montero, 2004).

El lenguaje de “empoderamiento” ha ganado gran importancia en los círculos internacionales en todo el mundo, desde los funcionarios de las Naciones Unidas y del Banco Mundial hasta los grupos feministas, habla acerca de la necesidad de empoderamiento. Sin embargo, necesitamos preguntarnos si estamos todos hablando de la misma cosa, en un sentido obvio, el empoderamiento es para que la gente tome control sobre sus propias vidas: lograr la habilidad para hacer cosas, sentar sus propias agendas, cambiar eventos, de una forma que previamente no existía. Pero el empoderamiento es más que esto: comprende la alteración radical de los procesos y estructuras que reproducen la posición subordinada de cierto grupo, en otras palabras, las estrategias para el empoderamiento no pueden ser sacadas de su contexto histórico, que creó la carencia de poder en primer lugar, como tampoco pueden ser vistas aisladamente de los procesos presentes, en otras palabras, el empoderamiento incluye tanto el cambio individual como la acción colectiva (Young, 1997).

Agencia personal y empoderamiento son conceptos distintos pero relacionados, con frecuencia el concepto de agencia se incluye en el de empoderamiento, ya que la agencia es necesaria para el empoderamiento, al incrementar el empoderamiento implica incrementar la agencia, aunque agencia no implica necesariamente incrementar empoderamiento (Alkire, 2005).

METODOLOGÍA

Planteamiento del problema

¿Aumentará el nivel de agencia personal y empoderamiento de los estudiantes de la FES-Zaragoza UNAM a partir de un programa de intervención basado en talleres entre pares?

Objetivos

Identificar la eficacia del programa de intervención basado en talleres entre pares para el aumento de la agencia personal y el empoderamiento en estudiantes universitarios.

Tipo de estudio: Descriptivo.

Hipótesis

Aumentará el nivel de agencia personal de los estudiantes de la FES-Zaragoza que asistan a los talleres entre pares.

Aumentará el nivel de empoderamiento de los estudiantes de la FES-Zaragoza que asistan a los talleres entre pares.

Población y muestra

La población fueron estudiantes y pasantes de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. La muestra se conformó de un total de 205 estudiantes universitarios, la cual se obtuvo mediante un muestreo no probabilístico, por medio de participantes voluntarios, se sometió a una depuración rigurosa omitiendo los casos con valores perdidos, obteniendo finalmente 187 participantes de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, el 80% son mujeres (n=149) y el 20% hombres (n=38), la edad de los participantes fue dividida en cinco categorías igual o menor de 18 años (n=9), 19 años (n=56), 20 años (n=34), 21 años (n=10), 22 años (n=27) e igual o más de 23 (n=51), pertenecen a las Carreras de Psicología (n=115), Enfermería (n=34), Pasantes (n=26), Médico Cirujano (n=7), Biología (n=3), QFB (n=2), el promedio de calificaciones de los estudiantes fue dividido en rangos, la mayoría de los estudiantes se encuentran dentro de los rangos de 9.1 a 9.5 (36%), 8.6 a 9.0 (23%), 8.1 a 8.5 (16%) y 7.6 a 8.0 (12%), en su mayoría los participantes tenían su lugar de residencia en la delegación Iztapalapa (33.2%), Nezahualcóyotl (17.6%), Iztacalco (15.5%), Otro (11.2%) e Ixtapaluca (8.6%).

Diseño

El diseño empleado fue cuasi experimental pre-test post-test, con más de un grupo.

Instrumento

Se utilizó la Escala para medir agencia personal y empoderamiento (ESAGE) (Pick et al, 2007). La ESAGE es auto-aplicable y cada reactivo puede ser respondido en una escala tipo Likert de frecuencia con cuatro opciones: “nunca”, “casi nunca”, “casi siempre”, “siempre”. Consta de 42 reactivos, que incorporó reactivos agrupados en las siguientes variables: 1) Auto-eficacia, 2) Autodeterminación, 3) Control sobre mis conductas, 4) Pensamiento independiente, 5) Identificación de necesidad de cambio, 6) Miedo al éxito, 7) Reconocimiento de mi aprendizaje, 8) Percepción de mi contexto y 9) Control sobre mi entorno. Se encontraron dos factores relacionados, agencia

personal y empoderamiento; la confiabilidad de ambos factores, estimando su Alfa de Cronbach es de Agencia, $\alpha=0.718$ y Empoderamiento, $\alpha=0.749$. Se realizó una categorización de la suma de agencia personal y empoderamiento, se dividió en tres niveles: alto, medio y bajo; con el fin de realizar un mejor análisis de los datos.

Procedimiento

Los talleres aplicados en el mes de junio y julio del ciclo escolar 2016-2 siendo parte del Proyecto PAPIME 403214, estos responden a las necesidades detectadas de los estudiantes de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza a través del Programa de Orientación Sexual y Emocional a Estudiantes, por esta razón los temas abordados buscan fomentar la agencia personal y el empoderamiento. Se impartieron 17 talleres, de los cuales 12 (Motivación, Creatividad, Manejo de emociones, Proyecto de vida, Autoestima, Prejuicios y estereotipos en el amor, Inteligencia emocional, Habilidades escolares, Confianza en pareja, Resolución de conflictos en pareja, Toma de decisiones y VPH estaban encaminados a promover la agencia personal y 5 (Empoderamiento, Empoderamiento y medio ambiente, Resiliencia, Manejo de estresores ambientales, Habilidades escolares y Manejo de conflictos) estaban dirigidos a promover el empoderamiento. Se aplicó la ESAGE a los asistentes de los talleres antes y después de cada taller, los talleres fueron impartidos por psicólogos pasantes de la carrera de psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza asesorados y supervisados por diversos especialistas del área de la salud, adicionalmente, se realizó una evaluación general de los talleres mediante un cuestionario, que nos permite evaluar no sólo al taller sino también las experiencias de los participantes, y lo que aprendieron durante el taller.

RESULTADOS

Datos cuantitativos

Se realizaron comparaciones antes y después de la aplicación de los talleres entre los diferentes niveles de agencia personal, empoderamiento y las variables de promedio académico y talleres.

Promedio	Promedio antes		Promedio después	
	Medio	Alto	Medio	Alto
6.6 – 7	0	1	0	1
7.1 - 7.5	6	3	7	2
7.6 - 8.0	10	12	9	13
8.1 - 8.5	11	19	7	23
8.6 - 9.0	11	31	8	34
9.1 - 9.5	17	49	11	55
9.6 – 10	1	11	1	11
Total	56	126	43	139

TABLA 1. Nivel de agencia personal y promedio académico.

Promedio académico

De acuerdo al promedio, se puede observar una diferencia entre antes y después de la aplicación de los talleres, específicamente hubo un aumento en las personas con un promedio de 9.1 a 9.5, al contrario de los participantes con un promedio entre 7.1 y 8.0.

En cuanto al nivel de empoderamiento, se puede observar un aumento en los participantes con un promedio académico de 8.6 a 9.0, sin embargo respecto al promedio de 9.1 a 9.6 una persona parece haber pasado de nivel alto a medio.

Talleres

En las siguientes tablas se pueden observar los niveles de agencia personal y empoderamiento antes y después de la aplicación de los talleres. Existe una diferencia muy clara en las tablas, pues en los referentes a agencia ya no se observa el nivel “bajo”, mientras que en las de empoderamiento está presente.

El aumento del nivel de agencia personal está en consonancia con las temáticas impartidas en los talleres, pues la mayoría

Promedio	Empoderamiento antes			Empoderamiento después		
	Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
6.6 – 7	0	1	0	0	1	0
7.1 - 7.5	1	8	0	0	9	0
7.6 - 8.0	1	16	5	0	20	2
8.1 - 8.5	6	17	7	7	18	5
8.6 - 9.0	7	27	8	7	23	12
9.1 - 9.5	4	43	19	6	40	20
9.6 – 10	0	2	10	0	3	9
Total	19	114	49	20	114	48

TABLA 2. Nivel de empoderamiento y promedio académico.

tenían como objetivo la agencia personal. A pesar de que en la mayoría de los talleres hubo un aumento, algunos muestran una diferencia importante, como el de “Motivación”, “Inteligencia emocional”, “Autoestima”, “Prejuicios y estereotipos en el amor” y “Habilidades escolares”.

En cuanto al empoderamiento, es más claro el aumento de éste en los talleres con temáticas: “Manejo de conflictos”, “Manejo de estresores ambientales” y “Habilidades escolares”.

En algunos casos se puede observar un retroceso en el nivel tanto de agencia personal como de empoderamiento (marcado con rojo), esto se puede deber en parte debido a que algunos participantes asistían a varios talleres y se manifestaban cansados al responder los instrumentos.

Prueba T de Wilcoxon para muestras relacionadas

Se recurre al uso de la prueba T de Wilcoxon para dos muestras relacionadas, un procedimiento estadístico de significancia no paramétrico, porcentajes y tablas cruzadas. El nivel de significación utilizado fue de $p < 0,05$.

De acuerdo a las medias obtenidas (Tabla 5) se puede notar una diferencia entre el antes (= 2.68) y después (= 2.77) de la aplicación de los talleres en cuanto a agencia personal. Sin embargo no se observa una diferencia entre el antes (= 2.17) y después (= 2.17) de la aplicación de los talleres en cuanto a empoderamiento.

Con el fin de establecer posibles diferencias en la Agencia Personal y el Empoderamiento después de la aplicación de los talleres, en función de su pertenencia a algún tipo de asociación, se realizó un contraste de medias mediante la prueba T de Wilcoxon para muestras relacionadas, con un margen de error de 95%, es decir, que si la significación asume un valor menor que .05, se rechaza la hipótesis nula, por esta razón se puede decir que hay diferencias estadísticamente significativas en la variable Agencia Personal ($p = 008$) sobre cualidades y atributos personales del individuo, de manera diferente ocurrió en el caso del Empoderamiento ($p = 876$) donde no hay diferencias estadísticamente significativas.

Esto indica que los talleres impartidos tuvieron un efecto significativo sobre la agencia personal, pero no sobre el empoderamiento.

Taller	Agencia antes		Agencia después	
	Medio	Alto	Medio	Alto
Motivación	4	11	2	13
Manejo de conflictos	8	8	7	9
Empoderamiento	2	3	2	3
Creatividad	3	11	2	12
Manejo de emociones	3	4	2	5
Empoderamiento y medio ambiente	2	3	1	4
Proyecto de vida	5	6	4	7
Inteligencia emocional	6	9	4	11
Autoestima	5	9	3	11
Prejuicios y estereotipos en el amor	2	3	0	5
Manejo de estresores ambientales	3	9	3	9
Toma de decisiones	3	10	3	10
Habilidades escolares	5	11	1	15
Confianza en pareja	2	9	3	8
Resolución de conflictos en pareja	2	9	4	7
Resiliencia	2	10	1	11
VPH	2	3	1	4
Total	59	128	43	144

TABLA 3. Nivel de agencia personal y talleres.

Taller	Empoderamiento antes			Empoderamiento después		
	Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
Motivación	0	10	5	0	9	6
Manejo de conflictos	3	13	0	3	11	2
Empoderamiento	1	2	2	0	3	2
Creatividad	2	8	4	2	9	3
Manejo de emociones	0	6	1	0	6	1
Empoderamiento y medio ambiente	1	3	1	1	3	1
Proyecto de vida	0	8	3	2	7	2
Inteligencia emocional	1	8	6	1	8	6
Autoestima	2	7	5	2	9	3
Prejuicios y estereotipos en el amor	0	3	2	0	4	1
Manejo de estresores ambientales	1	9	2	2	6	4
Toma de decisiones	1	9	3	1	8	4
Habilidades escolares	3	9	4	0	10	6
Confianza en pareja	0	8	3	1	7	3
Resolución de conflictos en pareja	1	7	3	1	8	2
Resiliencia	1	7	4	2	6	4
VPH	2	1	2	2	1	2
Total	19	118	50	20	115	52

TABLA 4. Nivel de empoderamiento y talleres.

		Media	Desviación típica
Agencia	Antes	2,68	,466
	Después	2,77	,422
Empoderamiento	Antes	2,17	,586
	Después	2,17	,598

TABLA 5. Estadísticos de muestras relacionada.

Datos cualitativos

De manera general los participantes de los talleres consideran que estos aportan a su vida personal o académica: aceptar la crítica, conocer cómo enfrentarse a los conflictos de una manera proactiva, conocerse más, tomar decisiones, estar consciente del futuro, conocer lo que les gustaría hacer, dirigir

y saber que exactamente quieren, manejar de manera activa los conflictos, ser más asertivos, no dejar las cosas al final, no evitar las situaciones desagradables por el contrario a vivirlas para entender y sacar lo mejor.

Lo que se menciona está en relación con los diferentes conceptos que abarcan la agencia personal: autoeficacia, autonomía, autodeterminación, control y autorregulación.

En cuanto a empoderamiento, se podría destacar que los participantes reportan que al final de estos talleres consiguieron, aprender sobre el empoderamiento, se dieron cuenta que pueden cambiar su entorno, les ayudó a dar un primer paso para mejorar el entorno y les dio la sensación de que están llevando a cabo acciones importantes. Alguien incluso menciona que le deja la motivación para continuar con un plan para cambiar los problemas que hay en su colonia.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo principal del trabajo se alcanzó, ya que se pudo conocer la eficacia del programa de intervención basado en talleres entre pares para el aumento de la agencia personal y el empoderamiento en estudiantes universitarios, debido a que hubo un aumento en el nivel de agencia personal de los estudiantes de la FES-Zaragoza que asistieron a los talleres entre pares, tal como lo indica la prueba estadística T de Wilcoxon el nivel de significancia obtenido entre el antes de la aplicación de los talleres y posterior a dicha aplicación es de ,008 en ese sentido se puede decir que la serie de talleres impartidos entre pares tuvieron efectos positivos en la variable Agencia Personal, sin embargo en la variable empoderamiento se obtuvo un valor de significancia ,876 lo cual indica que en esta intervención por medio de talleres entre pares no se vio afectada, permaneciendo con los mismos valores entre el antes y después de la aplicación, tal y como se muestra con las medias obtenidas de la Escala para medir agencia personal y empoderamiento (ESAGE) de ambas aplicaciones fue $M=2,17$.

Esto parece indicar, como lo reporta Alkire (2005), que al incrementar el empoderamiento implica incrementar la agencia, aunque al incrementar la agencia no implica necesariamente incrementar el empoderamiento, en ese sentido se sugiere llevar a cabo más estudios acerca de la relación entre la agencia personal y el empoderamiento.

Por otra parte, a pesar de que las diferencias en cuanto a empoderamiento no son estadísticamente significativas, los cuestionarios realizados revelan que algunos participantes lograron empoderarse al llevar a cabo acciones en pro de la comunidad universitaria, además también algunos otros lograron trasladar esa experiencia a otros contextos.

REFERENCIAS

- Alkire, S. (2005). Subjective quantitative studies of human agency. *Social Indicators Research*, 74(1), 217-260.
- Cruz-López, Y. & Cruz-López, A.K. (2008). La educación superior en México tendencias y desafíos. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 13(2), 293-311.
- De León, M. (1999). Poder y empoderamiento de las mujeres. *Región y sociedad*, 11(18), 189-197.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Hernández, O.S.A. (2001). *Sociedad y educación para el desarrollo humano*. Michigan: Centro Félix Varela.
- Martín, J.C., Márquez, M.L., Rodrigo, M.J., Correa, A.D. & Rodríguez, G. (2004). Evaluación del programa "Apoyo personal y familiar" para madres y padres en situación de riesgo psicosocial. *Infancia y Aprendizaje*, 27(4), 437-445.
- Mendoza-Núñez, V.M. Plan de Desarrollo Institucional 2014-2018 [en línea]. México. Disponible en: http://www.planeacion.unam.mx/Planeacion/Desarrollo/pd_2014-2018_fesz.pdf
- Mendoza, J.C.R., Aguilar, N.A. & Ramírez, E.P. (2008). La orientación socio-humanística, un aporte a la formación integral del estudiante. *Tendencias pedagógicas*, (13), 175-192.
- Mercado-Marín, S., Gómez-Gutiérrez, Y.L., Carlón-Pérez, B.I., García-Plata, P. & Mondragón-Butanda, S.G. (2015). Pertinencia de las metodologías participativas en investigaciones con estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Psicología de la FES Zaragoza-UNAM*, 5(10), 49-67.
- Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Argentina: Paidós.
- Montero, M. (2009). El fortalecimiento en la comunidad, sus dificultades y alcances. *Universitas Psychologica*, 8(3), 615-626.
- Ossa, G.C. (2002). Tendencias educativas para el siglo XXI: Educación virtual, Online y@ Learning. Elementos para la discusión. *Edutec: Revista electrónica de tecnología educativa*, 15, 2-27.
- Ott, B. (1999). Características estructurales y categorías de destinatarios para una formación profesional integral. *Revista Europea de Formación Profesional*, (17), 57-67.
- Pick, S., Sirkin, J., Ortega, I., Martínez, R., Givaudan, M., Osorio, P. & Xocolotzin, U. (2007). Escala Para Medir Agencia Personal y Empoderamiento (ESAGE). *Interamerican Journal of Psychology*, 41, 295-304. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28441304>
- Pick, S., Rodríguez, G.G. & Leenen, I. (2011). Modelo para la promoción de la salud en comunidades rurales a través del desarrollo de agencia personal y empoderamiento intrínseco. *Universitas psychologica*, 10(2), 327-340.
- Ruiz-Lugo, L. (2007) Formación Integral: Desarrollo Intelectual, Emocional, Social y Ético de los Estudiantes. *Revista Universidad de Sonora*, (19), 11-13.
- Salcedo Lecaro, J.D. (2012). *Desarrollo humano y formación integral de los estudiantes de primer ciclo de la Facultad de Jurisprudencia de la Universidad Católica Santiago de Guayaquil*. (Tesis de Maestría). Universidad de Guayaquil. Facultad de Filosofía Letras y Ciencias de la Educación.
- Tarragona, M. (2013). Psicología positiva y terapias constructivas: una propuesta integradora. *Terapia Psicológica*, 31(1), 115-125.
- Vargas, J. C. (2010). De la formación humanista a la formación integral: reflexiones sobre el desplazamiento del sentido y fines de la educación superior. *Práxis Filosófica*, 30, 145-168.
- White, M. & Epston, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. España: Paidós.
- Young, K. (1997). El potencial transformador en las necesidades prácticas: empoderamiento colectivo y proceso de planificación. *Consultantes*, 121.
- Zarzar, C. (2003). *La formación integral del alumno: qué es y cómo propiciarla*. México: Fondo de Cultura Económica.

Desmotivaciones para realizar actividad física en universitarios con sobrepeso

RAQUEL DEL SOCORRO GUILLEN RIEBELING
ZIBDY ZARET MARTÍNEZ TORNERO
PATRICIA DELGADO JACOBO¹

RESUMEN: El presente trabajo habla de los principales motivos de las personas, en particular de jóvenes universitarios, en relación con la falta de actividad física, muestra un panorama acerca de la situación mundial y la situación de México con respecto a la Obesidad y el sobrepeso, se mencionan algunos factores de riesgo para enfermedades crónicas degenerativas, y como problema de salud pública la obesidad, la inactividad física y sedentarismo como una realidad, se ha decidido realizar el presente estudio en jóvenes universitarios, grupo etario en el que se puede concientizar para prevenir enfermedades crónicas-degenerativas, implementando estrategias en base a los resultados obtenidos.

Palabras clave: hábitos, motivos, sobrepeso, obesidad, actividad física.

ABSTRACT: The present work talks about the main reasons of the people, in particular of young university students, in relation to the lack of physical activity, it shows a panorama about the world situation and the situation of Mexico with respect to Obesity and overweight, they mention some risk factors for chronic degenerative diseases, and as a public health problem, obesity, physical inactivity and sedentary lifestyle, it has been decided to carry out the present study in young university students, age group in which they can be aware to prevent diseases chronic-degenerative, implementing strategies based on the results obtained.

Keywords: habits, motives, overweight, obesity, physical activity.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad un número incontable de personas padecen sobrepeso y obesidad, "Desde 1980 la obesidad se ha más que doblado en todo el mundo" (OMS,2016,p1) ésta afirmación publicada en una reciente nota informativa es tan solo uno de tantos datos estadísticos que nos hablan de un gran problema de salud pública a nivel mundial, el sobrepeso y la obesidad, un problema con numerosas implicaciones, que tienen que ver con genética y determinantes metabólicos e incluso ambientales, relacionados a hábitos alimenticios ya que, la

forma en que se alimenta un grupo humano es resultado de un complejo proceso en el que intervienen múltiples factores, tanto de naturaleza biológica como de carácter social en el marco de la cultura (Dommarco et al., 2013).

La obesidad se define como una acumulación anormal o excesiva de grasa que puede ser perjudicial para la salud según la OMS (2016), el índice de masa corporal (IMC) es un indicador simple de la relación entre el peso y la talla que se utiliza frecuentemente para identificar el sobrepeso y la obesidad en los adultos. La OMS define el sobrepeso como un IMC igual o superior a 25 y la obesidad como un IMC igual o superior a 30.

En su forma más básica, a nivel individual, la obesidad se explica por un balance positivo de energía, el cual resulta de la cantidad, frecuencia y calidad de los alimentos consumidos

¹ Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM.

E-mail: rachellingsun@yahoo.com.mx

El presente trabajo forma parte de la Línea de Investigación: Obesidad desde una perspectiva cognitivo conductual, Unidad de Investigación y Posgrado, FES Zaragoza, UNAM; Programa Tratamiento Integral de la Obesidad (T.I.O./O.S.S.E.A.), FES Zaragoza, DGOAE, UNAM

en la dieta y de la actividad física acumulada. Sin embargo, estas causas inmediatas, características del ámbito individual, son a su vez el resultado de factores subyacentes, los cuales operan en el ámbito familiar y comunitario, y al mismo tiempo están determinados por factores básicos (que operan en el nivel macro), los cuales interactúan en una compleja cadena causal. (Ponce-Serrano, 2008).

En México los datos epidemiológicos más recientes son arrojados por la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición ENSANUT 2016 la cual evaluó la presencia de sobrepeso y obesidad en niños, adolescentes y adultos encontrando como resultado que en el grupo de adolescentes de 12 a 19 años de edad, casi 4 de cada 10 de estos adolescentes presentan sobrepeso y obesidad, y en adultos mayores de 20 años de edad, siete de cada 10 (ENSANUD, 2016).

Según la organización mundial de la salud, se considera actividad física cualquier movimiento corporal producido por los músculos esqueléticos que exija gasto de energía; una definición similar pero propuesta por el Colegio Americano de Medicina del Deporte, data que la actividad física debería producir aumentos sustanciales en el gasto de energía del cuerpo, tomando a consideración que algunas actividades requieren de un mayor gasto energético que otras (Araya, 2014).

Definimos el Ejercicio físico como un término más específico que implica una actividad física planificada, estructurada y repetitiva realizada con una meta, con frecuencia con el objetivo de mejorar o mantener la condición física de la persona (Aznar y Webster, 2006).

Pero la importancia de saber que es la actividad física y por qué debe emplearse en la vida cotidiana radica en que se ha observado que la inactividad física (una condición contraria) es el cuarto factor de riesgo en lo que respecta a la mortalidad mundial equivalente a 6 por ciento de las muertes registradas en todo el mundo. Además, se estima que la inactividad física es la causa principal de aproximadamente de un 21 a 25 por ciento de los cánceres de mama y de colon, el 27 por ciento de los casos de diabetes y aproximadamente el 30 por ciento de la carga de cardiopatía isquémica, entonces ¿cuáles son los beneficios de realizar actividad física deportiva? La OMS señala que un nivel adecuado de actividad física regular en los adultos: reduce el riesgo de hipertensión, cardiopatía coronaria, accidente cerebrovascular, diabetes, cáncer de mama y de colon, depresión y caídas; mejora la salud ósea y funcional, y es un determinante clave del gasto energético, y es por tanto fundamental para el equilibrio calórico y el control del peso.

La palabra motivo tiene su origen del latín tardío: *motivus*, *motiva*, *motivum* cuyo significado es mover, o que tiene aptitud para mover o moverse, así un desmotivado o desmotivación es quitar la motivación o el estímulo para hacer algo. Algunos de los posibles motivos que podrían tener los universitarios para no realizar ejercicio son: priorización de actividades diarias, en muchas ocasiones los jóvenes consideran que tienen otras cosas más importantes que hacer o prefieren realizar otras actividades que consideran de mayor relevancia, otro motivo

importante es que algunas personas no se consideran aptas o hábiles para hacer ejercicio y consideran que tienen habilidades para otras cosas o situaciones diferentes a la actividad física, el hecho de realizar actividad física regular condiciona en el cuerpo dolor por la falta de costumbre y la falta de condición (más importante aún) por lo cual muchas personas odian hacer ejercicio, pues no toleran el dolor que esto implica y el cansancio durante y después de la actividad e incluso para ellos puede llegar a ser todo un sacrificio y simplemente el ejercicio puede ser no atractivo para algunos otros que no encuentran nada interesante en adquirir una buena condición física, y es que aunque no realicen ningún tipo de actividad las personas se sienten bien físicamente y a veces aunque no tengan esa sensación de bienestar, están acostumbrados a sentirse cansados y sin energía, desganados y que de hecho esto es un motivo más, sin embargo la causa predominante y más básica para todos y de todos es también el pretexto más frecuente, la falta de tiempo que podría destinarse a realizar ejercicio, aunado a la falta de tiempo, la falta de educación desde el ámbito familiar, no tener una familia deportista o que inculque la actividad física para estar saludables es un motivo del núcleo básico muy poderoso en los jóvenes universitarios o no, un último motivo que está a consideración es la falta de espacios públicos seguros para realizar actividad física y el inconveniente de no poseer dinero para pagar un gimnasio o un espacio físico para realizar deporte o ejercicio.

Un estudio de aproximadamente 10 años atrás concluía que en comparación con otros países, en México la actividad física de nuestros estudiantes es menor, sobre todo en las mujeres, dicho estudio proponía desarrollar programas de actividad física para la formación integral universitaria, principalmente en las mujeres, y evitar la disminución conforme se avanzaran en los estudios; además de incluir la actividad física y deporte en los espacios curriculares y orientar el uso del tiempo libre hacia dichas actividades (López, González y Rodríguez, 2006).

Para el significado (Pérez-Porto, 2017) desmotivación se refiere a la ausencia de motivación evocada por cualquier clase de estímulos (externos o internos), para llevar a cabo una acción. Por lo que persona desmotivada no encuentra estímulos o evocaciones para realizar alguna conducta.

Por su parte, las razones fundamentales que llevan a la juventud a no practicar deporte, según García Ferrando (1998), son: Falta de tiempo, disgusto hacia la actividad física y/o deporte, por pereza, cansancio secundario al trabajo o estudio, falta de enseñanza en la escuela, por la falta de salud y que no se le encuentra utilidad o beneficio alguno.

Otro estudio realizado por Rodríguez-Romo et al., en 2009 reportan que las mujeres suelen aducir un mayor número de razones para no practicar actividades físicas. Según la edad, las barreras manifestadas con mayor frecuencia por los más jóvenes son las experiencias negativas relacionadas con la práctica de actividad física en el colegio, la falta de roles de referencia y el escaso apoyo por parte de la pareja, en la población adulta en general, las barreras más comunes suelen ser el no tener tiempo, carencia de instalaciones, pérdida de interés y, aunque en menor medida, no tener compañeros o dinero, se agrega la salud pobre, dolores, o

experiencias negativas en el pasado ,la amplia diversidad de razones, motivos y o estímulos que presentan las personas para iniciar, mantener o abandonar la práctica de actividad física ha llevado a sugerir, desde diversas perspectivas, la necesidad de elaborar estrategias individuales o dirigidas a grupos específicos como la forma más efectiva de incidir en la reducción de la inactividad de determinados sectores de la población.

MÉTODO

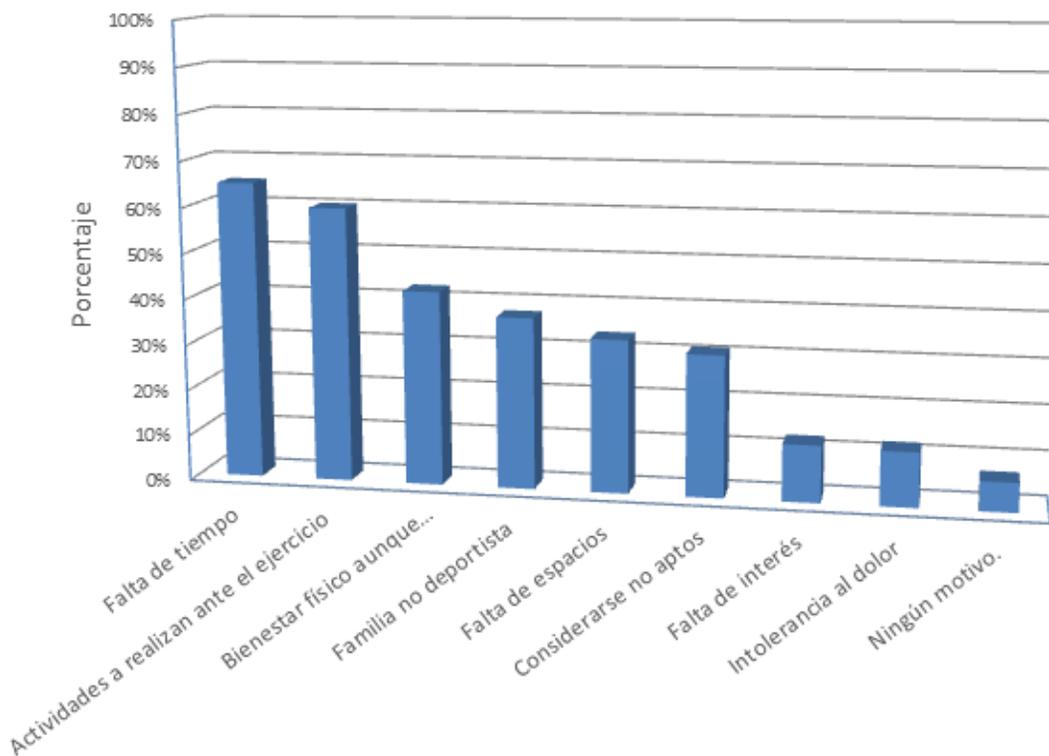
El objetivo planteado en este estudio analítico, transversal, prospectivo. Se elaboró una entrevista semiestructurada para identificar los motivos que conllevan a no realizar actividad física y ejercicio en universitarios del área de las ciencias de la salud de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM, utilizando una muestra total de 200 personas, utilizando como criterios de inclusión el hecho de ser universitarios, entre los 18 a 25 años de edad con un IMC >25, 41 por ciento hombres y 59 por ciento mujeres.

RESULTADOS

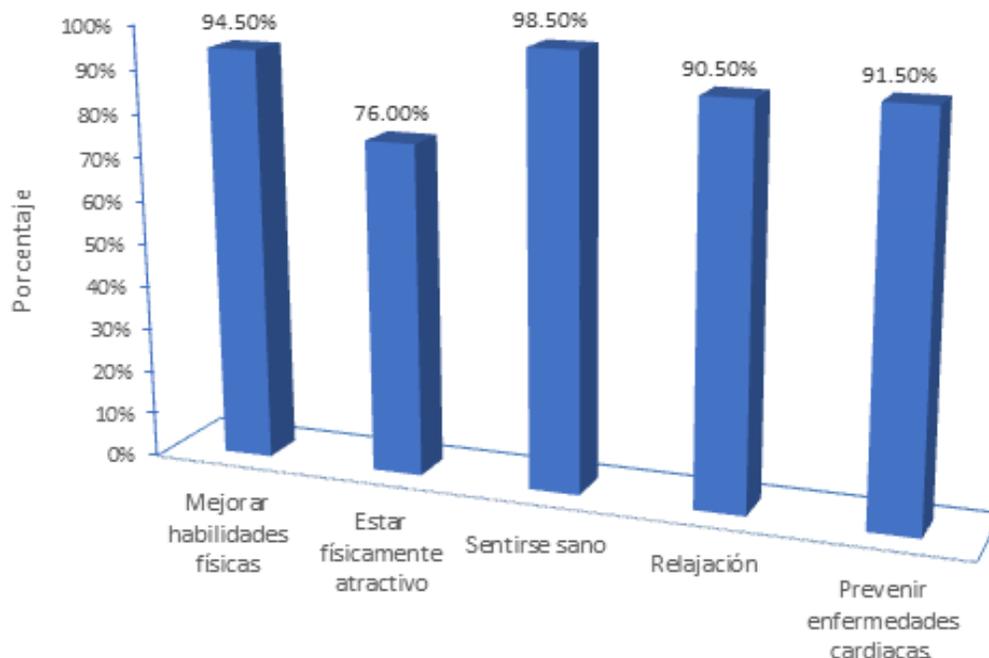
Las características generales de la muestra estudiada se recogen en la Gráfica 1. En promedio los entrevistados tenían un Índice de Masa Corporal (IMC) mayor a 26, con sobrepeso. En cuanto al nivel de práctica de actividad física o deporte el 100 por ciento de la muestra no realiza ningún tipo de actividad física o deportiva debido primero a *la falta de tiempo* con un 65 por ciento, en segundo lugar se encuentra *la preferencia selectiva* por realizar otras actividades que

consideraron más importantes o con mayor prioridad que el ejercicio con un 60.5 por ciento. En tercer lugar que, aunque no realizan algún tipo de actividad física, se *sienten físicamente bien*, no le dan importancia ni encuentran algún beneficio un 42.5 por ciento de la muestra; en cuarto lugar es *tener una familia poco deportista* con el 37.5 por ciento. El quinto motivo con mayor frecuencia es la *falta de espacios seguros* para realizar actividad física al aire libre; el sexto motivo es la *falta de recursos económicos* para poder pagar la cuota de un gimnasio. El séptimo lugar en motivos fue *no considerarse aptos o hábiles* para realizar actividad física o algún deporte con un 31 por ciento. Los siguientes lugares fueron que el *ejercicio les pareció poco atractivo* con 12.5 por ciento; *intolerancia al dolor* que produce el ejercicio; *el cansancio como sufrimiento* que requiere un gran sacrificio con el 12 por ciento. El 6.5 por ciento de los sujetos *no tuvieron motivos* de los ofertados en la encuesta para realizar algún ejercicio. .

Por otra parte quisimos darnos una idea de algunos motivos por los cuales estas personas se animarían a realizar ejercicio regularmente y los resultados obtenidos se muestran en la Gráfica 2 y fueron los siguientes: el 98.5 por ciento de la muestra del estudio dijo que realizaría ejercicio por el hecho de estar sano y tener la sensación de bienestar, el 94.5 por ciento declaró que lo haría para mejorar sus habilidades, el 91.5 por ciento para prevenir enfermedades del corazón, el 90.5 por ciento utilizaría el ejercicio para relajarse o distraerse de sus múltiples actividades y el 76 por ciento gustaría de realizar el ejercicio para moldear su figura y verse ante los demás físicamente atractivo.



GRÁFICA 1. Resultados de las actividades descritas por la muestra de sujetos del estudio.



GRÁFICA 2. Estimulos motivacionales para realizar algún tipo de ejercicio o actividad física.

Datos	Porcentajes
IMC	> 26
Rango de Edad	18-25
Mujeres	59
Hombres	41

TABLA 1. Datos de la muestra.

DISCUSIÓN

Según se desprende de los resultados de este trabajo, la inversión del tiempo en actividades que los universitarios consideraron prioritarias ante el ejercicio, el sentirse bien físicamente aunque no realicen ningún tipo de actividad física, una familia indiferente al deporte que no haya inculcado realizar actividad física por salud, no considerarse aptos o hábiles para el deporte, la falta de espacios físicos para la actividad o de recursos económicos para utilizar gimnasios o espacios destinados al deporte, la falta de atracción por el ejercicio y el dolor, cansancio y sufrimiento que a algunos produce, son, en ese orden, los principales motivos de la muestra estudiada para no realizar actividad física. Estos datos parecen indicar que los estudiantes universitarios no ven como una prioridad su salud, además no saben equilibrar su tiempo puesto que la mayoría refirió que no tenía el tiempo para dedicar a una actividad deportiva y es normal pensar que esto sea posible puesto que en ocasiones son tantas las tareas, trabajos, investigaciones, entre otras, que pudieran llegar a ser abrumadoras y consumir el tiempo de estos jóvenes, sin embargo está claro que predomina el hecho de sentirse bien aunque no practiquen ninguna actividad como motivo de fuerza mayor para que durante la juventud no haya preocupación

alguna por el sobrepeso que pudieran llegar a tener y todas las condiciones que esto representa al volverse un trastorno crónico degenerativo que va de la mano con enfermedades cardiovasculares y endocrino metabólicas.

Si hacemos la comparación con otros estudios encontramos condiciones similares como falta de tiempo, disgusto hacia la actividad física y/o deporte, pereza, cansancio secundario al trabajo o estudio, falta de enseñanza en la escuela o por parte de los padres y porque no se le encuentra utilidad o beneficio alguno. Como se observa en el cuarto lugar y que no deja de ser un motivo importante e incluso un factor de riesgo, el tener una familia poco deportista y que nunca les inculcó el hábito de hacer algún tipo de actividad física.

Otro estudio revela que según la edad serán las barreras manifestadas con mayor frecuencia por ejemplo en los más jóvenes son las experiencias negativas relacionadas con la práctica de actividad física, que no encontramos como motivo en los universitarios de nuestra muestra, la falta de roles de referencia que vemos que es bastante influyente en nuestro estudio y el escaso apoyo por parte de la pareja que no se tomó a consideración en nuestro estudio, en la población adulta en general, las barreras más comunes suelen ser el no tener tiempo, que representó un gran porcentaje de nuestra población y carencia de instalaciones que fue representada aunque en menos cantidad hablando en porcentajes pero también significativa, pérdida de interés que en el caso de nuestra muestra estudio aplica como falta de interés y, aunque en menor medida, no tener compañeros o dinero que vemos que si es un motivo representativo en nuestro estudio.

Por su parte, los posibles eventos o estímulos motivantes para realizar ejercicio, encontramos que a los universitarios

les gustaría adquirir una sensación de bienestar al practicar deporte y que gustarían de mejorar sus habilidades físicas, también al observar del día al día no solo en los medios de comunicación si no dentro de sus mismas familias, que las enfermedades cardiacas, la diabetes, la hipertensión arterial entre otras crónicas degenerativas son causa de morbilidad, condiciona que exista en la juventud el deseo de realizar un poco de ejercicio con el fin de conservar la salud, Un estudio en Madrid reveló que en jóvenes del estado, hacer ejercicio o practicar deportes era como una alternativa elegida para emplear el tiempo libre de forma lúdica y recreativa, dirigida adicionalmente a mantener y mejorar la salud y la imagen física y en nuestro estudio encontramos un porcentaje también alto de universitarios que utilizarían el ejercicio como método de relajación y para mejorar su apariencia física y de esta forma mostrarse más atractivos al poseer un cuerpo más estilizado y más parecido a los estereotipos que vemos a diario en la publicidad.

CONCLUSIONES

Considerando lo expuesto en el presente trabajo, con el objeto de implementar estrategias de intervención ante los bajos niveles de actividad física y deportiva para educar, promocionar y orientar sobre salud no solo en poblaciones estudiantiles si no en personas de toda índole, mencionaremos algunos puntos de gran importancia para hacer un cambio que impacte en la población:

Invertir recursos en programas de actividades físicas o promoción de deporte dirigidos todos a mejorar la salud y tener un estilo de vida saludable intentando con estrategias educativas una mayor participación por parte de la población y adherencia al ejercicio.

Implementar actividad física en escuelas, empresas, trabajos u hogares, esto con el fin de acercar todavía más a las personas al ejercicio y no colocar el mismo de forma opcional si no hasta cierto punto de manera obligatoria, además con esto se evitara pretextar con el dinero, recursos económicos, el tiempo de las personas y los espacios públicos deportivos.

Apoyar la creación de instalaciones deportivas seguras y accesibles al público en general.

Apoyar brigadas de promoción de la salud brindando información a las personas orientándolas sobre los beneficios que tiene en la salud el adoptar un estilo de vida activo incluyendo la practica regular de ejercicio o deporte, incluso explicar a las personas que de acuerdo a su edad, condición física, tiempo entre otras características, existen un sin número de posibilidades y rutinas para desarrollar actividad física.

Lo más importante es concientizar a las personas sobre su salud, hacerles ver que es lo único propio que tienen

y la responsabilidad que implica cuidarla, sin importar las condiciones, todos pueden llegar a entrenar su cuerpo de tal forma que se encuentre sano y se adquieran destrezas y habilidades físicas sin importar el dolor o el cansancio que este produzca, puesto que después se convertirá en fortaleza, salud y bienestar, implementar estrategias para que el ejercicio se torne atractivo y de esta forma mejorar la calidad de vida de las personas.

REFERENCIAS

- Araya-Vargas, G.A. (2014). *Actividad física, ejercicio y deporte: conceptos*. Escuela de Educación Física y Deportes, Facultad de Educación, Universidad de Costa Rica. Disponible en <http://www.edufi.ucr.ac.cr/pdf/trans/Actividad%20f%EDsica,%20ejercicio%20y%20deporte.pdf>
- Aznar-Lain, S. & Webster, T. (2006). *Actividad física y salud en la infancia y la adolescencia*. Salud pública, promoción de la salud y epidemiología. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Ciencia. España. Disponible en www.msssi.gob.es/ciudadanos/proteccionSalud/adultos/actiFisica/docs/ActividadFisicaSaludEspañol.pdf
- García-Ferrando, M., Puig Barata, N. & Largadera Otero, F. (1998). *Sociología del deporte*. Alianza Editorial. Madrid.
- Instituto Nacional de Salud Pública. (2016). *Encuesta nacional de salud y nutrición de medio camino 2016. Informe final de resultados*. Disponible en: http://oment.uanl.mx/wp-content/uploads/2016/12/ensanut_mc_2016-310oct.pdf
- López-Bárcena, J.J., González de Cossio-Ortiz, M.G. & Rodríguez-Gutiérrez, M.C. (2006) Actividad física en estudiantes universitarios: prevalencia, características y tendencia. *Medicina Interna de México*, 22(3), 189-196.
- OMS (2016). *Obesidad*. Nota descriptiva N° 311. Recuperada en: http://www.who.int/media_centre/factsheets/fs311/es/ Acceso 09-08-2017.
- Ponce-Serrano, S. (2008). Nutrición, sobrepeso y obesidad: algunas consideraciones desde la perspectiva de la salud pública. *Revista de la Universidad de Sonora*, 22, 7-10.
- Rivera-Dommarco, J.A., Hernández Ávila, M., Aguilar Salinas, C.A, Badiillo Ortega, F. & Murayama Rendon, C. (2013). *Obesidad en México. Recomendaciones para una política de estado*. Disponible en: www.libros.unam.mx/obesidad-en-mexico-recomendaciones-para-una-politica-de-estado-9786070238611-libro.html
- Rodríguez-Romo G., Boned-Pascual, C. & Garrido-Muñoz, M. (2009). Motivos y barreras para hacer ejercicio y practicar deportes en Madrid. *Revista Panamericana de Salud Pública*. 26(3), 244–254.
- Pérez-Porto, J. (2017). Definición de desmotivación. Disponible en: <https://definicion.de/desmotivacion/>. Acceso 05-09-2017.

Relación entre creatividad y autoconcepto académico en adolescentes del Estado de México

LUIS ANGEL LEOCADIO CERVANTES
ARELY ELIZABETH SILVAR SALMERÓN
ELIZABETH VEGA GATICA
Y GABRIELA ORDAZ VILLEGAS¹

RESUMEN: Los objetivos de la presente investigación fueron conocer la relación entre la creatividad y el autoconcepto académico, en concreto, cómo la persona creativa puede verse influenciada por los componentes contextuales que le rodean y cómo ello afecta su forma de verse a sí mismo en el ámbito académico. Para lograr dicho propósito, el trabajo se realizó en una muestra compuesta por 156 alumnos de primer grado de Educación Media Superior del Estado de México, con edades comprendidas entre los 14 y 19 años. De ellos 75 eran hombres y 81 mujeres. Se aplicó primero el Test de Pensamiento Creativo de Torrance versión figural en su adaptación en población mexicana y posteriormente se aplicó la Escala de autoconcepto Académico, se realizó una prueba de normalidad y correlación de Pearson. Los resultados que se obtuvieron de la aplicación manifestaron una baja creatividad. Los hallazgos ponen de manifiesto una baja creatividad contrario al autoconcepto Académico debido a que se obtuvo correlación de .069, $p > .05$; lo cual dificultó la relación de ambas al no mostrarse una correlación significativa. En relación al hecho de mostrar creatividad baja, el que manejen un alto autoconcepto académico nos habla de que la influencia en las relaciones de los alumnos está siendo significativa y al mismo tiempo sus prácticas están siendo desvinculadas de una reflexión que dirija a los estudiantes a un contexto creativo.

Palabras clave: creatividad, autoconcepto académico, adolescentes.

ABSTRACT: The objectives of the present research were to know the relationship between creativity and academic self-concept, specifically how the creative person can be influenced by the contextual components that surround him and how this affects his way of seeing himself in the academic field. In order to achieve this, the study was carried out in a sample composed of 156 first grade students of Higher Education in the State of Mexico, aged between 14 and 19 years. Of these, 75 were men and 81 women. We first applied the Torrance Creative Thinking Test figural version in its adaptation in Mexican population; And the Academic Self-Concept Scale was applied, a normality test and Pearson's correlation were performed. The results obtained from the application showed low creativity. The findings show a low creativity contrary to Academic Self-concept due to the correlation of .069, $p > .05$; Which made the relationship of both difficult to show a significant correlation. In relation to the fact of showing low creativity, those who handle a high academic self-concept tells us that the influence in the relationships of the students is being significant and at the same time their practices are being disconnected from a reflection that directs the students to a Creative context.

Keywords: creativity, academic self-concept, adolescents.

INTRODUCCIÓN

Cuando se habla de creatividad, se tiende a pensar en invenciones variadas e innovadoras, relacionadas con aspectos imaginativos y artísticos, en algo caracterizado como poco común. A lo largo de la historia ciertos personajes como Da Vinci, Dalí, Picasso, Mozart, han sido caracterizados como creativos específicamente dentro del mundo de las artes, sin embargo, si de creatividad hay que hablar no sólo basta con remitirse específicamente a pintores o músicos, pues es posible también caracterizar a personas como Edison o Einstein como creativos e innovadores no sólo en aportaciones prácticas sino también teóricas.

Con el paso del tiempo la creatividad como concepto ha tomado importancia en distintas áreas y por diversas razones, partiendo del ámbito social dicha conceptualización se ha acoplado a las necesidades e inquietudes relacionadas a distintos campos, como por ejemplo en el desarrollo de áreas y avances tecnológicos relacionadas a su vez con los factores económicos de dichas sociedades que valoran tal concepto de creatividad e impulsan avances con relación a lo mismo, sin embargo, la relevancia de tal concepto ha sido notablemente mayor en situaciones educativas, específicamente en donde los procesos creativos tienen una relación estrecha con los procesos de aprendizaje, los cuales son pilar fundamental en cualquier modelo de enseñanza, modelos necesarios para el desarrollo social (Freire, 2004).

Ante esto Torrance propone que para que el pensamiento creativo ocurra y continúe ocurriendo, debe haber una amplia oportunidad de relaciones entre distintas características para que una cosa conduzca a otra y asimismo se haga algo con la información encontrada. Por ende, no es posible evitar que cualquier estímulo genuino del pensamiento creativo en las escuelas se lleve más allá del aula (Freeman, 2016). Torrance en 1989 define a la creatividad como el proceso que consiste en distinguir problemas o lagunas en la información, la creación de ideas e hipótesis, la confirmación y transformación de esta hipótesis y la comunicación de las soluciones (Armesto, 2001).

Pero entonces, ¿qué es lo que hace o lleva a una persona a ser creativa?, al momento de hablar sobre procesos creativos, es necesario tomar en cuenta diversos aspectos los cuales influyen en estos procesos, por ejemplo: edad, sexo, género, nivel escolar, profesión y una diversidad de características más, para después pasar a la explicación de esta producción artística poco común llamada creatividad (Duarte, 1998). A partir de esto Torrance basó sus investigaciones principalmente en la búsqueda de las causas y características de la creatividad en los niños dentro de contextos educativos, así como la búsqueda de causas que frenan la creatividad. Para finalmente centrarse en los aspectos o características más relacionadas con la creatividad rescatando cinco indicadores (Torrance, 2008): originalidad, fluidez, elaboración, abstracción de títulos y resistencia al cierre prematuro, cada una con características diferentes.

En el caso de la originalidad se hace referencia a las respuestas que son inusuales e infrecuentes; la fluidez

considera el número de ideas que una persona expresa a través de respuestas interpretables que utilizan el estímulo en un sentido significativo; en la elaboración se toma en cuenta la imaginación y la exposición de los detalles al igual que la debida etiquetación de dicha elaboración; por otra parte la abstracción de títulos es la habilidad para capturar la esencia de la información involucrada, para saber qué es importante y por último, la resistencia al cierre prematuro es la habilidad de la persona de mantenerse abierta y retrasar el cierre lo suficiente para hacer un salto mental que haga posible las ideas originales.

De acuerdo con Coriat (1990) las personas creativas tienen como características una gran sensibilidad e imaginación, rechazan al conformismo de manera frecuente y en ocasiones suelen ser marginados; con respecto a la sensibilidad nos menciona que puede ser una arma de doble filo ya que por medio de las condiciones que rodean al niño creativo puede que gracias a esta característica lleguen a tener sentimientos de frustración y desánimo cuando se encuentran con una hostilidad hacia lo que pueden aprender, está relacionado con los métodos de enseñanza y de aprendizaje que se imparten. Otras características importantes según Ordaz & Acle (2012) son la autoconfianza, capacidad evaluativa, bajo nivel de sociabilidad, persistencia, disciplina en el trabajo, autocrítica y seguridad en sí mismo.

Dentro de éstos aspectos se ha observado que se puede influir en mayor o menor medida durante el proceso creativo, ya que existe uno que parece mantener una relación relevante, el autoconcepto, con mayor énfasis en el autoconcepto académico debido a que, como lo menciona May (citado en Freeman, 1985), la persona creativa debe tener un valor considerable de mantenerse aferrado a lo que piensa y ser capaz de tolerar ambigüedades, a resistir la crítica y el rechazo potencial de otros, si no lo logra, puede afectar directamente en su autoconcepto; esto es importante porque del mismo modo la valoración que tenga el alumno de sí mismo influye sobre sus procesos de creatividad, puesto que en las instancias educativas, centros de relaciones sociales, independientemente al autoconcepto personal no académico que tenga el educando, las relaciones con el educador así como con los demás alumnos generan una percepción distinta de sus capacidades y oportunidades para expresarse así como para ser o no creativo (citado en Freeman, 1985).

Marsh y Parker (citado en Marsh & Shavelson, 1985) resaltan la importancia del autoconcepto académico y su formación de índole social ya que éste se basa tanto en una comparación externa como en una interna, cuando se habla de comparación externa es cuando la persona contrasta sus resultados académicos con los de sus demás compañeros, mientras que una comparación interna es cuando la persona contrasta sus resultados académicos en una materia en particular con los que ha tenido en otras materias. Marsh considera que la influencia del medio forma el autoconcepto de las personas, sobre todo cuando algunos sujetos representan una importancia significativa en la vida de otras personas, tal como suele suceder en la relación profesor-alumno, padre-alumno/hijo, así como todos aquellos que se encuentran en un entorno cercano (citado en González, Leal, Segovia & Arancibia, 2012).

Dentro entre estas influencias del medio en el autoconcepto, que a su vez influyen en la creatividad, se han podido observar diferencias relevantes específicamente entre hombres y mujeres de manera distinta. En este sentido Padilla, García y Suárez (2010) realizaron una investigación en donde buscaban corroborar las diferencias entre autoconcepto general y académico en alumnos de cuarto grado de la ESO, encontrando que los hombres manejaban un mejor autoconcepto académico y global a diferencia de las mujeres las cuales no se encontraban en la misma línea, pero además en el grupo de las mujeres se mostraba una fuerte relación entre el autoconcepto físico y global que influía a su vez en el académico, es decir que las concepciones propias sobre su físico influían fuertemente en su autoconcepto global y a la vez académico.

Sin embargo en otro estudio realizado por Castillo (2014) donde plantea un análisis de relación entre creatividad y autoestima en niños de 9 a 12 años, se encontró una relación estadísticamente significativa entre la creatividad gráfica (según la cual se relaciona con la fluidez, originalidad y conectividad) y el sexo, dando como resultado una puntuación media alta por parte de las mujeres (media= 12.60) a diferencia de los hombres (media= 12.60). Por otro lado, no se presentó relación significativa entre la creatividad y el autoconcepto, ante lo cual, cabe preguntarse sobre cuáles son las causas de las relaciones entre autoconcepto académico y creatividad y si el género/sexo está implicado en estas relaciones y cómo es que está influenciándolas.

Un aspecto relevante de las relaciones entre el autoconcepto académico y la creatividad es que estas se ven influidas de acuerdo a la población en la que se aplican los diferentes instrumentos para detectar si una persona es o no creativa. Los resultados positivos fueron obtenidos en aplicaciones a profesores y alumnos caracterizados como creativos, mientras que en la investigación donde se obtuvo una relación negativa, el instrumento se les aplicó a los compañeros de clase para que nominaran a los compañeros que creían eran creativos; investigaciones que se analizarán a continuación.

Li, Poon, Tong y Lau (2013), realizaron un estudio donde se retoman los indicadores de la creatividad propuestos por Torrance, dicha investigación se realizó en un grupo de 53 niños estudiantes de primaria, donde se evaluó su creatividad por parte de los profesores, compañeros y de los niños mismos con el test de Wallach-Kogan retomando los términos "fluidez, flexibilidad, curiosidad y originalidad", estos indicadores se relacionaron al autoconcepto de los niños medido con el Inventario de Múltiple-dominio y Múltiple-perspectiva del autoconcepto, en esta investigación se pudo encontrar que la creatividad percibida por los maestros tuvo una correlación positiva con el autoconcepto tanto social, general y académico.

La investigación además de señalar la correlación positiva entre las dos variables pone en entredicho que existe un juicio diferente dependiendo de la postura desde la cual se juzgue la creatividad, donde tanto profesores como alumnos ofrecen una diferente perspectiva de la misma. Desde un acercamiento de los investigadores se menciona que éstas diferencias se deben a las definiciones que tienen tanto los profesores,

los compañeros y los propios alumnos sobre lo que es la creatividad, es decir, en si se ve a la creatividad como proceso, personalidad o producto. Estos aspectos son necesarios a tomar en cuenta con el fin de ampliar la significancia de la muestra.

Por otra parte en un estudio de Lau, Li y Chu (citado en Li et al, 2013) se encontró que los niños que eran considerados por sus compañeros como creativos tenían un pobre autoconcepto y además obtuvieron puntuaciones altas en agresividad y aislamiento, aquí se midió la creatividad a través de una nominación que tuvieron que hacer los alumnos por medio de un ítem agregado a la medida de Juego de Clase Revisada (Revised Class Play Measure) en donde se les pedía nominar a un compañero que tuviera muchas ideas creativas. Dicha investigación avala la importancia de considerar la población a la que se le aplican los instrumentos de creatividad considerado que el punto de vista de los compañeros es diferente al de los profesores, ya que, en otra investigación de Li et al. (2013) la evaluación fue hecha por profesores, resultado una relación positiva entre las variables y en cambio, en este estudio basado en la evaluación entre alumnos la relación resultó negativa.

En este sentido Felker & Treffinger (1971) encontraron una fuerte relación entre autoconcepto y comportamiento creativo; primero se aplicó de forma general el Test de Torrance de Pensamiento Creativo, el Inventario Infantil de Actitudes para Resolver Problemas y la Escala de Autoconcepto de Piers-Harris; por medio de los resultados se dividió a la muestra en dos grupos, el primero eran los que tenían autoconcepto bajo y en el segundo eran los que tenían autoconcepto alto. Los resultados mostraron que los alumnos en el grupo de alto autoconcepto puntuaron significativamente mejor que los alumnos del otro grupo en la auto-evaluación de la habilidad creativa, en el total de puntuaciones del inventario de actitud y en la fluidez verbal, flexibilidad y originalidad. Esta investigación, aunque señala una clara relación entre las dos variables y una importancia de la autoevaluación de la creatividad por los propios alumnos, tiene algunas limitaciones ya que se hizo en una muestra muy pequeña y no resulta claro el porqué de esta fuerte relación.

Otra idea prioritaria a considerar es el contraste entre la relación positiva y negativa, donde la relación negativa sugiere que ante un pobre autoconcepto académico mayor creatividad, por otra parte, la relación positiva hace referencia a que a mejor autoconcepto académico más creatividad. Para esto habrá que tomar en cuenta con base a otras investigaciones cual suele ser la constante de relaciones, es decir, si existen más relaciones positivas o negativas, en dado caso de no haber una diferencia significativa, se muestra viable entonces considerar cuales son los factores e indicadores que más se muestran relevantes tanto en las relaciones positivas como en las negativas, buscando algún tipo de preponderancia en los indicadores dependiendo el tipo de relación entre autoconcepto y creatividad.

Lo anteriormente expuesto considera el planteamiento que de acuerdo a las características de la persona creativa, esta debe de adaptarse a las situaciones escolares, sobre todo al enfrentarse a modelos de educación tradicional, en los

cuales el mantenerse aferrado a sus creencias y habilidades extraescolares le excluye de la concepción de buen estudiante lo cual genera un autoconcepto académico pobre o negativo, de esa forma, este tipo de alumnos tienen que aprender a enfrentarse a situaciones de rechazo y crítica constante.

Objetivos

El objetivo de éste trabajo es conocer la relación entre la creatividad y el autoconcepto académico, en concreto, cómo la persona creativa puede verse influenciada por los componentes contextuales que le rodean y cómo ello afecta su forma de verse a sí mismo en el ámbito académico.

MÉTODO

Tipo de investigación

La investigación que se llevará a cabo es de carácter descriptivo-correlacional, ya que como menciona Kerlinger (2002) se trata de describir las características más importantes del fenómeno en torno a su contexto, por tal motivo se busca explicar bajo este alcance la relación que existe entre la creatividad y el autoconcepto académico.

Diseño de investigación

Dicha investigación se realizará sin hacer una manipulación deliberada de variables, por lo cual, se tratará de un diseño no experimental, que de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014) se enfoca en observar fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos. Se usará un diseño transversal donde se recolectarán datos en una sola medida en un momento. Su propósito es definir variables y analizar su incidencia (Kerlinger, 2002).

Participantes

La muestra total estuvo compuesta por 156 alumnos (75 hombres y 81 mujeres) de primer año de Educación Media Superior del Estado de México, dicha muestra comprendía un rango de edades entre los 14 y 19 años.

Instrumentos

Para evaluar la creatividad se utilizó el Test de Pensamiento Creativo de Torrance versión figural abreviado como TTCT-Figural (Torrance, 2008) en su adaptación al contexto mexicano por Ordaz (2013); ésta es una prueba que tiene por objetivo valorar los componentes principales de la creatividad que son la fluidez, originalidad, elaboración, resistencia al cierre prematuro y abstracción de títulos. La prueba obtuvo un coeficiente de confiabilidad para el índice de creatividad de .985.

Para evaluar el autoconcepto académico se utilizó la Escala de Autoconcepto Académico abreviada como EAA (Ordaz, Acle & Reyes, 2013) que está conformada por cuatro dimensiones: la autorregulación (actitud positiva para la adquisición de conocimiento y el proceso de aprendizaje), las habilidades intelectuales generales (capacidad de procesar información, descomponerla en partes y analizar diferentes aspectos de la misma realidad simultáneamente, así como sintetizar e incorporar experiencias adaptadas a nuevas situaciones), la motivación (atracción hacia un objetivo particular que alienta una búsqueda estratégica y un análisis requerido para

satisfacer la atracción dentro de un programa establecido) y creatividad (proceso que genera sensibilidad para problemas, deficiencias, o brechas en el conocimiento aprendiendo a identificar dificultades, encontrar soluciones y tomar decisiones estratégicamente). La escala cuenta con 5 opciones de respuesta que van desde “nunca” hasta “siempre”. Los criterios agruparon a 16 reactivos en cuatro factores, con un Alpha de Cronbach global de .828.

Procedimiento

Se solicitó el consentimiento informado a los participantes, así como a las autoridades pertinentes para la aplicación de ambos instrumentos. La aplicación se llevó en un tiempo de 1:30 horas a lo largo de una sesión.

Se realizó primero el Test de Pensamiento Creativo de Torrance versión figural (TTCT-Figural) y posteriormente se aplicó la Escala de Autoconcepto Académico (EAA). Al momento de aplicar los instrumentos se les explicó a los participantes el propósito y la importancia de aplicar los mismos. Posteriormente se procedió a agradecer su participación.

En todo momento se siguieron las normas de aplicación de la prueba TTCT-Figural ofreciendo instrucciones precisas y considerando puntualmente cada aspecto importante. El clima psicológico antes y durante la administración de la prueba fue de confianza para que los alumnos se sintieran relajados durante la aplicación.

Posteriormente se capturaron los datos y analizaron estadísticamente mediante el uso de SPSS versión 21 para el análisis de datos, se realizó una prueba de normalidad y correlación de Pearson.

RESULTADOS

Sabiendo que la creatividad es un componente tan importante para los ámbitos académicos y que el autoconcepto académico es un factor que afecta al proceso creativo se procedió a realizar el análisis de datos, donde se encontraron aspectos relevantes distintos a lo esperado en un principio, como una relación no significativa entre autoconcepto académico y creatividad, que sin embargo arrojaron información importante en el análisis relacional entre los conceptos de creatividad y autoconcepto contenidas en los instrumentos utilizados.

Respecto a los valores de puntuación cruda total en el Test de Pensamiento Creativo de Torrance al obtenerse una media de 55.76 se puede observar que este dato de la población a la que se aplicó la prueba se encuentra por debajo de la media teórica, inclusive al ser tomada en cuenta la desviación estándar de 16.95 lo cual significa la existencia de una baja capacidad creativa en la mayor parte de esta población, por supuesto con algunas excepciones encontrándose entre los puntajes más altos uno de 113, como se muestra en la Tabla 1.

Por otra parte, en la Escala de Autoconcepto Académico al obtenerse una puntuación media total de 49.38 se observa que coincide esta con la media teórica que nos maneja un valor de 48, es decir un punto menor al obtenido en el análisis

estadístico, resaltando también el hecho de que la $SD=11.47$ es mucho menor que en el caso del TTCT-Figural, lo cual hace referencia a un autoconcepto adecuado con respecto al que muestran las medias teóricas, tal como se muestra en la tabla 2 a continuación.

En el análisis de los componentes principales de la creatividad que son la fluidez, originalidad, elaboración, resistencia al cierre prematuro y abstracción de títulos, se muestra relevante la media obtenida en la fluidez con 18.44 al tener una cercanía con la media teórica de 20 y que independientemente de manejar una $SD=7.69$ nos refiere que los participantes no tienen mucha facilidad en la expresión de una gran cantidad de ideas significativas e interpretables, de igual forma en el indicador de elaboración se obtuvo una media de 8.36 cercana a la media teórica de 9 lo cual significa que los participantes manejan una no adecuada imaginación así como exposición de detalles y etiquetación de estos. Por otra parte, con respecto al indicador de originalidad, se manejó una media de 6.10 muy por debajo de la teórica de 28.5 lo cual implica una capacidad baja para la generación de respuestas no frecuentes e inusuales, datos que se muestran en la Tabla 3.

En cuanto a los componentes principales de la Escala de Autoconcepto Académico la mayoría de estos mantienen un rango contiguo con las medias teóricas, es decir una relación

bastante cercana con estas que se encuentran situadas en valores de 12. De entre estas, sin embargo, resalta específicamente la dimensión de motivación con una media de 13.04 la cual hace referencia a una buena capacidad de los participantes de tener una afinidad hacia un objetivo en particular que los aliente a una búsqueda estratégica y un análisis para llegar a este. Algo importante es que en la EAA la dimensión de creatividad posee una media de 11.47 demostrando una capacidad ligeramente baja ante la media teórica para tener sensibilidad con respecto a los problemas en el conocimiento o en generar aprendizaje que permita identificar dificultades con el fin de encontrar soluciones, decisiones y estrategias, datos que se muestran en la Tabla 4.

Finalmente se analizaron las correlaciones entre los diferentes componentes tanto de la creatividad como del autoconcepto académico para tener una idea de cómo están incidiendo sus características independientemente de que no haya existido una correlación significativa entre las dos variables principales ($r=.069, p>.05$).

Se obtuvieron correlaciones significativas, por ejemplo, la creatividad con el componente de creatividad en la EAA ($r=.092, p>.05$), que nos expresa una relevancia en la sensibilidad para la creación de soluciones estratégicas ante problemas del aprendizaje de una manera creativa.

	Media	DE	Mínimo	Máximo	Mínimo teórico	Máximo teórico
Pensamiento Creativo	55.76	16.95	25	113	0	168

TABLA 1. Puntajes totales del Test de Pensamiento Creativo de adolescentes del Estado de México.

	Media	DE	Mínimo	Máximo	Mínimo teórico	Máximo teórico
Autoconcepto Académico	49.38	11.47	27	77	16	80

TABLA 2. Puntajes totales de la Escala de Autoconcepto Académico de adolescentes del Estado de México.

	Media	DE	Mínimo	Máximo	Mínimo teórico	Máximo teórico
Fluidez	18.44	7.69	6	40	0	40
Originalidad	6.10	2.67	2	22	0	57
Elaboración	8.36	2.93	2	17	0	18
Resistencia al cierre prematuro	7.58	3.37	0	23	0	20
Abstracción de títulos	7.34	5	1	20	0	33

TABLA 3. Puntajes totales de los componentes del Test de Pensamiento Creativo en adolescentes del Estado de México.

	Media	DE	Mínimo	Máximo	Mínimo teórico	Máximo teórico
Autorregulación	12.36	3.26	5	20	4	20
Habilidades intelectuales generales	12.50	3.20	7	20	4	20
Motivación	13.04	3.15	6	20	4	20
Creatividad	11.47	3.29	5	19	4	20

TABLA 4. Puntajes totales de los componentes de la Escala de Autoconcepto Académico en adolescentes del Estado de México.

Así mismo, el componente de creatividad de la EAA tuvo una relación significativa con originalidad ($r=0.078$, $p>.05$), elaboración ($r=0.108$, $p>.05$) y abstracción de títulos ($r=0.094$, $p>.05$). Lo cual significa que población a la que se le aplicó si puede generar soluciones estratégicas ante problemas del aprendizaje pero lo hacen de manera poco original mediante respuestas usuales o frecuentes, con una no muy buena capacidad en el manejo de su imaginación así como una no muy adecuada capacidad para capturar la esencia de la información involucrada lo que implica que muchas de estas soluciones estratégicas pueden llevarse a cabo mediante procesos de modelamiento ante una incapacidad para generarlas por su propia cuenta.

El factor de habilidad intelectual general obtuvo una relación significativa con los indicadores de elaboración ($r=0.133$, $p>.05$) y abstracción de títulos ($r=0.123$, $p>.05$) lo que nos indica que una adecuada capacidad de procesar información así como sintetizar e incorporar experiencias adaptadas a nuevas situaciones se relaciona con un inadecuada capacidad imaginativa y exposición de los detalles así como una no buena habilidad para capturar la esencia de la información involucrada, para saber qué es importante.

Se realizaron varios análisis con respecto al sexo considerando a este como uno de los factores que influye en el proceso creativo así mismo con el autoconcepto académico, tal como se observa en las investigaciones de Padilla et al. (2010) y Castillo (2014) en las cuales se encontraron diferencias significativas entre las características de autoconcepto académico y creatividad. Ante esto resaltan ciertas correlaciones por sexo, en los hombres una relación entre la EAA y el indicador de fluidez ($r=.243$, $p>.05$) y una relación de la dimensión de autorregulación en la EAA y la fluidez ($r=.308$, $p>.05$). Todo esto significa que, aunque los participantes hombres no tienen mucha facilidad en la expresión de una gran cantidad de ideas significativas e interpretables, si manejan un adecuado autoconcepto académico y sobre todo presentan una actitud significativamente positiva para la adquisición de conocimiento y procesos de aprendizaje.

Sin embargo, con respecto a la población femenina solo se observó una correlación entre autorregulación y la

resistencia al cierre ($r=.256$, $p>.05$), lo cual implica una actitud significativamente positiva para la adquisición de conocimiento y procesos de aprendizaje, similar a los hombres, pero con una no muy adecuada habilidad para mantenerse abiertas y retrasar el cierre lo suficiente para hacer un salto mental que haga posible la existencia de ideas originales.

Con relación a lo ya mencionado, cabe resaltar que además de la nula correlación significativa entre creatividad y autoconcepto académico, partiendo de la baja capacidad de creatividad, esta se encuentra acompañada de una: fluidez, elaboración y originalidad, todas por debajo de la media teórica. Sin embargo, partiendo del adecuado autoconcepto académico que se maneja, se observaron también las dimensiones de motivación, autorregulación y habilidades intelectuales generales por encima de la media teórica, exceptuando la creatividad.

Asimismo, resaltan las correlaciones significativas entre creatividad y la dimensión de creatividad en la EAA, también esta dimensión tuvo relación significativa con la originalidad, elaboración y abstracción de títulos. Otra correlación fue la del factor de habilidad intelectual general con los indicadores de elaboración y abstracción de títulos.

Por último, en las correlaciones por sexo se observó en los hombres una relación entre la EAA y el indicador de fluidez y este último con la dimensión de autorregulación, por otra parte, en la población femenina se observó una correlación entre autorregulación y la resistencia al cierre.

DISCUSIÓN

Los objetivos de la investigación fueron conocer la relación entre la creatividad y el autoconcepto académico, en concreto, además de cómo la persona creativa está influenciada por componentes contextuales que le rodean y cómo ello afecta su forma de verse a sí mismo social y académicamente. Al no obtener puntajes que evidencien ciertos niveles de creatividad, se infiere que esta baja creatividad puede deberse a la escasez de amplias oportunidades de relaciones y estimulación socioambiental, tanto por parte del ámbito académico como el social (Freeman, 2016). Pues tal como dice May (citado en Freeman, 1985) estas relaciones con los demás alumnos

y alumnas del grupo, así como con el educador generan capacidades y oportunidades para expresarse y ser o no creativo.

Sin embargo y en relación al hecho de mostrar baja creatividad, el que manejen un alto autoconcepto académico nos habla según Marsh de que la influencia en la relación con el docente, otros alumnos y en su entorno familiar, están siendo significativos en cuanto a la percepción que se configuran de ellos mismos y sus capacidades académicas (citado en Marsh & Shavelson, 1985).

En conclusión, se infiere que las exigencias de los entornos que influyen en el autoconcepto de los estudiantes no están relacionadas con aspectos creativos como lo muestran las puntuaciones obtenidas en el análisis. Se muestra factible entonces abordar las características o maneras en que estos entornos están influyendo específicamente en el ámbito académico tanto en hombres como en mujeres inmersos en sistemas educativos.

Dicho esto, se muestra viable trabajar específicamente con los participantes creativos, de entre los cuales se podrá entonces hacer una relación para con sus autoconceptos.

También abordar las dimensiones del concepto creatividad utilizadas en cada uno de los instrumentos, dadas las complicaciones vistas en las correlaciones entre indicadores del TTCT-Figural y la EAA, por ejemplo en la correlación entre creatividad en la EAA y la originalidad del TTCT-Figural, donde la originalidad se encontraba muy por debajo de la media teórica mostrando una capacidad bastante baja para la generación de respuestas no frecuentes e inusuales pero relacionadas a la vez con la creación de soluciones estratégicas ante problemas del aprendizaje de una manera creativa, lo que significa que la población a la que se le aplicó puede generar soluciones estratégicas ante problemas del aprendizaje de manera poco original mediante respuestas usuales o frecuentes, pero al hablar de crear soluciones estratégicas de una manera creativa se genera una contradicción.

Por último, es preciso mencionar la necesidad de una muestra más específica y menos aleatoria para posteriores estudios, dada la complicación para establecer una relación significativa entre creatividad y autoconcepto, resaltando la existencia de una baja capacidad creativa en la mayor parte de esta población.

La importancia de hacer una investigación más exhaustiva recae en que la creatividad como concepto ha tomado importancia en distintas áreas, partiendo del ámbito social, hasta llegar al educativo, lo cual se ha acoplado a las necesidades e inquietudes relacionadas a distintos campos, como por ejemplo en el desarrollo de áreas y avances tecnológicos relacionadas a su vez con los factores económicos de dichas sociedades que valoran tal concepto de creatividad e impulsan avances con relación a lo mismo. Sabiendo que la creatividad es un componente tan importante para los ámbitos académicos se hace necesario seguir haciendo investigaciones que analicen las características que hacen posible que alguien sea creativo y “como” y “por qué” lo están siendo, para así lograr

que se desarrollen programas enfocados a este aspecto tan fundamental en la vida humana y en su desarrollo y se pueda mejorar la calidad de vida y la calidad en las relaciones de las futuras generaciones.

REFERENCIAS

- Armesto, M. (2001). Creatividad y autoconcepto: un estudio con estudiantes de psicología. *Interamerican Journal of Psychology*, 35(1), 79-95.
- Castillo, I. (2014). *Análisis de la relación entre creatividad y autoestima en niños y niñas de 9 a 12 años*. Trabajo aceptado para su presentación en el II Congreso Internacional de Ciencias de la Educación y del Desarrollo. Granada, España, del 25 al 27 de junio.
- Coriat, A. (1990). *Los niños superdotados. Enfoque psicodinámico y teórico*. Barcelona: Herder.
- Duarte, E. (1998) La creatividad como un valor dentro del proceso educativo. *Psicología Escolar e Educacional*, 2(1), 43-51.
- Felker, D. & Treffinger, D. (1971). *Self concept, divergent thinking abilities and attitudes about creativity and problem solving*. Purdue Univ. Lafayette, Ind. Documento presentado en the American Educational Research Association Convention, New York, Febrero, 4-7.
- Freeman, E. (1985) *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. España: Santillana.
- Freeman, E. (2016). *Torrance journal for applied creativity*. Chicago: Midwest Torrance Center for Creativity/ The Center for Gifted.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo, Brasil: Paz e Terra.
- González, M., Leal, D., Segovia, C. & Arancibia, V. (2012). Autoconcepto y talento: una relación que favorece el logro académico. *PSYKHE*, 21(1), 37-53.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Kerlinger, F. (2002). *Investigación del comportamiento*. México: McGraw-Hill
- Li, W.L., Poon, J.C., Tong, T.M. & Lau, S. (2013). Psychological adjustment of creative children: perspectives from self, peer and teacher. *Educational Psychology*, 33:5, 616-627, DOI: 10.1080/01443410.2013.824069
- Marsh, H. & Shavelson, R. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20(3), 107-123.
- Ordaz, G. (2013). *Perfil psico-social de adolescentes con aptitudes intelectuales sobresalientes* (Tesis doctoral). Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México.
- Ordaz, G. & Acle, G. (2012). Perfil psicosocial de adolescentes con aptitudes sobresalientes de un bachillerato público. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1267-1298.
- Ordaz, G., Acle, G. & Reyes, I. (2013). Development of an academic self concept for adolescents (ASCA) scale. *Journal of Behaviour, Health & Social Issues*, 5 (2), 117-130.
- Padilla, M., García, S. & Suárez, M., (2010). Diferencias de género en el autoconcepto general y académico de estudiantes de 4º de ESO. *Revista de Educación*, 352, 495-515.
- Santaella, M. (2008). La evaluación de la creatividad Sapiens. *Revista Universitaria de Investigación*, 7(2), pp. 89-106.
- Torrance, P. (2008). *Thinking creatively with pictures*. (Instrumento de medición). Bensenville: Scholastic Testing Service.